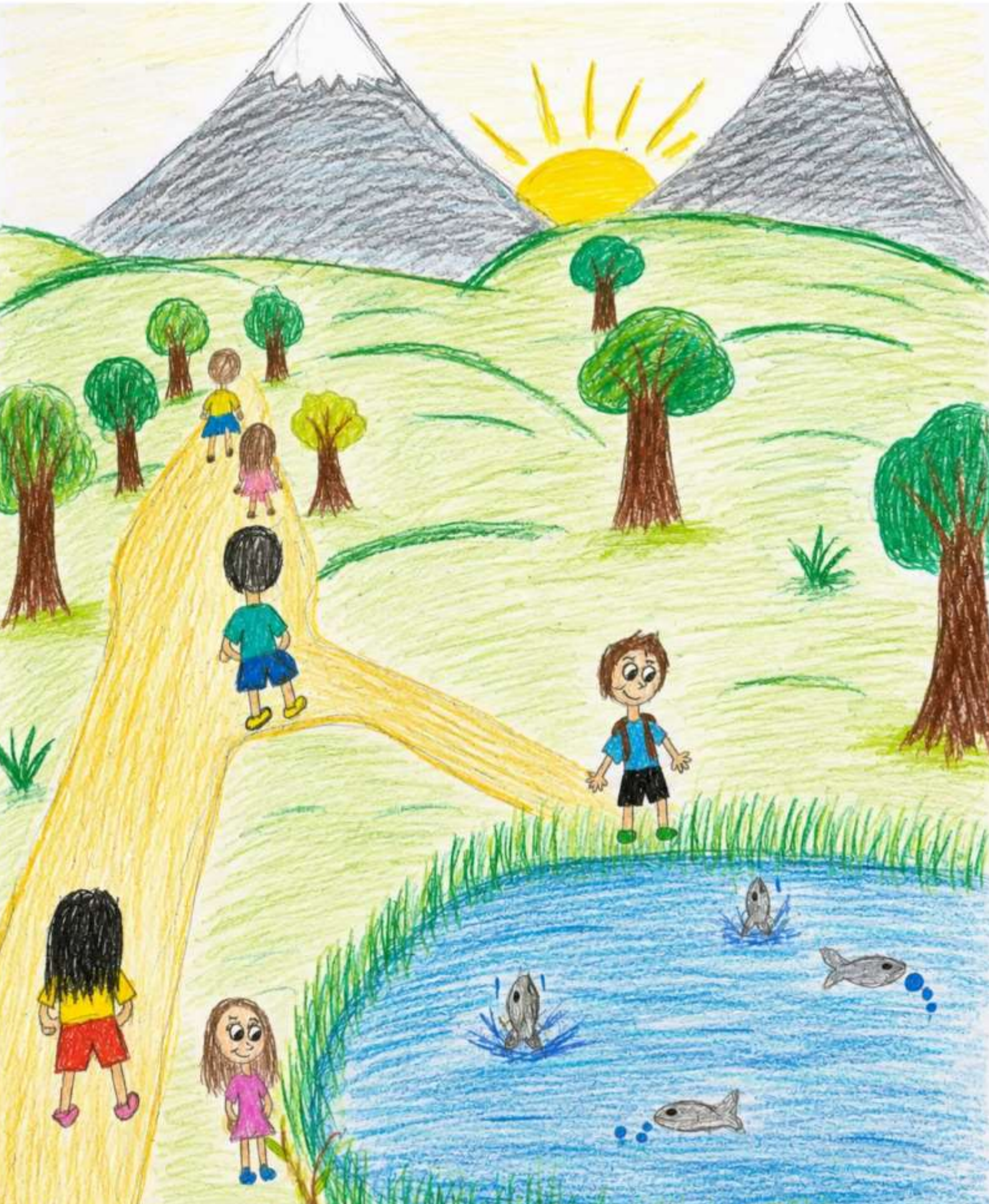
66. številka (66/2026)|31. avgust 2026

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

66. številka, 31. 8. 2026

Avtorica 66. naslovnice je Klara Colnerič, 5. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Spoštovani,

pred vami je 66. številka revije Realka, ki izide na pragu novega šolskega leta – v času, ko se šole znova polnijo z otroškim glasom, pričakovanji in vprašanji, kako učenje narediti čim bolj smiselno in povezano z življenjem. Tokratna številka je še posebej pisana in raznolika. Prvi prispevki nas popeljejo na področje matematike in medgeneracijskega sodelovanja – pokažejo, kako lahko povezovanje različnih generacij, od otrok do starih staršev, pomembno prispeva k razvoju matematične pismenosti in pozitivnega odnosa do tega predmeta. Sledi prispevek, ki se posveti stališčem mladih do anoreksije – občutljivi in vse pogosteje prisotni temi v šolskem prostoru, ki od nas, vzgojiteljic, učiteljic in učiteljev, zahteva posluh, znanje in premišljen pristop pri delu z mladostniki. Poleg tega prispevki drugih avtoric in avtorjev odpirajo vrsto praktičnih in aktualnih tem: od zmanjševanja zavržene hrane in spodbujanja bralne pismenosti, prek povezovanja gibanja in učenja ter obremenjenosti dijakov s stresom, do sodelovalnega poučevanja športa in usposobljenosti učiteljev za ukrepanje ob nujnih zdravstvenih stanjih – temeljnih postopkih oživljanja, uporabi avtomatskega zunanjega defibrilatorja in prepoznavanju anafilaksije – ter uporabe umetne inteligence pri samostojnem učenju matematike.

Osrednji del številke sestavlja niz prispevkov logopedagogike, ki izhaja iz Franklove logoterapije in eksistencialne analize ter jo prenašam v vzgojno-izobraževalni prostor. Skozi posamezne teze poskušam pokazati, da vzgoja in izobraževanje nista le prenos znanja, temveč tudi spremljanje otroka na poti k odkrivanju lastnega smisla, vrednot in moči izbire – tudi takrat, ko se znajde v stiski ali omejitvah.

Drugi del številke je namenjen objavi raziskovalnih nalog pedagoškega kadra, s čimer želimo strokovnim delavkam in delavcem ponuditi prostor, da svoje raziskovalno delo predstavijo širši strokovni javnosti.

Naj bo novo šolsko leto priložnost, da si znova vzamemo čas za tisto, zaradi česar smo se odločili za ta poklic – za pogled v otroške oči, poln radovednosti, za majhne premike, ki jih naredimo vsak dan, in za zavedanje, da naše delo pušča sledi še dolgo potem, ko šolski zvonec utihne. Naj nas letos spremljajo potrpežljivost, ustvarjalnost in prepričanje, da lahko z vsakim učencem in učenko soustvarjamo pot, na kateri bodo odkrivali svoje moči in smisel. Vsem želim veliko poguma, energije in lepih trenutkov v
razredu in igralnicah.

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

KAZALO

PRVI DEL
STROKOVNI ČLANKI

BARBARA CENCEL **1**
Medgeneracijsko izobraževanje in učenje pri matematiki kot podpora razvoju matematične pismenosti

BARBARA CENCEL **10**
Stališča mladih do anoreksije

JASNA COLNERIČ **18**
Svoboden tudi v omejitvah: logopedagoški pogled na človekovo izbiro stališča

JASNA COLNERIČ **31**
Širiti obzorja, odkrivati smisel: logopedagoški pogled na šolo

JASNA COLNERIČ **37**
Ljubezen kot drža: od človeške suverenosti do pedagoškega odnosa

JASNA COLNERIČ **49**
Ko agresija postane življenjska energija: šesta logopedagoška teza

JASNA COLNERIČ **56**
Učiti se izbirati: peta logopedagoška teza v šolskem prostoru

JASNA COLNERIČ **65**
Vzgoja, ki daje korenine in krila: četrta logopedagoška teza

JASNA COLNERIČ **73**
Ko v gosenici vidimo metulja: logopedagoški pogled na otroka in njegovo moč izbire

JASNA COLNERIČ **80**
Praktični zemljevid logopedagogike: kje jo lahko uporabimo v šoli

MARUŠA GLOBAČNIK **88**
Od tehtanja do spremembe odnosa – primer dobre prakse zmanjševanja zavržene hrane v osnovni šoli

TANJA HRIBAR **97**
Spodbujanje branja v 3. triletju osnovne šole

NEJA HRIBAR **104**
Ko se združita gibanje in učenje

NIKA KEGL **112**
Obremenjenost in stres med dijaki: raziskava o najpogostejših virih stresa in načinih spoprijemanja

NIKA KEGL **120**
Ženske in moški v družini: med tradicijo in sodobnostjo

MIHA KOŠNIK **129**
Sodelovalno poučevanje športa na razredni stopnji

MATEJ MARIN **139**
Usposobljenost učiteljev za izvajanje temeljnih postopkov oživljanja in uporabo avtomatskega zunanjega defibrilatorja

MATEJ MARIN in doc. dr. PETRA KLANJŠEK **147**
Pomen usposabljanja učiteljev za prepoznavanje anafilaksije in uporabo samoinjektorja adrenalina

SAŠA MURŠEC **157**
Igrivo usvajanje branja po stopnjah

PETRA SKOMINA **168**
Brati, razumeti, doživeti – razvijanje bralnega razumevanja ob umetnostnih besedilih

MILA TOURE ZAGRAJŠEK **178**
Uporaba ChatGPT pri samostojnem učenju matematike: študija primerov
MOJCA VOLK BANIĆ **187**
Uvajanje elementov formativnega spremljanja pri učenju slovenščine kot tujega jezika v izobraževanju odraslih – primer dobre prakse

DRUGI DEL
OBJAVA RAZISKOVALNE NALOGE **195–**

SANDRA RAVŠ JAKOB
Vpliv dramatizacije na govorni in socialno-čustveni razvoj predšolskega otroka
PETRA TOPLAK
Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli
MOJCA VALENČAK
Primerjava bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pred in po obdobju pandemije Covid-19
VANJA ŽURAN
Uporaba e-medijev v vsakdanu in gibalna dejavnost otrok prvega starostnega obdobja

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. BARBARA CENCEL: Medgeneracijsko izobraževanje in učenje pri matematiki kot podpora razvoju matematične pismenosti
2. BARBARA CENCEL: Stališča mladih do anoreksije
3. JASNA COLNERIČ: Svoboden tudi v omejitvah: logopedagoški pogled na človekovo izbiro stališča
4. JASNA COLNERIČ: Širiti obzorja, odkrivati smisel: logopedagoški pogled na šolo
5. JASNA COLNERIČ: Ljubezen kot drža: od človeške suverenosti do pedagoškega odnosa
6. JASNA COLNERIČ: Ko agresija postane življenjska energija: šesta logopedagoška teza
7. JASNA COLNERIČ: Učiti se izbirati: peta logopedagoška teza v šolskem prostoru
8. JASNA COLNERIČ: Vzgoja, ki daje korenine in krila: četrta logopedagoška teza
9. JASNA COLNERIČ: Ko v gosenici vidimo metulja: logopedagoški pogled na otroka in njegovo moč izbire
10. JASNA COLNERIČ: Praktični zemljevid logopedagogike: kje jo lahko uporabimo v šoli
11. MARUŠA GLOBAČNIK: Od tehtanja do spremembe odnosa – primer dobre prakse zmanjševanja zavržene hrane v osnovni šoli
12. TANJA HRIBAR: Spodbujanje branja v 3. triletju osnovne šole
13. NEJA HRIBAR: Ko se združita gibanje in učenje
14. NIKA KEGL: Obremenjenost in stres med dijaki: raziskava o najpogostejših virih stresa in načinih spoprijemanja
15. NIKA KEGL: Ženske in moški v družini: med tradicijo in sodobnostjo
16. MIHA KOŠNIK: Sodelovalno poučevanje športa na razredni stopnji
17. MATEJ MARIN: Usposobljenost učiteljev za izvajanje temeljnih postopkov oživljanja in uporabo avtomatskega zunanjega defibrilatorja
18. MATEJ MARIN in doc. dr. PETRA KLANJŠEK: Pomen usposabljanja učiteljev za prepoznavanje anafilaksije in uporabo samoinjektorja adrenalina
19. SAŠA MURŠEC: Igrivo usvajanje branja po stopnjah
20. PETRA SKOMINA: Brati, razumeti, doživeti – razvijanje bralnega razumevanja ob umetnostnih besedilih
21. MILA TOURE ZAGRAJŠEK: Uporaba ChatGPT pri samostojnem učenju matematike: študija primerov
22. MOJCA VOLK BANIĆ: Uvajanje elementov formativnega spremljanja pri učenju slovenščine kot tujega jezika v izobraževanju odraslih – primer dobre prakse

Medgeneracijsko izobraževanje in učenje pri matematiki kot podpora razvoju matematične pismenosti

BARBARA CENCEL, *prof. matematike in tehnike*
barbara.cencel@gmail.com

Povzetek: Medgeneracijsko izobraževanje in učenje pomembno prispevata k razvoju vseživljenjskega učenja, socialne povezanosti ter izmenjavi znanja med različnimi generacijami. Posebne možnosti za medgeneracijsko sodelovanje ponuja pouk matematike, saj je matematična pismenost tesno povezana z vsakodnevnimi življenjskimi situacijami in sprejemanjem premišljenih odločitev. Prispevek predstavlja pomen medgeneracijskega učenja pri razvijanju matematične pismenosti ter izpostavlja možnosti vključevanja medgeneracijskih dejavnosti v pouk matematike. Posebna pozornost je namenjena vlogi učitelja pri povezovanju šole, družine in lokalne skupnosti ter predstavitvi primerov dejavnosti iz vsakdanjega življenja. Ugotovitve kažejo, da medgeneracijsko učenje spodbuja razvoj matematične pismenosti, logičnega mišljenja, reševanja problemov in pozitivnega odnosa do matematike ter krepi partnerstvo med šolo in družino.

Ključne besede: matematična pismenost, medgeneracijsko učenje, medgeneracijsko izobraževanje, matematika

Abstract: Intergenerational education and learning play an important role in promoting lifelong learning, social cohesion, and the exchange of knowledge between generations. Mathematics education provides valuable opportunities for intergenerational collaboration, as mathematical literacy is closely linked to everyday life and informed decision-making. This paper examines the role of intergenerational learning in fostering mathematical literacy and explores ways of integrating intergenerational activities into mathematics teaching. Particular attention is given to the teacher's role in connecting schools, families, and local communities, as well as to examples of authentic learning activities. The findings indicate that intergenerational learning supports the development of mathematical literacy, logical thinking, problem-solving skills, and positive attitudes towards mathematics while strengthening school–family partnerships.

Keywords: mathematical literacy, intergenerational learning, intergenerational education, mathematics

UVOD

Demografske, družbene in tehnološke spremembe pomembno vplivajo na načine učenja, sodelovanja in prenosa znanja med generacijami. Podaljševanje življenjske dobe, staranje prebivalstva ter digitalizacija povečujejo pomen vseživljenjskega učenja in ustvarjajo nove priložnosti za povezovanje ljudi različnih starosti. UNESCO poudarja, da mora sodobno izobraževanje presegati okvire formalnega šolanja ter posamezniku omogočati učenje skozi celotno življenjsko obdobje, pri čemer ima medgeneracijsko učenje pomembno vlogo pri razvoju temeljnih spretnosti, socialne vključenosti in trajnostnega razvoja družbe (European Commission, 2023; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025). Medgeneracijsko izobraževanje in učenje temeljita na sodelovanju posameznikov različnih generacij, ki si izmenjujejo znanje, izkušnje in spretnosti. Sodobni pristopi poudarjajo, da ne gre več zgolj za prenos znanja od starejših k mlajšim, temveč za vzajemno učenje, ki krepi medsebojno razumevanje, zmanjšuje stereotipe ter spodbuja socialno povezanost (Kump, 2008; UIL, 2025). Pomembno področje medgeneracijskega sodelovanja predstavlja matematika. Matematična pismenost ni omejena le na šolski predmet, temveč posamezniku omogoča razumevanje in uporabo matematike pri sprejemanju odločitev v vsakdanjem življenju. Razvija se tako v šoli kot tudi pri vsakodnevnih dejavnostih, kot so nakupovanje, priprava hrane, načrtovanje porabe ali uporaba digitalnih tehnologij. Takšne situacije ponujajo številne možnosti za sodelovanje med otroki, starši in starimi starši ter prispevajo k razvoju matematične pismenosti in pozitivnega odnosa do matematike (Brezovar idr., 2016; OECD, 2024).

Namen prispevka je predstaviti pomen medgeneracijskega izobraževanja in učenja ter osvetliti njegovo vlogo pri razvijanju matematične pismenosti. Posebna pozornost je namenjena možnostim vključevanja medgeneracijskih dejavnosti v pouk matematike, vlogi učitelja pri povezovanju šole, družine in lokalne skupnosti ter predstavitvi primerov dobre prakse.

Pomen medgeneracijskega izobraževanja in učenja v sodobni družbi

Sodobna družba se sooča z demografskimi, gospodarskimi in tehnološkimi spremembami, ki pomembno vplivajo na načine pridobivanja, izmenjave in uporabe znanja. Podaljševanje življenjske dobe, staranje prebivalstva in digitalizacija povečujejo pomen vseživljenjskega učenja ter sodelovanja med različnimi generacijami. Evropska komisija poudarja, da je vseživljenjsko učenje eden ključnih dejavnikov družbene vključenosti, trajnostnega razvoja in aktivnega državljanstva, pri čemer ima pomembno vlogo tudi medgeneracijsko povezovanje (European Commission, 2023). Podobno UNESCO Institute for Lifelong Learning (2025) izpostavlja medgeneracijsko učenje kot pomemben pristop k razvoju vključujoče družbe in krepitvi kulture vseživljenjskega učenja.

Medgeneracijsko izobraževanje in medgeneracijsko učenje sta pomembna elementa vseživljenjskega učenja. Medgeneracijsko izobraževanje zajema načrtovane dejavnosti in programe, ki povezujejo pripadnike različnih generacij z namenom učenja in sodelovanja, medtem ko medgeneracijsko učenje predstavlja širši proces vzajemne izmenjave znanja, spretnosti in življenjskih izkušenj v formalnem, neformalnem in priložnostnem okolju. Kump (2008) poudarja, da sodobni pristopi presegajo tradicionalni enosmerni prenos znanja od starejših k mlajšim ter temeljijo na partnerstvu, sodelovanju in vzajemnem učenju.

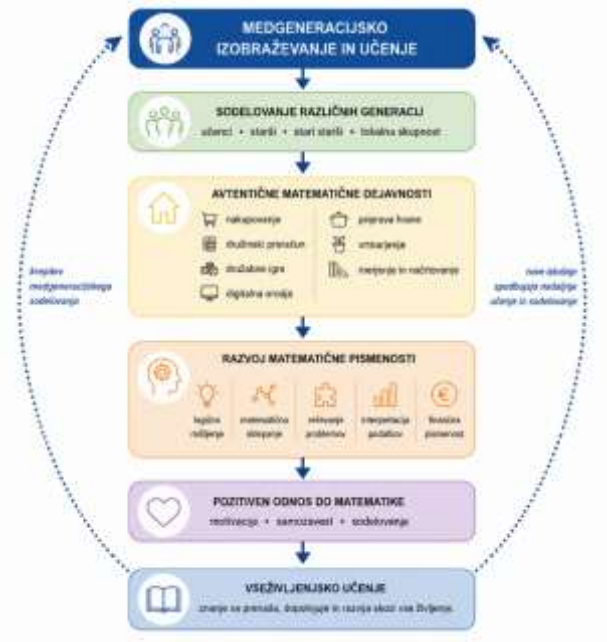
Takšno sodelovanje koristi vsem generacijam. Starejši prenašajo življenjske izkušnje in praktično znanje, mlajši pa prispevajo predvsem digitalne spretnosti ter nove načine iskanja in uporabe informacij. Medgeneracijsko učenje tako spodbuja medsebojno razumevanje, zmanjšuje stereotipe, krepi socialno povezanost in prispeva k razvoju skupnosti (Kump, 2008; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025). Pomembno vlogo pri spodbujanju medgeneracijskega učenja imajo tudi vzgojno-izobraževalne ustanove. Šola ni le prostor posredovanja znanja, temveč tudi prostor sodelovanja med učenci, družino in lokalno skupnostjo. Z vključevanjem staršev, starih staršev in drugih članov skupnosti lahko učiteljem uspešneje povezuje učne vsebine z življenjskimi izkušnjami učencev ter krepi partnerstvo med šolo in družino (Knaflič, 2018; Zavod Republike Slovenije za šolstvo [ZRSŠ], 2018).

Poseben potencial medgeneracijskega učenja se kaže pri matematiki, saj številne vsakodnevne dejavnosti – od nakupovanja in priprave hrane do načrtovanja družinskega proračuna – omogočajo naravno uporabo matematičnega znanja. Takšne izkušnje predstavljajo pomembno podlago za razvoj matematične pismenosti, ki jo sodobni kurikuli prepoznavajo kot eno ključnih kompetenc za uspešno delovanje posameznika v družbi (Brezovar idr., 2016; OECD, 2024). To področje podrobneje obravnava naslednje poglavje.

Matematična pismenost kot priložnost za medgeneracijsko učenje

Matematična pismenost je ena temeljnih kompetenc sodobnega posameznika, saj omogoča razumevanje, interpretiranje in uporabo matematičnega znanja pri reševanju problemov v različnih življenjskih okoliščinah. Poleg poznavanja matematičnih postopkov vključuje logično sklepanje, kritično vrednotenje informacij, analizo podatkov ter sprejemanje utemeljenih odločitev. OECD (2023) jo opredeljuje kot sposobnost prepoznavanja vloge matematike v svetu ter njene uporabe za razumevanje in reševanje problemov v osebnem, poklicnem in družbenem življenju. Tudi slovenski okvir temeljnih zmožnosti poudarja, da matematična kompetenca posamezniku omogoča učinkovito uporabo matematičnega mišljenja v vsakdanjem življenju, pri delu in nadaljnjem učenju (Brezovar idr., 2016). Razvoj matematične pismenosti se začne že v zgodnjem otroštvu in poteka skozi vse življenje. Pomembno vlogo ima družinsko okolje, kjer otroci pri vsakodnevnih dejavnostih razvijajo

predstave o številih, količinah, prostoru in odnosih med predmeti. Skupno reševanje problemov ter pogovor o matematičnih situacijah pomembno prispevata k razvoju matematičnega mišljenja in pozitivnega odnosa do matematike (Knaflič, 2018; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025). Velik potencial za razvoj matematične pismenosti predstavlja medgeneracijsko učenje. Pri nakupovanju, pripravi hrane, načrtovanju poti, vrtnarjenju ali družabnih igrah otroci skupaj s starši in starimi starši uporabljajo matematične pojme v avtentičnih življenjskih okoliščinah. Takšne izkušnje omogočajo boljše razumevanje matematičnih vsebin ter njihovo povezovanje z vsakdanjim življenjem (Zavod Republike Slovenije za šolstvo [ZRSŠ], 2018; UIL, 2025). Sodobna didaktika matematike poudarja pomen matematične komunikacije, argumentiranja in primerjanja različnih strategij reševanja problemov. Medgeneracijsko učenje ustvarja številne priložnosti za matematične pogovore, v katerih starejši prispevajo življenjske izkušnje, mlajši pa pogosto nove pristope in uporabo digitalnih tehnologij. Takšno sodelovanje spodbuja globlje razumevanje matematičnih pojmov ter razvija kritično mišljenje in matematično komunikacijo (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2023; ZRSŠ, 2018). Medgeneracijsko učenje pomembno vpliva tudi na oblikovanje pozitivnega odnosa do matematike. Učenci, ki matematiko doživljajo skozi sodelovanje in reševanje resničnih življenjskih problemov, praviloma razvijajo večjo motivacijo, samozavest in pripravljenost za učenje. Takšno učno okolje prispeva k razvoju matematične pismenosti ter spodbuja vseživljenjsko učenje (European Commission, 2023; UIL, 2025). Za učitelje matematike predstavlja medgeneracijsko učenje priložnost za povezovanje učnih vsebin z življenjskimi izkušnjami učencev ter za krepitev sodelovanja med šolo, družino in lokalno skupnostjo. Z načrtnim vključevanjem medgeneracijskih dejavnosti lahko matematika postane bolj razumljiva, uporabna in smiselna za vse učence (ZRSŠ, 2018; OECD, 2024).



Slika 1: Konceptualni model medgeneracijskega učenja kot podpore razvoju matematične pismenosti

Vir: Lasten

Vključevanje medgeneracijskih dejavnosti v pouk matematike

Medgeneracijsko učenje pri matematiki predstavlja učinkovit način povezovanja šolskega znanja z vsakdanjim življenjem učencev. Matematika ponuja številne možnosti za vključevanje avtentičnih življenjskih situacij, zato lahko učitelji pri načrtovanju učnega procesa smiselno vključujejo starše, stare starše in druge člane lokalne skupnosti. Takšne dejavnosti učencem omogočajo uporabo matematičnega znanja v resničnih okoliščinah ter hkrati razvijajo sodelovanje, komunikacijo in razumevanje uporabne vrednosti matematike (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2023; Zavod Republike Slovenije za šolstvo [ZRSŠ], 2018). Pri načrtovanju medgeneracijskih dejavnosti je pomembno, da učitelj izhaja iz učnih ciljev in izbira dejavnosti, ki omogočajo aktivno sodelovanje vseh udeležencev. Poudarek naj bo na raziskovanju, razlagi različnih strategij reševanja problemov ter povezovanju matematičnih vsebin z vsakdanjimi izkušnjami učencev. Takšno učno okolje spodbuja matematično razmišljanje, samozavest in pozitiven odnos do matematike (NCTM, 2023; ZRSŠ, 2018). Medgeneracijske dejavnosti lahko učitelji vključujejo pri rednem pouku, dnevih dejavnosti, projektnih tednih ali raziskovalnih domačih nalogah. Posebej učinkovite so dejavnosti, ki izhajajo iz vsakdanjega življenja, saj učencem omogočajo uporabo matematičnega znanja v avtentičnih okoliščinah, odraslim pa priložnost za prenos življenjskih izkušenj. Takšen pristop krepi partnerstvo med šolo in družino ter spodbuja razvoj matematične pismenosti (Knaflič, 2018; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025). Pomembno mesto imajo tudi matematične družabne igre ter uporaba digitalnih orodij, ki omogočajo skupno zbiranje, prikazovanje in interpretacijo podatkov ter reševanje matematičnih problemov. Na ta način se poleg matematične razvijata tudi digitalna in finančna pismenost, učenci pa pridobivajo izkušnje za odgovorno delovanje v sodobni družbi (European Commission, 2023; ZRSŠ, 2018). Pregled primerov medgeneracijskih dejavnosti, matematičnih vsebin in kompetenc, ki jih lahko razvijamo pri pouku matematike, prikazuje tabela 1.

Tabela 1. Primeri medgeneracijskih dejavnosti za razvijanje matematične pismenosti

Medgeneracijska dejavnost	**Matematične vsebine**	**Razvite kompetence**	**Možnosti vključitve v pouk**
Nakupovanje	Računanje z denarjem, odstotki, primerjanje cen	Finančna pismenost, odločanje, ocenjevanje	Matematični dan, projekt »Pameten nakup«
Priprava hrane	Ulomki, razmerja, merske enote,	Natančnost, reševanje problemov	Medpredmetno povezovanje z gospodinjstvom ali naravoslovjem

Medgeneracijska dejavnost	Matematične vsebine	Razvite kompetence	Možnosti vključitve v pouk
	pretvarjanje količin		
Vrtnarjenje	Merjenje dolžine, ploščine in prostornine	Prostorska predstavljivost, načrtovanje	Šolski vrt, projektni dnevi
Družabne in logične igre	Strategije, logično sklepanje, verjetnost	Matematično mišljenje, sodelovanje	Matematični krožek, dnevi dejavnosti
Načrtovanje izleta	Čas, razdalja, hitrost, orientacija	Načrtovanje, organizacija, odločanje	Projektno delo, terensko učenje
Družinski proračun	Odstotki, preglednice, grafični prikazi	Finančna in podatkovna pismenost	Pouk matematike, dnevi dejavnosti
Spremljanje porabe energije ali vode	Decimalna števila, tabele, grafi	Interpretacija podatkov, trajnostno razmišljanje	Medpredmetni projekt z naravoslovjem
Uporaba digitalnih orodij	Zbiranje podatkov, preglednice, grafi	Digitalna in matematična pismenost	Delo z IKT pri pouku matematike

Tabela 1 prikazuje, da medgeneracijsko učenje matematike ne zahteva posebnih učnih pripomočkov ali dodatnih učnih ur, temveč predvsem premišljeno načrtovanje učnih dejavnosti. Ker dejavnosti izhajajo iz učencem poznanih življenjskih situacij, omogočajo povezovanje matematičnega znanja z vsakodnevnimi izkušnjami ter prispevajo k razvoju matematične pismenosti, sodelovanja med šolo in družino ter pozitivnega odnosa do matematike (Knaflič, 2018; ZRSŠ, 2018).

Vloga učitelja pri spodbujanju medgeneracijskega učenja matematike

Učitelj ima pri spodbujanju medgeneracijskega učenja pomembno vlogo, saj poleg načrtovanja učnega procesa povezuje šolo, družino

in lokalno skupnost. Sodobni vzgojno-izobraževalni pristopi poudarjajo, da kakovostno učenje temelji na sodelovanju, raziskovanju in reševanju avtentičnih problemov, pri čemer učitelj ustvarja spodbudno učno okolje ter učence usmerja k aktivni uporabi znanja (European Commission, 2023; Zavod Republike Slovenije za šolstvo [ZRSŠ], 2018). Pri vključevanju medgeneracijskih dejavnosti je pomembno, da učitelj načrtuje naloge, ki omogočajo aktivno sodelovanje učencev, staršev, starih staršev in drugih članov lokalne skupnosti. Njihova vloga ni poučevanje matematike, temveč deljenje življenjskih izkušenj in prikaz uporabe matematike v vsakdanjih situacijah. Takšen pristop učencem omogoča povezovanje matematičnih vsebin z resničnim življenjem ter spodbuja razvoj komunikacijskih spretnosti, kritičnega mišljenja in matematičnega argumentiranja (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2023; ZRSŠ, 2018).

Pomembna naloga učitelja je tudi ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem so napake razumljene kot sestavni del učenja, sodelovanje pa pomembnejše od tekmovalnosti. Medgeneracijske dejavnosti spodbujajo izmenjavo idej, skupno iskanje rešitev in razvijanje matematične samozavesti, kar pozitivno vpliva na odnos učencev do matematike in vseživljenjskega učenja (European Commission, 2023; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025).

Medgeneracijsko učenje je mogoče vključevati v redni pouk, projektne dneve, matematične delavnice ali domače naloge, pri katerih učenci sodelujejo z družinskimi člani. Takšne dejavnosti povezujejo šolsko znanje z življenjskimi izkušnjami ter prispevajo h kakovostnejšemu partnerstvu med šolo in družino (Knaflič, 2018; ZRSŠ, 2018). Koristi medgeneracijskega učenja za učence, učitelje, starše, stare starše in šolo so povzete v tabeli 2.

Tabela 2: Koristi medgeneracijskega učenja matematike za posamezne udeležence

Udeleženec	**Koristi medgeneracijskega učenja**
Učenci	Razvijajo matematično pismenost, logično mišljenje, samozavest pri reševanju problemov ter pozitiven odnos do matematike.
Starši	Aktivneje sodelujejo pri otrokovem učenju, bolje razumejo učne cilje in krepijo sodelovanje s šolo.
Stari starši	Prenašajo življenjske izkušnje, ostajajo aktivno vključeni v izobraževanje vnukov ter krepijo medgeneracijske odnose.
Učitelji	Povezujejo matematiko z vsakdanjim življenjem, bogatijo pouk z avtentičnimi izkušnjami in krepijo partnerstvo z družino.

Udeleženec	Koristi medgeneracijskega učenja
Šola	Krepi sodelovanje z lokalno skupnostjo, spodbuja vključujočo šolsko kulturo ter podpira razvoj vseživljenjskega učenja.

Tabela 2 kaže, da medgeneracijsko učenje ne prispeva le k razvoju matematične pismenosti učencev, temveč krepi tudi sodelovanje med šolo, družino in lokalno skupnostjo. S tem spodbuja oblikovanje vključujočega učnega okolja, v katerem različne generacije skupaj razvijajo znanje, spretnosti in pozitiven odnos do učenja (Kump, 2008; UIL, 2025).

P**riporočila za učitelje**

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč in primerov dobre prakse lahko za učinkovito vključevanje medgeneracijskega učenja pri pouku matematike izpostavimo naslednja priporočila:

- Povezujte matematične vsebine z avtentičnimi življenjskimi situacijami, saj učenci tako lažje razumejo uporabno vrednost matematike in razvijajo matematično pismenost.
- Načrtujte dejavnosti, ki vključujejo starše, stare starše in druge člane lokalne skupnosti, pri čemer naj bo poudarek na sodelovanju, pogovoru in izmenjavi izkušenj.
- Spodbujajte matematično argumentiranje in razpravo, da učenci pojasnjujejo svoje razmišljanje, primerjajo različne strategije reševanja problemov ter utemeljujejo svoje odločitve.
- Vključujte odprte problemske naloge, ki omogočajo več poti do rešitve in spodbujajo sodelovanje med učenci ter različnimi generacijami.
- Izkoriščajte možnosti medpredmetnega povezovanja ter vključujte dejavnosti iz vsakdanjega življenja, kot so nakupovanje, priprava hrane, načrtovanje poti ali spremljanje porabe energije.
- Smiselno uporabljajte digitalna orodja, predvsem pri zbiranju, prikazovanju in interpretaciji podatkov ter pri reševanju matematičnih problemov.
- Ustvarjajte spodbudno učno okolje, v katerem so napake razumljene kot sestavni del učenja, sodelovanje pa pomembnejše od tekmovalnosti.
- Krepite partnerstvo med šolo, družino in lokalno skupnostjo, saj dolgoročno sodelovanje pomembno prispeva k razvoju matematične pismenosti in pozitivnega odnosa do matematike.

ZAKLJUČEK

Medgeneracijsko izobraževanje in učenje predstavljata pomemben pedagoški pristop, ki spodbuja sodelovanje med generacijami ter prispeva k razvoju vseživljenjskega učenja in ključnih kompetenc. V sodobni družbi, kjer matematična pismenost postaja nepogrešljiva za sprejemanje odgovornih odločitev v vsakdanjem življenju, lahko medgeneracijsko učenje pomembno prispeva k povezovanju šolskega znanja z avtentičnimi življenjskimi izkušnjami. Prispevek je pokazal, da pouk matematike ponuja številne možnosti za

vključevanje medgeneracijskih dejavnosti, pri katerih učenci matematično znanje uporabljajo v resničnih življenjskih situacijah. Takšen pristop spodbuja razvoj matematične pismenosti, logičnega mišljenja, reševanja problemov in pozitivnega odnosa do matematike, hkrati pa krepi sodelovanje med šolo, družino in lokalno skupnostjo.

Pomembno vlogo pri tem ima učitelj, ki z načrtnim načrtovanjem učnega procesa ustvarja priložnosti za sodelovanje različnih generacij ter spodbuja povezovanje formalnega in neformalnega učenja. Medgeneracijsko učenje tako ne predstavlja le učinkovitega didaktičnega pristopa pri pouku matematike, temveč prispeva tudi k oblikovanju spodbudnega učnega okolja, v katerem učenci razvijajo znanje, spretnosti in kompetence za uspešno delovanje v sodobni družbi.

Viri in literatura

1. Brezovar, D., Magajne, A., Šarc, S., Javrh, P., Kuran, M., Lenič, Š., & Možina, E. (2016). *Matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji*. Andragoški center Slovenije.
2. European Commission. (2023). *European Education Area: Quality education and lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
3. Knaflič, L. (2018). Družinska pismenost kot oblika medgeneracijskega učenja: Začetki programov družinske pismenosti pri nas. V N. Ličen & M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih* (str. 321–332). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
4. Kump, S. (2008). Nova paradigma medgeneracijskega učenja. *Andragoška spoznanja, 14*(3–4), 62–74.
5. Možina, T., & Klemenčič, S. (ur.). (2025). *Temelji andragogike: Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*. Andragoški center Slovenije.
6. National Council of Teachers of Mathematics. (2023). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. National Council of Teachers of Mathematics.
7. OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en
8. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
9. OECD. (2024). *An Evolution of Mathematics Curriculum: Where It Was, Where It Stands and Where It Is Going*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en
10. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025). *Family and intergenerational literacy and learning: International perspectives*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
11. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Stališča mladih do anoreksije

BARBARA CENCEL, *prof. matematike in tehnike*
barbara.cencel@gmail.com

Povzetek: Anoreksija je ena najresnejših motenj hranjenja, ki se najpogosteje razvije v obdobju mladostništva. Poleg pomembnih telesnih in psiholoških posledic bolezen vpliva tudi na socialno življenje posameznika, pri čemer imajo pomembno vlogo stališča vrstnikov in širšega okolja. Raziskave kažejo, da mladi anoreksijo pogosto razumejo skozi stereotipe in predsodke, zaradi česar osebe z motnjami hranjenja doživljajo stigmo, socialno izolacijo in odlašajo z iskanjem strokovne pomoči. K oblikovanju stališč pomembno prispevajo družina, vrstniki, mediji in predvsem družbena omrežja, ki mladim vsakodnevno posredujejo idealizirane predstave o telesni podobi. Ker mladostniki velik del dneva preživijo v šoli, imajo učitelji pomembno vlogo pri ustvarjanju varnega, sprejemajočega okolja ter pri zgodnjem prepoznavanju težav. Namen prispevka je predstaviti sodobna spoznanja o anoreksiji, osvetliti dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje stališč mladih do bolezni, ter poudariti pomen zmanjševanja stigme in vloge vzgojno-izobraževalnih ustanov pri podpori mladostnikom z motnjami hranjenja.

Ključne besede: anoreksija, mladostniki, stališča, stigma, telesna samopodoba, učitelji.

Abstract: Anorexia is one of the most serious eating disorders and most commonly develops during adolescence. In addition to its significant physical and psychological consequences, the disorder also affects an individual's social life, with peers' attitudes and the broader social environment playing an important role. Research indicates that young people often perceive anorexia through stereotypes and prejudice, which contributes to stigma, social isolation, and delays in seeking professional help among individuals with eating disorders. Family, peers, the media, and particularly social media play a significant role in shaping young people's attitudes by continuously promoting idealized body images. As adolescents spend a considerable part of their day at school, teachers play an important role in creating a safe and supportive environment and in the early recognition of difficulties. The aim of this paper is to present current knowledge on anorexia nervosa, examine the factors influencing young people's attitudes toward the disorder, and highlight the importance of reducing stigma and the role of educational institutions in supporting adolescents with eating disorders.

Keywords: anorexia, adolescents, attitudes, stigma, body image, teachers.

UVOD

Duševno zdravje otrok in mladostnikov je v zadnjih letih postalo eno pomembnejših področij javnega zdravja. Med težavami, ki vse pogosteje prizadenejo mlade, izstopajo motnje hranjenja, saj njihova pojavnost narašča, začetek bolezni pa se najpogosteje pojavi prav v obdobju zgodnjega in srednjega mladostništva. Motnje hranjenja pomembno vplivajo na telesno zdravje, psihološko blagostanje, socialne odnose ter uspešnost vključevanja v šolsko okolje. Nacionalni inštitut za javno zdravje opozarja, da gre za kompleksne duševne motnje, katerih nastanek je povezan s prepletanjem bioloških, psiholoških, družinskih in sociokulturnih dejavnikov.

Med motnjami hranjenja je anoreksija ena najtežjih oblik, saj je povezana z visoko stopnjo obolevnosti, številnimi zdravstvenimi zapleti in povečanim tveganjem za prezgodnjo smrt. Kljub temu pa številni mladostniki bolezni ne prepoznajo pravočasno, pogosto pa tudi okolica prve znake pripisuje običajnim spremembam v adolescenci ali želji po bolj zdravem življenjskem slogu. Raziskave kažejo, da lahko prav nerazumevanje bolezni in prisotni stereotipi pomembno vplivajo na pozno iskanje pomoči ter otežujejo zdravljenje (O'Connor idr., 2016; Aird idr., 2025). Pomemben dejavnik pri oblikovanju odnosa mladih do anoreksije predstavljajo družbena omrežja, ki pogosto prikazujejo nerealne ideale telesne podobe, vitkost pa povezujejo z uspehom, lepoto in sprejetostjo. Mladi so zato vsakodnevno izpostavljeni primerjanju z drugimi, kar lahko vpliva na zadovoljstvo z lastnim telesom, samopodobo in odnos do prehranjevanja (Jusufović, 2023; Omerza, 2017). Raziskave obenem opozarjajo, da se stigma ne kaže le v vrstniških odnosih, temveč tudi v neustreznih komentarjih odraslih ali celo zdravstvenih delavcev, zaradi česar se lahko občutki sramu in krivde še poglobijo (Jhe idr., 2024). Šola predstavlja eno najpomembnejših socialnih okolij mladostnika. Učitelji pogosto prvi opazijo spremembe v vedenju, prehranjevanju ali telesni podobi učencev, hkrati pa lahko s svojim odnosom pomembno vplivajo na oblikovanje sprejemajočih stališč med vrstniki. Razumevanje anoreksije kot resne duševne motnje, zmanjševanje stigme ter spodbujanje spoštljivega odnosa do različnosti predstavljajo pomemben del preventivnega delovanja šole.

Namen prispevka je predstaviti anoreksijo skozi sodobna strokovna spoznanja ter osvetliti dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje stališč mladih do bolezni. Posebna pozornost je namenjena vlogi učiteljev pri zgodnjem prepoznavanju težav, zmanjševanju stigme in ustvarjanju spodbudnega šolskega okolja.

Anoreksija med mladostniki

Anoreksija je resna duševna motnja, za katero so značilni omejevanje vnosa hrane, izrazit strah pred pridobivanjem telesne mase ter izkrivljeno doživljanje lastnega telesa. Čeprav je pogosto povezana z nizko telesno maso, sodobna strokovna spoznanja poudarjajo, da se

motnja lahko razvije tudi pri posameznikih, ki navzven nimajo izrazito nizke telesne teže. Zato zgolj videz posameznika ne sme biti merilo za prepoznavanje bolezni (Jhe idr., 2024). Največ primerov anoreksije se pojavi med 12. in 25. letom starosti, ko mladostniki intenzivno oblikujejo svojo identiteto, samopodobo in socialne odnose. Obdobje adolescence zaznamujejo telesne spremembe, večja občutljivost za mnenje vrstnikov ter večja izpostavljenost idealiziranim podobam telesa v medijih in na družbenih omrežjih. Zaradi tega postanejo številni mladostniki bolj nezadovoljni s svojim videzom, kar lahko poveča tveganje za razvoj motenj hranjenja (Omerza, 2017). Razvoj anoreksije je posledica prepletanja različnih dejavnikov. Med pomembnejšimi so genetska nagnjenost, osebnostne značilnosti (perfekcionizem, visoka samokritičnost, potreba po nadzoru), nizka telesna samopodoba, družinski odnosi ter vpliv družbenega okolja. V zadnjem desetletju raziskovalci vse več pozornosti namenjajo vplivu družbenih omrežij, kjer mladi pogosto spremljajo vsebine, ki poveličujejo vitkost, stroge prehranske režime ali pretirano telesno dejavnost. Takšne vsebine lahko prispevajo k oblikovanju nerealnih pričakovanj glede telesnega videza in povečajo nezadovoljstvo z lastnim telesom (Jusufović, 2023). Posebno pozornost sodobne raziskave namenjajo mladostnikom, ki so pred razvojem anoreksije živeli v večjih telesih. Pri njih so pomembni dejavniki tveganja predvsem ponavljajoči se komentarji o telesni teži, vrstniško zbadanje, pritisk po hujšanju, pohvale zaradi izgube telesne mase ter ponotranjena stigma glede telesne teže. Raziskava Jhe in sodelavcev (2024) je pokazala, da je bila prav stigma zaradi telesne teže najpogosteje navedeni sprožilec razvoja anoreksije tako pri mladostnikih kot pri njihovih starših.

Prvi znaki anoreksije so pogosto neopazni. Mladostnik lahko začne izpuščati obroke, se izogiba skupnemu prehranjevanju, pretirano bere deklaracije na živilih, poveča telesno dejavnost ali postane izrazito nezadovoljen s svojim videzom. Kasneje se lahko pojavijo socialno umikanje, razdražljivost, utrujenost, motnje koncentracije in izrazita izguba telesne mase. Ker se mnogi mladostniki trudijo svoje vedenje prikriti, imajo učitelji pomembno vlogo pri prepoznavanju sprememb, ki jih starši pogosto opazijo šele kasneje.

Oblikovanje stališč mladih do anoreksije

Stališča predstavljajo razmeroma trajne miselne, čustvene in vedenjske naravnanosti posameznika do ljudi, pojavov ali dogodkov. Oblikujejo se postopoma skozi izkušnje, socialne interakcije in vplive okolja ter pomembno usmerjajo posameznikovo vedenje. V obdobju mladostništva, ko mladi oblikujejo svojo identiteto in vrednote, imajo pomemben vpliv predvsem družina, vrstniki, šola ter vse pogosteje tudi digitalni mediji in družbena omrežja. Zaradi njihovega vpliva se oblikujejo predstave o telesni podobi, zdravju, prehranjevanju in odnosu do oseb z motnjami hranjenja (Omerza, 2017). Stališča mladih do anoreksije niso odvisna zgolj od poznavanja bolezni, temveč tudi od prepričanj, ki jih mladi prevzemajo iz svojega

okolja. Če anoreksijo razumejo kot osebno odločitev ali posledico pomanjkanja volje, bodo do obolelih pogosteje razvili negativna stališča in jih težje razumeli. Nasprotno pa poznavanje bolezni kot kompleksne duševne motnje spodbuja več empatije in pripravljenosti za podporo vrstnikom.

Raziskava O'Connor in sodelavcev (2016), izvedena med mladostniki, je pokazala, da je poznavanje motenj hranjenja med mladimi pogosto pomanjkljivo. Udeleženci raziskave so anoreksijo sicer prepoznali pogosteje kot druge motnje hranjenja, vendar so številni še vedno verjeli, da posameznik za razvoj bolezni nosi pomemben del osebne odgovornosti. Takšna prepričanja povečujejo stigmo in zmanjšujejo razumevanje kompleksnosti bolezni, zaradi česar mladi obolelim vrstnikom pogosto ne znajo ustrezno pomagati ali jih spodbujati k iskanju strokovne pomoči.

Na oblikovanje stališč pomembno vpliva tudi telesna samopodoba. Mladostniki svoje telo pogosto primerjajo z vrstniki ali podobami na družbenih omrežjih, kjer prevladujejo idealizirane predstave vitkosti in telesne popolnosti. Omerza (2017) ugotavlja, da je nezadovoljstvo z lastnim telesom pomembno povezano s povečanim tveganjem za razvoj motenj hranjenja, pri čemer imajo pomembno vlogo tudi nizko samospoštovanje, perfekcionizem ter potreba po socialni potrditvi. Mladi, ki svojo vrednost povezujejo predvsem z videzom, so občutljivejši za komentarje okolice in pogosteje razvijejo negativna prepričanja o sebi.

Pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč predstavljajo tudi družbena omrežja. Algoritmi mladim pogosto prikazujejo vsebine, povezane z dietami, telesno preobrazbo in idealiziranim videzom, kar ustvarja občutek, da je vitkost merilo uspeha, lepote in družbene sprejetosti. Jusufović (2023) opozarja, da se na posameznih platformah še vedno pojavljajo vsebine, ki poveličujejo pretirano hujšanje in motnje hranjenja ter lahko pri ranljivejših mladostnikih vplivajo na razvoj nezadovoljstva z lastnim telesom in spremenjenega odnosa do prehranjevanja.

V zadnjih letih raziskovalci vse več pozornosti namenjajo tudi vplivu stigme zaradi telesne teže. Raziskava Jhe in sodelavcev (2024) je pokazala, da so mladostniki, ki so pred razvojem anoreksije živeli v večjih telesih, pogosto poročali o zbadanju, komentarjih o telesni teži, pritisku k hujšanju ter pohvalah ob izgubi telesne mase. Prav stigma zaradi telesne teže je bila najpogosteje navedeni sprožilec razvoja bolezni. Mladostniki so opisovali, da so pozitivne reakcije okolice na izgubo telesne mase dodatno utrjevale njihovo restriktivno prehranjevanje, zaradi česar so bolezenski vzorci postajali vse izrazitejši. Posebej zaskrbljujoče je, da lahko stigmatizirajoča stališča vplivajo tudi na potek zdravljenja. Jhe in sodelavci (2024) ugotavljajo, da se številni mladostniki ne počutijo

»dovolj bolni«, ker niso izrazito podhranjeni, zato svoje težave podcenjujejo in odlašajo z iskanjem pomoči. Tudi starši pogosto niso prepričani, kakšna telesna masa je med zdravljenjem ustrezna, kar lahko otežuje proces okrevanja.

Podobne ugotovitve potrjuje tudi najnovejša raziskava Aird in sodelavcev (2025), ki je primerjala družbeno stigmo do različnih motenj hranjenja. Avtorji ugotavljajo, da so osebe z anoreksijo, bulimijo in motnjo kompulzivnega prenajedanja še vedno pogosto deležne negativnih stereotipov, socialnega distanciranja in pripisovanja osebne odgovornosti za svojo bolezen. Takšna stališča zmanjšujejo pripravljenost posameznikov za iskanje pomoči, povečujejo občutke sramu in socialne izolacije ter lahko pomembno vplivajo na uspešnost zdravljenja. Raziskovalci poudarjajo, da je zmanjševanje stigme eden ključnih dejavnikov uspešne preventive in zgodnjega prepoznavanja motenj hranjenja.

Novejše raziskave tako kažejo, da oblikovanje stališč mladih do anoreksije ni odvisno zgolj od njihovega poznavanja bolezni, temveč predvsem od sporočil, ki jih prejemajo iz družine, šole, vrstniških skupin, medijev in družbenih omrežij. Zato imajo pomembno vlogo odrasli, ki z mladimi vsakodnevno delajo. S svojim zgledom, načinom komunikacije in odzivanjem na različnost lahko prispevajo k zmanjševanju predsodkov ter spodbujajo razumevanje, da anoreksija ni življenjska izbira, temveč resna duševna motnja, ki zahteva strokovno pomoč.

Stigma in predsodki do mladostnikov z anoreksijo

Kljub večji ozaveščenosti o duševnem zdravju ostajajo motnje hranjenja med najbolj stigmatiziranimi duševnimi motnjami. Mnogi ljudje anoreksijo še vedno razumejo predvsem kot posledico pretirane želje po vitkosti ali kot osebno odločitev posameznika. Takšno razumevanje zmanjšuje zavedanje o kompleksnosti bolezni ter prispeva k oblikovanju negativnih stereotipov o obolelih.

Stigma se kaže v različnih oblikah – od neposrednih žaljivih komentarjev in zbadanja do manj očitnih pripomb o telesni teži, prehranjevanju ali videzu. Čeprav so takšni komentarji pogosto mišljeni kot dobronamerni ali šaljivi, lahko pri mladostnikih povzročijo občutke sramu, manjvrednosti in socialne izključenosti. Posebej občutljivi so mladostniki, ki že doživljajo nezadovoljstvo s svojim telesom ali imajo povečano tveganje za razvoj motenj hranjenja.

Raziskava Aird in sodelavcev (2025) je pokazala, da so osebe z anoreksijo pogosto deležne socialnega distanciranja in pripisovanja odgovornosti za svojo bolezen. Takšna stališča zmanjšujejo pripravljenost vrstnikov za podporo in povečujejo občutek osamljenosti pri obolelih. Hkrati lahko stigma pomembno vpliva na

odločitev posameznika, ali bo poiskal pomoč, saj se mnogi bojijo nerazumevanja ali obsojanja okolice.

Stigmatizacija je lahko prisotna tudi v šolskem okolju. Neprimerne pripombe o telesni teži, primerjanje videza učencev ali pretirano poudarjanje vitkosti kot simbola uspeha lahko nehote utrjujejo napačna prepričanja in povečujejo pritisk na mladostnike. Prav zato je pomembno, da učitelji uporabljajo spoštljiv jezik, se izogibajo komentiranju telesnega videza ter pri učencih spodbujajo razumevanje, da telesna raznolikost predstavlja normalen del človekovega razvoja.

Vloga učiteljev pri prepoznavanju anoreksije

Šola predstavlja eno najpomembnejših socialnih okolij v življenju otrok. Poleg pridobivanja znanja učenci v šolskem prostoru oblikujejo socialne odnose, razvijajo samopodobo in gradijo občutek pripadnosti. Prav zato imajo učitelji in drugi strokovni delavci pomembno vlogo pri ustvarjanju spodbudnega okolja, v katerem se otroci počutijo sprejete, varne in slišane. Čeprav učitelji niso odgovorni za postavljanje diagnoz ali zdravljenje motenj hranjenja, so pogosto med prvimi odraslimi, ki opazijo spremembe v vedenju mladostnika. Zaradi vsakodnevnega stika z učenci lahko zaznajo spremembe, ki jih starši doma sprva ne opazijo ali jih pripišejo običajnim značilnostim adolescence.

Med opozorilnimi znaki, ki jih lahko učitelji opazijo v šolskem okolju, so predvsem izrazita izguba telesne mase, izpuščanje malic ali kosil, izogibanje skupnemu prehranjevanju, pretirana telesna dejavnost, pogosti komentarji o lastni telesni teži, nezadovoljstvo z videzom, socialno umikanje, utrujenost, težave s koncentracijo ter zmanjšana uspešnost pri šolskem delu. Pomembno je poudariti, da posamezen znak še ne pomeni motnje hranjenja, kombinacija več sprememb pa zahteva dodatno pozornost in občutljiv pristop (NIJZ, b. d.; Modrin Švab, 2023). Pri pogovoru z otrokom je bistvenega pomena način komunikacije. Raziskave kažejo, da lahko obsojanje, minimiziranje težav ali komentiranje telesnega videza povečajo občutek sramu in zmanjšajo pripravljenost za iskanje pomoči. Veliko primernejši je miren, spoštljiv in podporen pogovor, usmerjen v opažene spremembe v počutju in vedenju, ne pa v telesno težo. Otroku je pomembno sporočiti, da njegove stiske jemljemo resno ter da pomoč ni znak šibkosti, temveč odgovoren korak k okrevanju. Sodobne raziskave opozarjajo, da lahko tudi dobronamerni komentarji o telesni teži nehote utrjujejo napačna prepričanja. Jhe in sodelavci (2024) so ugotovili, da so številni otroci kot pomemben sprožilec bolezni navajali pohvale ob izgubi telesne mase ali komentarje o tem, kako dobro izgledajo po hujšanju. Takšne izjave lahko pri otroku okrepijo prepričanje, da je njegova vrednost odvisna od telesnega videza, zato je priporočljivo, da učitelji pohvale usmerjajo v učenčevo prizadevnost, ustvarjalnost, sodelovanje ali druge osebnostne lastnosti, ne pa v njegov videz.

Pomembno področje preventivnega delovanja predstavlja tudi oblikovanje pozitivne telesne samopodobe. Učitelji lahko pri učencih spodbujajo kritično razmišljanje o vsebinah, ki jih spremljajo na družbenih omrežjih, ter se z njimi pogovarjajo o nerealnih idealih lepote, digitalni obdelavi fotografij in vplivu spletnih vplivnežev na doživljanje lastnega telesa. Takšne vsebine prispevajo k večji medijski pismenosti in zmanjšujejo verjetnost, da bi mladi nekritično sprejemali škodljiva sporočila o telesni podobi (Jusufović, 2023). Pomembna naloga šole je tudi zmanjševanje stigme. Raziskave kažejo, da otroci pogosto ne poiščejo pomoči zaradi strahu pred obsojanjem, nerazumevanjem ali izključevanjem iz vrstniške skupine (O'Connor idr., 2016; Aird idr., 2025). Zato je pomembno, da šolsko okolje spodbuja odprt pogovor o duševnem zdravju, spoštovanje različnosti in razvijanje empatije.

Če učitelj pri učencu opazi več opozorilnih znakov, je pomembno, da svojih opažanj ne rešuje sam. Priporočljivo je sodelovanje s šolsko svetovalno službo, vodstvom šole, starši ter po potrebi tudi z zdravstvenimi strokovnjaki. Zgodnje ukrepanje pomembno povečuje možnosti uspešnega zdravljenja in zmanjšuje tveganje za razvoj resnih zdravstvenih zapletov.

ZAKLJUČEK

Anoreksija je kompleksna duševna motnja, katere razvoj je posledica prepletanja bioloških, psiholoških in sociokulturnih dejavnikov. Sodobne raziskave kažejo, da pomembno vlogo pri razvoju bolezni, iskanju pomoči in uspešnosti zdravljenja igrajo tudi stališča mladih ter odnos širšega družbenega okolja do oseb z motnjami hranjenja. Pomanjkljivo poznavanje bolezni, stereotipi in stigma lahko prispevajo k socialni izolaciji obolelih, občutkom sramu ter odlašanju z iskanjem strokovne pomoči.

Na oblikovanje stališč mladih pomembno vplivajo družina, vrstniki, mediji in družbena omrežja, vendar ima pri tem pomembno mesto tudi šola. Učitelji lahko s svojim načinom komunikacije, odnosom do telesne raznolikosti ter ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja pomembno prispevajo k zmanjševanju predsodkov in spodbujanju razumevanja motenj hranjenja. Prav tako so pogosto med prvimi, ki opazijo spremembe v vedenju mladostnika in ga lahko skupaj s starši ter svetovalnimi delavci pravočasno usmerijo po strokovno pomoč.
Čeprav učitelj ne more preprečiti razvoja anoreksije, lahko s svojim znanjem, občutljivostjo in podporo pomembno vpliva na to, da se mladostnik ne bo počutil nerazumljenega ali osamljenega. Občutek sprejetosti, varnosti in zaupanja pogosto predstavlja prvi korak k iskanju pomoči ter uspešnemu okrevanju. Zato je ozaveščanje o motnjah hranjenja in zmanjševanje stigme pomembna naloga celotne vzgojno-izobraževalne skupnosti.

Viri in literatura

1. Aird, C. S., Reisinger, B. A. A., Webb, S. N., & Gleaves, D. H. (2025). *Comparing social stigma of anorexia nervosa, bulimia nervosa, and binge-*

eating disorder: A quantitative experimental study. *Journal of Eating Disorders, 13*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40337-025-01198-x

2. Jhe, G. B., Recto, M., Vitagliano, J. A., Rose, K. L., Richmond, T., Freizinger, M., & Lin, J. (2024). *Growing up in a larger body: Youth- and parent-reported triggers for illness and barriers to recovery from anorexia nervosa*. *Journal of Eating Disorders, 12*, Article 192. https://doi.org/10.1186/s40337-024-01156-z
3. Jusufović, A. (2023). *Boj znotraj: Motnje hranjenja med mladostniki* [Raziskovalna naloga]. Program Mladi za Celje, Mestna občina Celje.
4. Modrin Švab, A. (2017). *Ko hrana ni več »hrana« – kako preprečujemo in zdravimo motnje hranjenja pri otrocih in mladostnikih*. *Šolsko svetovalno delo, 21*(2–3). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2024, 7. november). *Motnje hranjenja*. https://nijz.si/zivljenjski-slog/motnje-hranjenja/
6. O'Connor, C., McNamara, N., O'Hara, L., & McNicholas, F. (2016). *Eating disorder literacy and stigmatising attitudes towards anorexia, bulimia and binge eating disorder among adolescents*. *Advances in Eating Disorders, 4*(2), 125–140. https://doi.org/10.1080/21662630.2015.1129635
7. Omerza, A. (2017). *Odnos med telesno samopodobo in tveganjem za razvoj motenj hranjenja pri mladostnikih* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani].

Svoboden tudi v omejitvah: logopedagoški pogled na človekovo izbiro stališča

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

Povzetek: Članek obravnava človekovo svobodo v okoliščinah, ki jih ni mogoče poljubno spremeniti, ter njen pomen za vzgojo in izobraževanje. Izhodišče predstavlja Franklovo razumevanje človeka kot bitja, ki je sicer vpeto v biološke, psihološke, socialne in zgodovinske pogoje, vendar do njih lahko zavzame stališče. Svoboda zato ni razumljena kot neomejenost, temveč kot možnost odgovornega odziva na konkretno življenjsko situacijo. Posebna pozornost je namenjena vprašanju trpljenja, izgube, bolezni in drugih omejitev ter logopedagoškemu premiku od vprašanja »Zakaj se mi to dogaja?« k vprašanjem, ki odpirajo preostali prostor delovanja. V pedagoškem kontekstu to pomeni, da učitelj učencu ne predpisuje smisla in ne prevzema njegove odgovornosti, ampak mu pomaga prepoznati možnosti, vrednote in naloge, ki so mu kljub omejitvam še dostopne. Članek razvija konkretne implikacije za razredno delo, odzivanje na neuspeh, konflikt, izgubo in druge obremenjujoče življenjske položaje.

Ključne besede: Viktor E. Frankl, logoterapija, logopedagogika, svoboda, odgovornost, smisel, stališče, vzgoja, šola

Abstract: The article examines human freedom in circumstances that cannot simply be changed and considers its significance for education. It draws on Viktor E. Frankl's understanding of the human person as conditioned by biological, psychological, social and historical circumstances while still capable of taking a stance toward them. Freedom is therefore not understood as absence of limitations, but as the possibility of giving a responsible response to a concrete life situation. Particular attention is paid to suffering, loss, illness and other limitations, and to the logopedagogical shift from asking "Why is this happening to me?" toward questions that reveal the remaining space for action. In education, this means that a teacher does not prescribe meaning or take over a pupil's responsibility, but helps the pupil recognize possibilities, values and tasks that remain available despite limitations. The article develops practical implications for classroom work and for pedagogical responses to failure, conflict, loss and other demanding situations.

Keywords: Viktor E. Frankl, logotherapy, logopedagogy, freedom, responsibility, meaning, attitude, education, school

UVOD

Človekovo življenje ni sestavljeno samo iz izbir. Vanj sodijo tudi okoliščine, ki jih posameznik ni izbral: telesne danosti, pretekle izkušnje, družinsko in družbeno okolje, izgube, bolezen, neuspehi ter različne oblike omejenosti. Prav zato je vprašanje svobode za vzgojo zahtevnejše, kot se zdi na prvi pogled. Če svobodo razumemo kot možnost, da človek vedno doseže, kar želi, postane ob resnih življenjskih omejitvah hitro prazna beseda. Franklova antropologija jo postavlja drugam: človek ni nujno svoboden od pogojev, ostaja pa zmožen, da do njih zavzame stališče.

V Franklovi deveti tezi o osebi je poudarjena sposobnost človeka, da se postavi nasproti samemu sebi in do lastnega položaja vzpostavi distanco (Frankl, 1997a, str. 116). Njegove predispozicije, življenjska zgodovina, medosebni odnosi in sociokulturno okolje so del njegove danosti, vendar ga ne izčrpajo v celoti. Človek lahko o svojem položaju razmišlja, ga vrednoti in se odloča, kakšen odnos bo do njega zavzel. Ta razsežnost je za pedagogiko posebej pomembna, saj učenca ne reducira na oceno, diagnozo, vedenjski vzorec, družinsko zgodbo ali trenutno težavo.

Svoboda stališča in odgovornost

Frankl svobode ne enači s samovoljo. Svoboda je tesno povezana z odgovornostjo: posameznik je poklican, da v konkretni situaciji poišče odgovor, ki ga lahko uresniči. Življenje se zato ne kaže samo kot predmet naših vprašanj, ampak tudi kot nekaj, kar vprašanja postavlja nam. Frankl to izostri v misli, da je človek tisti, ki je od življenja vprašan in ki mora življenju odgovoriti z odgovornim življenjem (Frankl, 2005a, str. 107). Takšno razumevanje spremeni tudi pogled na težke položaje. Ob nespremenljivem trpljenju človek ne more vedno spremeniti dejstev, lahko pa se odloča o svoji drži do njih. Frankl trpljenje, krivdo in smrt povezuje s tragično triado: gre za razsežnosti življenja, ki jih ni mogoče preprosto odstraniti, vendar lahko človeka postavijo pred vprašanje njegovega odnosa do danega. To ne pomeni romantiziranja trpljenja. Kadar je mogoče vzrok stiske odpraviti, je smiselno ukrepati. Logoterapevtski poudarek na stališču postane bistven predvsem tam, kjer določene danosti kljub prizadevanju ostajajo nespremenljive.

Franklovo načelo, da smisla ni mogoče »predpisati«, temveč ga je treba odkriti, varuje človekovo osebno odgovornost (Frankl, 1997d, str. 84). Pomagajoči zato ne nastopa kot tisti, ki ve, kaj mora življenje pomeniti drugemu. Njegova naloga je odpirati prostor, v katerem lahko človek prepozna svoje možnosti in oblikuje svoj odgovor.

Od nemoči k preostalemu prostoru svobode

Primeri logopedagoškega spremljanja pokažejo, da se ob težkih diagnozah in življenjskih izgubah pozornost lahko povsem zoži na izgubljeno. Človek vidi predvsem tisto, česar ne zmore več, kar mu je bilo odvzeto ali kar se ne bo vrnilo. Takšna žalost je legitimna in je ni

smiselno preskočiti. Hkrati pa logopedagoški pristop po priznanju izgube išče tudi tisto, kar je še ostalo: preostale sposobnosti, odnose, naloge, vrednote in možnosti.

Schechner in Zürner (2011) opisujeta primer, v katerem se ob hudi bolezni in omejenosti pojavi vprašanje, kaj je mogoče kljub izgubljenim možnostim še uresničiti. Težišče se premakne od nemočnega vrtenja okoli vprašanja »Zakaj?« k iskanju konkretnega odgovora v sedanjosti. Schechner in Zürner (2011) takšno usmeritev ponazarjata z vprašanji: k čemu me ta položaj izziva, kako lahko uporabim prostor, ki mi je še ostal, in katere možnosti imam kljub omejitvi. Takšna vprašanja ne zanikajo bolečine; preprečujejo pa, da bi bolečina postala edina vsebina človekove identitete. Drug primer opisuje človeka po hudem življenjskem udarcu, pri katerem se ob žalovanju postopoma pokaže možnost, da spomin, hvaležnost in dejavna skrb za druge postanejo način nadaljnjega življenja. V ospredju ni razlaga, zakaj se je tragedija zgodila, temveč vprašanje, kako naj človek zdaj živi. Prav tu se pokaže logopedagoška razlika med razlago usode in oblikovanjem odgovora nanjo.

Pedagoške implikacije: šola kot prostor učenja notranje svobode

Prenos teh izhodišč v šolo ne pomeni, da učitelj prevzame vlogo terapevta. Pomeni pa, da način njegovega odzivanja na učenčevo stisko lahko krepi bodisi občutek popolne nemoči bodisi sposobnost učenca, da opazi svoj prostor vpliva. Učenec ne more izbrati vseh okoliščin: ne izbira vedno družinskega položaja, bolezni, posebnih potreb, ravnanja vrstnikov ali preteklih dogodkov. Lahko pa se ob primerni podpori postopoma uči razlikovati med tem, česar trenutno ne more spremeniti, in tem, na kar lahko vpliva.

Pri učnem neuspehu je zato manj produktivno učenca določiti z izjavo, da »ni za ta predmet«, kot pa skupaj z njim raziskati, kaj lahko naredi v naslednjem koraku. Ocena je dejstvo preteklega dosežka, ne dokončna opredelitev osebe. Učiteljeva vprašanja lahko odpirajo možnost: Kaj je bilo tokrat v tvoji moči? Kaj lahko prihodnjič narediš drugače? Katero pomoč lahko sprejmeš? Kaj je najmanjši korak, ki ga lahko narediš danes?

Podobno velja za konflikt. Učenec ne more spremeniti že izrečene žaljivke ali dejanja drugega, lahko pa se uči izbirati svoj naslednji odziv. Pedagoško delo zato ne ostane pri ugotavljanju krivca, temveč vključuje vprašanja odgovornosti: Kaj lahko zdaj popraviš? Za kateri del dogodka lahko prevzameš odgovornost? Kako lahko ravnaš, ne da bi ponovil isto dejanje? S tem odgovornost ni kazen, ampak izkušnja lastne učinkovitosti.

Pri učencu, ki doživlja izgubo, bolezen v družini ali drugo resno stisko, mora biti tak pristop posebej občutljiv. Iskanje možnosti ne sme postati pritisk, da mora učenec v trpljenju takoj najti nekaj pozitivnega. Najprej potrebuje priznanje realnosti in varnost, da sme

biti žalosten, jezen ali prestrašen. Šele nato se lahko postopoma odpre vprašanje, kaj mu pomaga preživeti dan, kdo mu lahko stoji ob strani in kaj mu je v tem trenutku še pomembno.

Pomembna je tudi učiteljeva drža do učencev s posebnimi potrebami ali dolgotrajnimi omejitvami. Če je otrok ves čas opredeljen predvsem skozi primanjkljaj, se lahko njegov svet zoži na to, česar ne zmore. Logopedagoška perspektiva zahteva, da omejitve vidimo realistično, obenem pa iščemo področja, na katerih lahko učenec nekaj prispeva, se odloča, prevzema naloge in doživlja lastno vrednost. Podpora zato ne pomeni, da namesto učenca naredimo vse, ampak da mu omogočimo toliko samostojnosti in odgovornosti, kolikor je zmore. Takšno delo lahko postane del vsakdanjega pouka. Pri književnosti se lahko učenci sprašujejo, kako literarna oseba ravna v okoliščinah, ki jih ni izbrala, katere možnosti spregleda in za kaj prevzame odgovornost. Pri razrednih urah lahko razlikujejo med »krogom danosti« in »krogom vpliva«: na eno stran zapišejo dejstva, ki jih trenutno ne morejo spremeniti, na drugo pa dejanja, odločitve, odnose in prošnje za pomoč, ki so še v njihovi moči. Takšne dejavnosti ne učijo lažnega optimizma, ampak realistično upanje.

Učitelj ne daje smisla, ampak odpira vprašanja

Ena najpomembnejših posledic Franklovega pristopa za pedagogiko je zadržanost odraslega pred prehitrimi odgovori. Učitelj pogosto želi pomagati tako, da učencu pove, kaj naj naredi ali kako naj razume dogodek. Vendar je pri eksistencialno pomembnih vprašanjih lahko dragoceneje oblikovati prostor za razmislek. Smisel je konkreten in oseben; zato ga ni mogoče učencu preprosto posredovati kot pravilni odgovor.

To ne pomeni vrednostne nevtralnosti. Šola lahko jasno varuje dostojanstvo, odgovornost, spoštovanje in skrb za druge. Toda znotraj tega okvira učenec potrebuje možnost, da sam oblikuje svoj odgovor. Učitelj ga lahko spremlja z vprašanji: Kaj je v tej situaciji zate pomembno? Kdo te potrebuje? Kaj bi bilo odgovorno dejanje? Kaj lahko narediš, četudi ne moreš spremeniti vsega? Kakšen človek želiš biti v tej situaciji?

Takšna vprašanja so pomembna tudi zato, ker mladostnikovo pozornost premikajo od popolnega nadzora nad izidom h kakovosti lastnega ravnanja. Učenec morda ne more zagotoviti uspeha, lahko pa se pripravi; ne more nadzorovati vseh odzivov vrstnikov, lahko pa izbira svoje besede; ne more izbrisati pretekle napake, lahko pa jo prizna in skuša popraviti. Pedagoška moč tega premika je v tem, da odgovornost in upanje poveže: če obstaja vsaj majhen prostor za odgovor, obstaja tudi prostor za vzgojo.

Ko izguba ne izniči smisla: primer človeka po amputaciji

Schechner in Zürner (2011) predstavita posebej nazoren primer pogovora med Franklom in človekom po amputaciji noge. Po prvih

poskusih hoje je mož obupal in svojo prihodnost razumel kot življenje, ki zaradi telesne izgube nima več smisla. Frankl njegove stiske ni zmanjšal in mu ni skušal dokazovati, da izguba ni pomembna. Z vprašanjem je najprej preveril, ali je bil smisel njegovega življenja res vezan samo na telesno sposobnost oziroma na možnost športnega dosežka. S tem je odprl širši pogled na njegovo življenjsko zgodbo: na delo, dosežke, odnose, ustvarjeno in na sled, ki jo je pustil v svetu. Izguba noge je spremenila njegove možnosti, ni pa mogla za nazaj izničiti smisla vsega, kar je že uresničil, niti vnaprej določiti, da je vsako nadaljnje življenje brez vrednosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 275–276).

Primer je za logopedagogiko pomemben tudi metodološko. Smiselnega odgovora ni mogoče mehansko prenesti z enega človeka na drugega. Vsak primer je enkraten in vsaka oseba edinstvena; zato je treba vedno znova iskati odgovor, ki ustreza konkretni osebi in njenemu položaju. Enako vprašanje bi pri mladem človeku po nesreči, pri starejšem bolniku ali pri učencu, ki se mora odpovedati pomembnemu cilju, lahko zahtevalo povsem drugačno spremljanje. Odločilno ni samo, kaj svetovalec ali učitelj pove, temveč kako vstopi v odnos. Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da trpeči človek od zdravnika, svetovalca in učitelja zahteva predvsem človeškost; osebna kompetenca se pokaže prav v načinu ravnanja (Schechner in Zürner, 2011, str. 275–276).

Sprejeti nespremenljivo ne pomeni odnehati

Schechner in Zürner (2011, str. 276–278) sprejemanje nespremenljivega prikažeta ob hudi bolezni in ob skrbi za človeka, pri katerem bolezen spreminja telesno ali psihično delovanje. Ključni premik ni v zanikanju bolezni, temveč v iskanju še razpoložljivih možnosti oblikovanja življenja. V primeru hudo bolne ženske se pozornost preusmeri od popolne telesne nemoči k odnosom, navzočnosti v družini, sprejemanju pomoči in možnosti, da drugim še vedno nekaj pomeni. Sprejetje položaja je predstavljeno kot dejavna duhovna drža: človek reče svoji realnosti »da«, ne zato, ker bi si jo želel, temveč zato, ker šele iz priznane resničnosti lahko izbira, kako bo živel naprej. (Schechner in Zürner, 2011, str. 276–278). Schechner in Zürner (2011) opozarjata tudi na nevarnost nenehnega boja z usodo. Kadar je nekaj zares nespremenljivo, lahko vztrajno notranje prerekanje z dejstvom trpljenje še povečuje in človeku jemlje energijo za tisto, kar je še mogoče. Sprejemanje zato ni pasivnost, temveč razlikovanje: spremenljivo je treba spreminjati, nespremenljivo pa je mogoče nositi z izbrano držo. Pri tem ostajajo pomembni počitek, razbremenitev, pomoč okolja, ohranjanje odnosov in aktiviranje osebnih virov. Tudi človek, ki skrbi za bolnega bližnjega, potrebuje prostor za regeneracijo, saj lahko šele tako ostane navzoč v odnosu (Schechner in Zürner, 2011, str. 276–278). Schechner in Zürner (2011) v razmisleku o ljudeh z demenco ali drugimi boleznimi, ki posežejo v mišljenje, spomin in vedenje, zavračata enačenje osebe z njeno boleznijo. Psihofizične spremembe

lahko močno zakrijejo človekovo običajno izražanje, vendar oseba ni zgolj skupek simptomov. Za svojce in strokovne delavce je zato pomembno, da za spremenjenim vedenjem še naprej vidijo človeka. Takšna drža lahko spremeni tudi kakovost nege: iz nadzora nad 'problematičnim vedenjem' v odnos, ki ohranja dostojanstvo, toplino in čim več preostale samostojnosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 276–278).

Duhovna razsežnost kot vir pomoči ob trpljenju

Schechner in Zürner (2011) izpostavljata tri vrste pomoči, ki izhajajo iz duhovne oziroma noetične razsežnosti človeka. Prva je samodistanciranje: človek se lahko od telesno-psihičnih danosti nekoliko odmakne in jih opazuje, ne da bi se z njimi v celoti enačil. Druga je sposobnost prepoznati smiselno stališče s pomočjo vesti. Tretja je samopreseganje: zmožnost, da človek preseže ukvarjanje samo s seboj ter se usmeri k človeku, nalogi, vrednoti ali delu, ki ga kliče izven njega samega. Schechner in Zürner (2011) ob tem omenjata tudi ustvarjalnost osebe, zmožnost ravnanja z bolečino, krivdo in smrtjo ter zavestna ali nezavedna odprtost za presežno (Schechner in Zürner, 2011, str. 278–281). Za vzgojo je ta trojica posebej uporabna. Samodistanciranje učencu omogoča, da ne reče več »jaz sem neuspeh«, ampak »doživel sem neuspeh«; da ne ostane pri »'jaz sem jezen«, ampak lahko opazi »v meni je jeza in odločam se, kaj bom z njo naredil«. Vest oziroma vrednotenje mu pomaga presoditi, kateri odziv je odgovoren. Samopreseganje pa njegovo pozornost premakne od nenehnega opazovanja sebe k nalogi, odnosu, pomoči drugemu ali ustvarjanju. S tem se svoboda ne uči kot neomejena izbira, ampak kot sposobnost odgovornega zavzemanja stališča (Schechner in Zürner, 2011, str. 278–281).

Kako je mogoče opredeliti človekovo svobodo?

Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da popolna svoboda brez meja ne obstaja. Človek je vedno postavljen v določene pogoje, vendar prav znotraj njih obstaja območje možnega. Svoboda je zato predstavljena kot možnost izbire med realno dostopnimi možnostmi. Človek ne more poljubno izbirati iz vsega, kar bi si lahko zamislil, lahko pa v konkretnih okoliščinah presodi, katere poti so mu še odprte in za katero bo prevzel odgovornost (Schechner in Zürner, 2011, str. 281–283). Tak pogled preprečuje dve skrajnosti. Prva je determinizem, po katerem naj bi človeka v celoti določali dednost, okolje, preteklost ali bolezen. Druga je iluzija popolne neodvisnosti, ki spregleda dejanske meje. Logopedagoško razumljena svoboda je umeščena med oboje: pogoje jemlje resno, vendar človeku ne odvzame njegovega notranjega prostora za odločitev. Zato je mogoče govoriti o svobodi tudi tedaj, ko je zunanja izbira zelo omejena (Schechner in Zürner, 2011, str. 281–283).

Tragični optimizem: ne olepševanje, ampak drža do resničnosti

Schechner in Zürner (2011) Franklov »tragični optimizem« predstavita kot držo, ki se ne izmika bolečini, krivdi in smrti. Ne gre

za prisilno pozitivnost in ne za zahtevo, da mora človek v nesreči delovati vesel. Gre za prepričanje, da je tudi v težkih razmerah mogoče iskati najboljši dosegljivi odgovor. Takšno razumevanje je skladno s Franklovim poudarkom, da človek ohranja svobodo zavzeti stališče tudi ob neizogibnem trpljenju (Schechner in Zürner, 2011, str. 283–284). Schechner in Zürner (2011) tragični optimizem razčlenita v več praktičnih usmeritev. Najprej je treba videti življenje takšno, kakršno je, in ne graditi na zanikanju. Nato je pomembno kljub negativnemu zaznati tisto, kar je še dobro, ohranjeno in vredno. Tretji poudarek je aktiviranje lastnih sposobnosti in virov. Četrti je ohranjanje zmožnosti učenja, igre, gibanja ali drugega delovanja v okviru preostalih telesnih možnosti. Peti je usmerjanje pozornosti k vajam, dejavnostim in perspektivam, ki ne krepijo destruktivnega premlevanja. Šesti pa je zaupanje, da smisel ni izčrpan samo zato, ker ga človek v določenem trenutku ne more jasno videti. To ni optimizem 'rožnatih očal', temveč iskanje optimuma – najboljšega možnega odgovora v realnih okoliščinah. Tudi sodobne predstavitve Franklove logoterapije tragični optimizem razlagajo kot sposobnost ustvarjalnega odziva na tragične vidike življenja, ne kot njihovo zanikanje (Schechner in Zürner, 2011, str. 283–284).

Primer starejšega pilota, ki ga opisujeta Schechner in Zürner (2011), pokaže, kako lahko človek tudi ob starostnih omejitvah ohrani dejavnost, če se ne osredotoči izključno na izgubljene zmožnosti. Drug primer, povezan z motnjami spomina, pokaže, da lahko človek tudi ob napredujoči bolezni ohrani določene dejavnosti, odnose in veselje do tega, kar še zmore. Pedagoško sporočilo teh primerov ni, da je mogoče vsako omejitev premagati, temveč da omejitev in preostala zmožnost pogosto obstajata hkrati (Schechner in Zürner, 2011, str. 283–284).

Od tragičnega optimizma k pedagoški praksi

V šolskem prostoru lahko ta izhodišča pomagajo predvsem pri učencih, ki se znajdejo pred položajem, ki ga ne morejo hitro odpraviti: dolgotrajna bolezen, posebne potrebe, družinska izguba, neuspeh, sprememba telesnih zmožnosti ali druga življenjska omejitev. Učiteljeva naloga ni, da zahteva optimizem, temveč da učencu pomaga ohraniti stik z resničnostjo in hkrati opaziti, kaj je še mogoče. Vprašanja se lahko glasijo: Kaj je v tem trenutku dejstvo? Česa ne moreš spremeniti? Kaj pa vendarle ostaja v tvoji moči? Kdo ti lahko pomaga? Kaj ti je pomembno ohraniti? Kaj lahko danes narediš zase ali za drugega? (Schechner in Zürner, 2011, str. 284–285).

Pomembno je, da logopedagoški pristop ne postane moraliziranje. Učenec, ki trpi, ne potrebuje sporočila, da bi moral biti hvaležen ali pozitiven. Potrebuje odnos, v katerem je njegovo trpljenje vzeto resno, vendar ni razglašeno za njegovo celotno identiteto. Prav zato je pomembna »tehnika človeškosti«, kakor jo ponazarjata Schechner in Zürner (2011): strokovna metoda doseže svoj namen šele, ko jo

nosijo spoštovanje, občutljivost za enkratnost osebe in pripravljenost iskati z njo, ne namesto nje (Schechner in Zürner, 2011, str. 284–285).

Tragična triada: trpljenje, krivda in smrt

Logopedagoško razumevanje človekove svobode postane posebej jasno ob t. i. tragični triadi: trpljenju, krivdi in smrti. Gre za razsežnosti človeškega bivanja, ki jih ni mogoče v celoti odstraniti iz življenja. Prav zato se vprašanje svobode ne postavlja le tam, kjer ima človek veliko možnosti izbire, temveč predvsem tam, kjer se znajde pred nečim, česar ne more več spremeniti. Franklov tragični optimizem ne pomeni zanikanja bolečine ali naivnega prepričanja, da se bo vse dobro končalo, ampak možnost, da človek tudi ob tragičnih vidikih življenja ohrani odnos do smisla in odgovornosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 285–286). Trpljenje je pri Schechnerju in Zürnerju (2011) povezano predvsem z izgubo vrednot in možnosti, ki so človeku pomembne. Takšno izgubo lahko pomenijo slovo, razpad odnosa, težka bolezen ali invalidnost, staranje, omejevanje življenjskih zmožnosti in odpoved možnostim, ki jih ni več mogoče uresničiti. Človek zato ne trpi samo zaradi telesne ali psihične bolečine, temveč tudi zato, ker je prizadeto nekaj, kar je ljubil, cenil ali želel uresničiti. Prav vrednost izgubljenega pojasnjuje globino žalosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 285–286). Krivda ima drugačen položaj. Povezana je s človekovo svobodo odločanja in z odgovornostjo za lastne odločitve. Ker človek lahko izbira med smiselnimi in nesmiselnimi možnostmi, lahko tudi ravna v nasprotju z vrednotami. Toda krivda v logoterapevtskem pogledu ni nujno zadnja beseda o človeku. Lahko postane izhodišče za priznanje odgovornosti, spremembo drže in osebnostno rast. Tragični optimizem tako tudi v krivdi išče možnost, da človek iz pretekle odločitve izpelje drugačno prihodnje ravnanje (Schechner in Zürner, 2011, str. 285–286). Tretji člen tragične triade je smrt. Zavest o lastni minljivosti človeka sooča z dejstvom, da časa, odločitev in življenjskih priložnosti ni mogoče neomejeno odlagati. Minljivost zato smisla življenja ne izniči, ampak lahko njegovo odgovornost celo okrepi. Kar je človek nekoč resnično uresničil, ustvaril, doživel ali podaril drugemu, ni več samo možnost. Postalo je del njegove življenjske resničnosti in njegove preteklosti. V tem pogledu omejenost časa človeka spodbuja, naj bolj zavestno izbira, čemu bo namenil svojo pozornost in svoje življenje (Schechner in Zürner, 2011, str. 285–286).

Tragični optimizem kot vzgojna drža

Iz tragične triade izhaja pomembna pedagoška misel: optimizma ni mogoče ukazati. Človeku, ki trpi, ni mogoče preprosto naročiti, naj bo pozitiven, prav tako mu ni mogoče zapovedati upanja, ljubezni ali vere. Smiselna pomoč se začne s priznanjem resničnosti njegovega položaja in z iskanjem tistega prostora, v katerem še lahko zavzame stališče, nekaj stori, nekoga podpre ali uresniči vrednoto. Vzgoja za tragični optimizem zato ni vzgoja k prisilni pozitivnosti, temveč k

sposobnosti, da človek težkega ne zanika in hkrati ne dopusti, da bi težko postalo celotna razlaga njegovega življenja (Schechner in Zürner, 2011, str. 286–288). Schechner in Zürner (2011) posebej poudarjata, da lahko prestano in sprejeto trpljenje človeku razširi pogled. Človek lahko postane občutljivejši za vrednote, za stisko drugega in za tisto, kar je v življenju bistveno. Takšno razumevanje nikakor ne pomeni, da je treba trpljenje povzročati ali ga ohranjati. Kjer je trpljenje mogoče zmanjšati ali odstraniti, je smiselno ukrepati. Vprašanje drže se zares zaostri pri neizogibnem in nespremenljivem trpljenju, ko človeku ostane možnost, da odloči, kako bo nanj odgovoril (Schechner in Zürner, 2011, str. 286–288). Za šolski prostor je to pomembno tudi pri srečevanju z agresivnim ali izrazito motečim vedenjem. Opisani primer učenca kaže, da vedenje, ki se na prvi pogled kaže kot napadalnost in upor, lahko skriva stisko, občutek zapuščenosti ali drugo težko življenjsko izkušnjo. Logopedagoška drža zato ne ostane samo pri vprašanju, kako vedenje čim hitreje ustaviti, temveč se sprašuje tudi, kaj učenec s svojim vedenjem sporoča in kateri smiselni naslednji korak mu lahko odrasli pomaga prepoznati. To ne pomeni odprave meja; pomeni, da sta meja in odnos združena z razumevanjem osebe (Schechner in Zürner, 2011, str. 286–288).

Od žalovanja k odgovoru na življenje

Primer žalovanja po smrti bližnjega dodatno pokaže, da pomoč ni usmerjena v izbris žalosti. Telesna in psihična razsežnost človeka potrebujeta podporo, počitek, pogovor, spominjanje in čas. Ob tem pa se postopoma lahko pojavi tudi drugačno vprašanje: ne več samo »Zakaj se je to zgodilo meni?«, temveč »Kaj življenje v tej situaciji še pričakuje od mene?«. Tak premik ne zmanjšuje pomena umrlega in ne zanika bolečine, ampak odpira prostor za nadaljnjo odgovornost do otrok, družine, dela in drugih vrednot, ki so še navzoče (Schechner in Zürner, 2011, str. 288–291). Schechner in Zürner (2011) posebej poudarjata praktično zaporedje pomoči pri nespremenljivem trpljenju. Najprej je pomembno prepoznati vrednoto, zaradi katere je trpljenje sploh tako globoko. Nato je mogoče iskati smisel, ki ga človek kljub izgubi še lahko uresniči, ter usmeriti pogled k preostalim pozitivnim življenjskim možnostim. Zadnji korak je sprememba perspektive: človek se ne reducira na svojo izgubo, ampak ostaja oseba z zgodovino, odnosi, nalogami in prihodnjimi možnostmi (Schechner in Zürner, 2011, str. 288–291).

Minljivost kot spodbuda k odgovornemu življenju

Vprašanje, ali smrt življenju odvzame smisel, dobi v logoterapevtski perspektivi obraten odgovor: prav končnost časa daje odločitvam težo. Človek ne more živeti vseh možnosti in ne more vsake odločitve prestavljati v nedoločeno prihodnost. Ko možnost uresniči, ta ni več izgubljena; postane del njegove življenjske zgodovine. Zato je pomembno, da vzgoja človeka ne pripravlja samo na prihodnje dosežke, temveč ga uči tudi vrednotenja že uresničenega, hvaležnosti in odgovornega ravnanja v sedanjem trenutku

(Schechner in Zürner, 2011, str. 292–293). S tem je povezana tudi podoba »optimizma preteklosti«. Prihodnost je polje možnosti, ki so še negotove in minljive, preteklost pa hrani tisto, kar je bilo dejansko uresničeno: opravljena dejanja, odnose, ljubezen, pogum in dostojanstveno prestane preizkušnje. Pedagoško je ta pogled dragocen, ker vrednosti človeka ne veže zgolj na trenutno storilnost, mladost ali prihodnji uspeh. Človek je tudi to, kar je že odgovorno uresničil in česar mu nihče ne more več odvzeti (Schechner in Zürner, 2011, str. 292–293). Tragični optimizem tako dopolnjuje razumevanje svobode v omejitvah. Svoboda ni zagotovilo, da bo človek lahko spremenil vsako okoliščino, temveč sposobnost, da znotraj danega poišče najbolj odgovoren možni odgovor. Logopedagoška naloga odraslega je ustvarjati prostor, v katerem otrok ali odrasli ne ostane zaprt v vprašanju, česa ne more več, ampak lahko prepozna tudi tisto, kar je še mogoče storiti, komu se je mogoče posvetiti in katero vrednoto je mogoče uresničiti. Prav v tem se svoboda povezuje s smislom, odgovornostjo in človeškim dostojanstvom (Schechner in Zürner, 2011, str. 292–293).

Od možnosti k uresničeni vrednoti

Nadaljnje logopedagoško razmišljanje poudarja razliko med možnostmi, ki jih človek še ima pred seboj, in vrednotami, ki jih je že uresničil. Možnost obstaja le toliko časa, dokler jo je mogoče izbrati. Zaradi starosti, bolezni, spremenjenih življenjskih okoliščin ali smrti se lahko možnosti zaprejo. Kar pa je človek že uresničil, ni več zgolj možnost, temveč postane del njegove življenjske resničnosti. V tem smislu preteklost ni samo prostor izgubljenega, ampak tudi prostor varno shranjenega: dejanj, odnosov, odločitev in vrednot, ki so bile dejansko uresničene (Schechner in Zürner, 2011, str. 294–295). Tak pogled spreminja tudi razumevanje življenjske naloge. Umetnost življenja ni v tem, da bi človek izkoristil prav vse, kar se mu ponuja, ampak da med številnimi možnostmi izbere tisto, kar je v konkretni situaciji smiselno in vredno uresničitve. Sodobni človek je pogosto obdan z izjemno množico izbir, zato postajata sposobnost selekcije in odpovedi pomembni življenjski kompetenci. Tudi v vzgoji je zato smiselno razvijati vprašanje: Kaj je v tem trenutku vredno izbrati in uresničiti po najboljši vesti? (Schechner in Zürner, 2011, str. 294–295).

Odpoved, izbira in višja vrednota

Primer deklice, ki za rojstni dan ne želi daril, ampak prisotnost prijateljev, pokaže, da odpoved ni nujno izguba. Lahko je zavestna odločitev za vrednoto, ki jo človek doživlja kot pomembnejšo. Prav omejitev lahko v potrošniško usmerjenem okolju odpre prostor ustvarjalnosti, odnosu in pristnejšemu doživljanju. Logopedagoško pomembno je, da otrok ne doživlja odpovedi samo kot prepovedi od zunaj, temveč postopoma razvija sposobnost, da se sam odloča, čemu bo dal prednost (Schechner in Zürner, 2011, str. 294–296). Podobno kaže primer preobremenjene maturantke. Kadar je pred človekom preveč nalog, želja in pričakovanj, svoboda ne pomeni, da

mora uresničiti vse. Pomeni tudi sposobnost razvrščanja, postavljanja prioritet in zavestnega opuščanja manj pomembnega. Človek se lahko odloči za »višjo vrednoto« konkretne situacije in sprejme, da vsaka izbira vsebuje tudi odpoved drugim možnostim. Takšna odločitev zmanjšuje občutek nemoči, saj posameznika ponovno postavlja v položaj osebe, ki izbira in prevzema odgovornost za izbrano (Schechner in Zürner, 2011, str. 294–296). Pri tem ni mogoče oblikovati splošnega recepta, kaj je za vsakega človeka najvišja vrednota. Različne življenjske situacije, odnosi in odgovornosti zahtevajo osebno presojo. Logopedagogika zato ne želi človeku odvzeti odločitve, temveč krepiti njegovo sposobnost, da izbira na podlagi vrednot, vesti in odgovornosti ter da zna svojo odločitev tudi utemeljiti (Schechner in Zürner, 2011, str. 294–296).

Pedagoške posledice človekove svobode

Zavedanje človekove notranje svobode ima neposredne posledice za pedagogiko. Mladi se srečujejo z globalnimi krizami, negotovostjo in osebnimi izkušnjami trpljenja, krivde ter minljivosti. Če jim vzgoja ponuja predvsem podobo sveta kot prostora nevarnosti in nemoči, lahko oslabita njihova motivacija in pripravljenost za dejavno oblikovanje življenja. Pedagoški odgovor zato ne sme temeljiti na zanikanju težav, ampak na človekovi zmožnosti, da se do okoliščin opredeli in v njih išče možnosti smiselnega ravnanja (Schechner in Zürner, 2011, str. 297–298). V tem okviru dobi tragična triada izrazito vzgojno razsežnost: trpljenje je mogoče, kadar je neizogibno, preoblikovati v človeški dosežek; krivda lahko postane spodbuda za popravo in spremembo; zavest o smrti pa lahko človeka usmeri k odgovornejšemu življenju. Takšen pristop ne romantizira trpljenja in ne zmanjšuje posledic napačnih dejanj. Njegov poudarek je v tem, da človeka ne razglasi za dokončno določenega z dogodkom, napako ali omejitvijo (Schechner in Zürner, 2011, str. 297–298).

Posebej pomembno je, da mlad človek ne ostane sam z eksistencialnimi vprašanji. Vzgoja mora ustvarjati jezik in varen prostor za vprašanja o smislu, trpljenju, odgovornosti, smrti, vrednotah in prihodnosti. Če odrasli teh vprašanj ne znajo ali ne upajo odpirati, mladi pogosto ostanejo brez besed za izkušnje, ki jih kljub temu živijo (Schechner in Zürner, 2011, str. 297–298).

Logopedagogika v šolskem vsakdanu

Schechner in Zürner (2011) navajata več primerov, kako je mogoče logopedagoško usmeritev prenesti v neposredno pedagoško prakso. Ena od možnosti so prostovoljni pogovori z učenci o eksistencialnih vprašanjih, ki se ne omejujejo na učni predmet. Pomembno je, da so takšni pogovori dialoški in da mladim omogočajo oblikovanje lastnih odgovorov. Veliko zanimanje učencev za takšna srečanja kaže, da vprašanja o življenju, smislu in osebnih odločitvah niso obrobna tema vzgoje (Schechner in Zürner, 2011, str. 298–300). Eksistencialne vsebine je mogoče vključevati tudi v redni pouk. Učne vsebine, zgodovinski dogodki, književna besedila ali etične dileme lahko

postanejo izhodišče za vprašanja, ki presegajo reprodukcijo znanja: Kako bi se človek lahko odločil? Za katero vrednoto bi se zavzel? Kaj pomeni odgovornost? Kaj ostane v njegovi moči, ko zunanjih okoliščin ne more spremeniti? Tako predmetno znanje ne izgublja pomena, temveč se poveže z življenjsko relevantnostjo (Schechner in Zürner, 2011, str. 298–300). Logopedagoški pogled je uporaben tudi pri sodelovanju s starši in učitelji. Ko vzgojna vprašanja niso obravnavana zgolj skozi primanjkljaje, težave ali psihične značilnosti otroka, ampak tudi skozi njegove možnosti, vrednote in odgovornost, se spremeni kakovost pogovora. Pedagogika s tem ne zanika razvojnih, socialnih ali psiholoških dejavnikov, vendar človeka ne reducira nanje (Schechner in Zürner, 2011, str. 298–300). Osrednja naloga vzgoje je zato mladim približati njihovo človeško zmožnost svobodnega zavzemanja stališča. Svoboda je povezana z odgovornostjo in ne pomeni neomejene samovolje. Učenec potrebuje izkušnjo, da njegove odločitve nekaj pomenijo, da lahko izbira med možnostmi in da lahko tudi po napaki ponovno zavzame drugačno stališče. Takšna vzgoja krepi občutek osebne učinkovitosti brez iluzije, da je mogoče nadzorovati vse življenjske okoliščine (Schechner in Zürner, 2011, str. 298–300).

Deveta logopedagoška teza: svoboda kot možnost smiselne izbire

Deveta logopedagoška teza poudarja, da logopedagogika ustvarja prostor za osebno svobodo odločanja med življenjskimi možnostmi. Človekova svoboda ni neomejena: posameznik stoji na »tleh« svojih danosti, okoliščin in preteklih izkušenj. Vendar se lahko do njih opredeli. Prav v tej zmožnosti zavzemanja stališča se pokaže osebna svoboda (Schechner in Zürner, 2011, str. 301). Za pedagoško delo to pomeni, da učenca ne obravnavamo kot pasivni rezultat okoliščin. Tudi kadar so njegove možnosti omejene, je smiselno iskati tisti preostali prostor, v katerem lahko nekaj izbere, spremeni, sprejme, popravi ali uresniči. Vzgoja tako ne odpravlja meja, temveč pomaga človeku, da znotraj meja odkrije področje svoje odgovornosti. S tem se sklene temeljna misel članka: človek je lahko svoboden tudi v omejitvah, ker njegova osebna svoboda ni odvisna samo od širine zunanjih možnosti, temveč tudi od sposobnosti, da do danega zavzame smiselno in odgovorno držo (Schechner in Zürner, 2011, str. 301).

ZAKLJUČEK

Logopedagoški pogled na človekovo svobodo pokaže, da omejitve same po sebi ne izničijo možnosti smiselnega življenja. Človek ni svoboden od vseh bioloških, psihičnih, socialnih in usodnih pogojev, vendar lahko v prostoru, ki mu ostaja, zavzame stališče, izbira med možnostmi ter prevzame odgovornost za svoj odgovor. Prav zato svoboda ni samovolja, temveč sposobnost, da človek v konkretni situaciji prepozna vrednoto, ki jo je mogoče uresničiti, in se zanjo odloči. Franklovo razumevanje človeka tako poudarja tesno povezanost svobode, odgovornosti in smisla (Frankl, 1997a; Schechner in Zürner, 2011). Za pedagogiko je takšno izhodišče

posebej pomembno. Učenec ne potrebuje vzgoje, ki bi mu obljubljala življenje brez stiske, neuspeha ali izgube, temveč vzgojo, ki mu pomaga odkrivati, kaj kljub danim okoliščinam še ostaja v njegovi moči. Pri tem učitelj ne predpisuje smisla in ne zmanjšuje resnosti trpljenja, ampak ustvarja prostor za vprašanja, presojo, dialog in odgovorno odločanje. Trpljenje je mogoče ob nespremenljivosti preoblikovati v človeški dosežek, krivdo v popravo in spremembo, zavest o smrti pa v spodbudo k zavestnejšemu življenju (Schechner in Zürner, 2011, str. 285–300). V šolskem vsakdanu se to kaže v majhnih, vendar pomembnih trenutkih: v učenčevem odzivu po neuspehu, v načinu reševanja konflikta, v sprejemanju omejitve, v izbiri med več možnostmi in v pripravljenosti popraviti storjeno napako. Deveta logopedagoška teza zato povzema bistveno vzgojno nalogo: človeku pomagati, da se zaveda svojega prostora svobode in se nauči v njem odločati smiselno. Svoboden tudi v omejitvah tako ne pomeni biti brez meja, temveč ohraniti človeško zmožnost, da se do meja opredelimo in znotraj njih uresničujemo vrednote (Schechner in Zürner, 2011, str. 301).

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1997a). Der Wille zum Sinn. München: Piper Verlag GmbH. 4. Auflage.
2. Frankl, V. E. (1997d). Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie. München: Piper Verlag GmbH.
3. Frankl, V. E. (2005a). Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Deuticke. 11. Auflage.
4. Schechner, J., in Zürner, H. (2011). Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. Braumüller.

Širiti obzorja, odkrivati smisel: logopedagoški pogled na šolo

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

Povzetek: Prispevek obravnava človeka kot dinamično, v svet odprto in odgovorno bitje, ki se ne uresničuje zgolj z zadovoljevanjem lastnih potreb, temveč predvsem v odnosu do nalog, vrednot, ljudi in konkretnih življenjskih situacij. V ospredju je Franklovo razumevanje človekove samopresežnosti ter logopedagoška misel, po kateri vzgoja in izobraževanje ne smeta ostati pri posredovanju znanja, ampak morata odpirati prostor za osebno odločanje, oblikovanje vrednot in prevzemanje odgovornosti. Posebna pozornost je namenjena dinamiki smisla, vrednotam, spremembam vrednot ter trem temeljnim potem uresničevanja smisla: ustvarjalnim, doživljajskim in stališčnim vrednotam. Prispevek pokaže tudi, kako lahko izguba orientacije in pasivnost vodita v občutek praznine, medtem ko dejavno oblikovanje življenja človeku omogoča, da ostaja soustvarjalec sveta tudi v omejujočih okoliščinah.

Ključne besede: Viktor Frankl, logoterapija, logopedagogika, smisel, vrednote, odgovornost, vzgoja, samopresežnost

Abstract: This article presents the human being from the perspective of logopedagogy as a dynamic person open to the world, capable of transcending the boundaries of the self and responding to the possibilities and values offered by life. World-openness is understood as an essential dimension of human existence, closely connected with freedom, responsibility, self-transcendence and the search for meaning. Particular attention is devoted to the pedagogical significance of values, including creative values, experiential values and attitudinal values, as well as to the importance of developing a broad spectrum of interests, abilities and meaningful life possibilities. Such diversity strengthens the individual's capacity to cope with difficult and unchangeable life situations and reduces the risk of becoming dependent on a single source of fulfilment. From a logopedagogical perspective, education should therefore not provide young people with predetermined meanings, but rather broaden their field of perception so that they can recognize concrete possibilities for meaning and value in their own lives. The educator's task is to encourage openness towards other people and the world, foster sensitivity to values, and support young people in developing responsibility, autonomy and an active attitude towards life. In this way, education contributes to the development of a person who does not remain confined within the self, but perceives themselves as a responsible and valuable co-creator of the community and the world.

Keywords: logopedagogy, world-openness, meaning, values, responsibility, self-transcendence, education, Viktor Frankl

UVOD

Človeka ni mogoče razumeti kot dokončno oblikovano, vase zaprto in nespremenljivo bitje. Njegovo življenje je proces postajanja: odziva se na okoliščine, presoja možnosti, sprejema odločitve, spreminja stališča in se usmerja k nalogam, ljudem ter vrednotam, ki jih prepoznava kot pomembne. Frankl (1999a) to človekovo razsežnost povezuje s samopresežnostjo: človek se ne uresničuje tako, da bi bil ves čas osredotočen nase, temveč tako, da se usmeri k nečemu ali nekomu zunaj sebe.

Za logopedagogiko je takšno razumevanje pomembno, ker učenec ni le prejemnik vzgojnih vplivov, temveč oseba, ki se uči odgovarjati na konkretne življenjske situacije. Svoboda zato ni poljubnost, ampak možnost zavzeti stališče in prevzeti odgovornost. Šola lahko to sposobnost krepi, kadar poleg znanja ustvarja prostor za presojo, odločanje, sodelovanje, ustvarjalnost in razmislek o posledicah ravnanja.

Smisel, vrednote in človekova odprtost v svet

Smisel ni abstraktna formula, ki bi jo bilo mogoče določiti enkrat za vselej, temveč je povezan s konkretno situacijo in človekovim odgovorom nanjo. Vrednote pri tem delujejo kot orientacija. Frankl razlikuje ustvarjalne, doživljajske in stališčne vrednote (Frankl, 2005a). Prve se uresničujejo v delu, ustvarjanju in prispevanju, druge v sprejemanju sveta, narave, umetnosti, kulture, ljubezni in drugega človeka, tretje pa v drži do okoliščin, ki jih ni mogoče spremeniti.

Človekova odprtost v svet zato pomeni več kot radovednost. Pomeni sposobnost zaznati, da življenje ponuja različne možnosti smisla. Čim širši je človekov vrednostni in izkustveni prostor, tem več poti ima na voljo, ko se življenjske razmere spremenijo. Wögerbauer in Wögerbauer (2001) to ponazorita z metaforo klaviature: posamezne »tipke« so človekovi talenti, spretnosti, odnosi, interesi in drugi življenjski viri. Če nekatere zaradi bolezni, izgube dela ali druge spremembe odpadejo, široka klaviatura omogoča, da ostanejo druge možnosti za smiselno življenje.

V šoli to pomeni, da otrokovega razvoja ni smiselno zožiti na eno samo merilo uspešnosti. Učenec potrebuje priložnosti za jezikovno, naravoslovno, umetniško, glasbeno, gibalno, praktično, socialno in projektno delovanje. Širina izkušenj mu omogoča, da odkrije več področij, na katerih lahko prispeva, doživlja uspeh in gradi občutek lastne učinkovitosti. Spitzer (2006) posebej izpostavlja pomen glasbe in muziciranja za aktivacijo ter razvoj možganskih procesov, Hüther (2007) pa opozarja na pomen izkušenj, ki človeka dejavno vključujejo in nagovarjajo.

Od svobode k odgovornosti: samoomejevanje, kriza in stališče

Odprtost v svet ni povezana samo s prijetnimi izkušnjami. Človek se srečuje tudi s frustracijo, odpovedovanjem, izgubo in položaji, ki jih ne more spremeniti. Logopedagoška vzgoja zato ne more temeljiti na odstranjevanju vsake ovire. Otrok se mora postopoma učiti prenašati neugodje, odložiti takojšnjo zadovoljitev in razlikovati med položajem, ki ga lahko spremeni, ter položajem, v katerem mora spremeniti predvsem svojo držo.

Frankl (2005b) poudarja pomen stališčnih vrednot prav v neizogibnem trpljenju. To ne pomeni, da je trpljenje samo po sebi vrednota. Kadar je mogoče vzrok odstraniti, je odgovorno ukrepati. Ko sprememba ni več mogoča, pa človeku ostaja možnost samodistance in izbire odnosa do položaja. Lukas (2006) takšno usmeritev povezuje tudi s krizno preventivo: človek, ki pozna več virov smisla in ni povsem vezan na eno samo življenjsko področje, je ob izgubi prožnejši.

V šolskem okolju se ta načela lahko udejanjajo v razvojno primernih zahtevah. Učitelj učencu ne reši vsake naloge in ne odstrani vsakega konflikta, temveč mu pomaga, da sam poišče naslednji možni korak. Pri neuspehu lahko pogovor usmeri od vprašanja »Zakaj mi ne gre?« k vprašanjem »Kaj lahko spremenim?«, »Kaj sem se iz tega naučil?« in »Kje potrebujem pomoč?«. Pri konfliktu pa od iskanja krivca k razumevanju posledic, potreb drugega in odgovornemu popravilu odnosa. Tako meja ni kazen sama po sebi, ampak prostor učenja odgovorne svobode.

Vrednote postanejo vidne v dejanjih in odnosih

Vrednot ni mogoče učinkovito posredovati samo z razlago. Frankl (1997a) poudarja, da je treba vrednote živeti. To jasno ponazori

primer mlade Afričanke, poročene v Avstriji, ki je avstrijskim šolarjem predstavljala kulturo svoje domovine in hkrati stisko ljudi v domačem kraju. Organizirala je humanitarno pobudo za gradnjo porodnišnice; otroci so prek konkretnih prispevkov spremljali, kako nastaja zdravstvena ustanova. Osebna prizadetost zaradi stiske drugih se je tako spremenila v ustvarjalno, solidarno dejanje in v izkušnjo medkulturne odprtosti.

Za šolo je tak primer pomemben, ker kaže, da se solidarnost, odgovornost in spoštovanje drugačnosti najbolje razvijajo v dejavnostih, kjer imajo učenci resnično možnost prispevati. Projekt pomoči, prostovoljska akcija, medgeneracijsko sodelovanje, skrb za šolski prostor, okoljski projekt ali skupno kulturno ustvarjanje lahko vrednoto prestavijo iz ravni besed na raven izkušnje. Učenci pri tem ne potrebujejo le navodil, ampak tudi možnost soustvarjanja ciljev, delitve nalog, odločanja in refleksije o tem, komu je njihovo delo koristilo.

Pomemben je tudi zgled odraslega. Otrok hitro zazna neskladje med tem, kar učitelj govori, in tem, kako ravna. Spoštovanje, pravičnost, zanesljivost, poslušanje in priznanje napake so zato del vrednostne vzgoje. Tudi vsakdanje situacije – skupinsko delo, čakanje na besedo, ravnanje s skupnim materialom, odnos do šibkejšega učenca ali sprejemanje dogovorjenih pravil – so prostori, v katerih se oblikuje kultura skupnosti.

Logopedagoške implikacije za pedagogiko in šolsko prakso

Osrednja naloga logopedagoško usmerjene šole ni učencu določiti smisla, temveč mu razširjati obzorje, da lahko sam prepoznava konkretne možnosti smisla in vrednot. Frankl (1999a) vzgojno nalogo povezuje z razširjanjem človekovega vidnega polja. Učitelj zato ni le posredovalec informacij, ampak tudi tisti, ki odpira »okna v svet«: učencu omogoča srečanje z različnimi področji znanja, ljudmi, zgodbami, kulturami, naravo, umetnostjo in problemi, ki kličejo po odgovoru.

V pouku se to lahko kaže v problemskih in odprtih nalogah, pri katerih ni pomemben le pravilen rezultat, ampak utemeljitev izbire; v književnem pouku v vprašanju, kakšno odločitev sprejme literarna oseba in kakšne posledice ima; pri naravoslovju v razpravi o odgovornem odnosu do okolja; pri zgodovini v presoji ravnanj posameznikov v konkretnih okoliščinah; pri razrednih urah pa v obravnavi resničnih odnosnih dilem. Takšne naloge učenca navajajo, da znanje povezuje z vrednotenjem in odgovornostjo.

Pomembno mesto imajo avtonomija, izbira in odgovornost. Učencu lahko ponudimo več poti do istega cilja, možnost izbire teme, vloge v skupini ali načina predstavitve, vendar mora biti izbira povezana z odgovornostjo za izvedbo. Tako učenec izkusi, da svoboda ni odsotnost meja. Meje postanejo razumljivejše, kadar učitelj pojasni njihov namen in učence vključuje v oblikovanje razrednih dogovorov.

Logopedagoška šola potrebuje tudi kulturo refleksije. Po projektu, konfliktu, neuspehu ali uspehu je smiselno odpreti vprašanja: Kaj je bilo v tej situaciji pomembno? Kaj sem prispeval? Kaj bi lahko naredil drugače? Komu je moje ravnanje koristilo ali škodovalo? Kaj sem odkril o sebi in drugih? Takšna refleksija pomaga, da izkušnja ne ostane zgolj dogodek, ampak postane vir osebnega učenja.

Posebna pedagoška vrednost je v širjenju učenčeve »življenjske klaviature«. Šola naj zato varuje prostor za umetnost, glasbo, gibanje, branje, ustvarjanje, tehnične in praktične dejavnosti, odnose, naravo ter prostovoljstvo. Učenec, ki pozna več področij zanimanja in pripadnosti, lažje prenese neuspeh na enem področju in svoje vrednosti ne enači z eno oceno, enim dosežkom ali enim statusom. Takšna širina je pomembna tudi za preventivno delovanje in krepitev življenjske prožnosti (Lukas, 2006).

Vzgoja za svetovno odprtost vključuje tudi občutljivost za drugega. Učitelj lahko načrtno ustvarja situacije, v katerih učenci opazijo potrebe sošolca, sodelujejo z različnimi generacijami ali kulturami in se učijo, da skupno dobro včasih zahteva omejitev neposredne lastne želje. Samoomejevanje je v tem okviru smiselno tedaj, ko učenec razume vrednoto, zaradi katere se nečemu odpove – na primer zaradi pravičnosti, varnosti, spoštovanja ali skupnega cilja.

Nazadnje logopedagoška perspektiva spreminja tudi razumevanje uspeha. Uspešen učenec ni le tisti z visokimi ocenami, temveč tudi tisti, ki zna vztrajati, sodelovati, prevzeti odgovornost, prositi za pomoč, popraviti napako, opaziti drugega in svoje sposobnosti uporabiti za nekaj, kar presega njegov trenutni interes. Takšna šola znanje povezuje z oblikovanjem osebe, ki se zaveda, da s svojimi odločitvami soustvarja razred, skupnost in svet.

ZAKLJUČEK

Človek je dinamično in svetu odprto bitje, ker se njegovo življenje odvija med danimi okoliščinami in možnostjo osebnega odgovora. Smisel se razkriva v ustvarjanju, doživljanju in drži do neizogibnega, vrednote pa človeku pomagajo prepoznati, kaj je v konkretni situaciji vredno uresničiti. Širina interesov, odnosov, sposobnosti in izkušenj povečuje prožnost, odgovorna svoboda pa omogoča, da posameznik ne ostane pasivni opazovalec svojega življenja.

Za pedagogiko iz tega izhaja zahteva po šoli, ki učenca ne pripravlja samo na reprodukcijo znanja in prilagajanje, temveč na odgovorno soustvarjanje sveta. Takšna šola odpira različna področja smisla, omogoča izbiro in odgovornost, postavlja smiselne meje, spodbuja refleksijo, razvija frustracijsko toleranco ter ustvarja priložnosti, da se vrednote uresničijo v konkretnih dejanjih. Učitelj pri tem ne daje smisla, ampak pomaga učencu, da ga zna zaznati, presoditi in nanj odgovoriti.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1997a). *Der Wille zum Sinn.* München: Piper Verlag GmbH. 4.

Auflage.
2. Frankl, V. E. (1999a). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk.* München: Piper Verlag GmbH. 11. Auflage.
3. Frankl, V. E. (2005a). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse.* Wien: Deuticke. 11. Auflage.
4. Frankl, V. E. (2005b). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie.* Bern: Hans Huber. 3. Auflage.
5. Hüther, G. (2007). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 7. Auflage.
6. Lukas, E. (2006). *Psychologische Vorsorge. Krisenprävention und Innenweltschutz aus logotherapeutischer Sicht.* Freiburg: Herder.
7. Spitzer, M. (2006). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk.* Stuttgart: Schattauer.
8. Wögerbauer, G., & Wögerbauer, H. (2001). *Einfach gut leben. Ganzheitsmedizinische Gedanken und Impulse zur bewussten Lebensgestaltung.* Baden: LIFE: Institut für Gesundheitsentwicklung.

Ljubezen kot drža: od človeške suverenosti do pedagoškega odnosa

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

Povzetek: Ljubezen ima v logoterapevtskem in logopedagoškem razumevanju človeka posebno mesto, saj ni omejena na čustvo, privlačnost ali partnerski odnos. Pomeni način, kako človek vidi drugega: kot enkratno in neponovljivo osebo, ki presega svoje telesne in psihične značilnosti. V ospredju je Franklovo razumevanje ljubezni kot ene izmed poti, po katerih človek presega samega sebe, odkriva vrednote in uresničuje smisel. Prispevek na podlagi obravnavanega logopedagoškega gradiva osvetljuje povezanost ljubezni in človekove suverenosti, tri ravni ljubezenskega odnosa, pomen svobode in odgovornosti pri izbiri partnerja, odnos med starši in otroki ter vzgojni pomen zrelega razumevanja ljubezni. Posebna pozornost je namenjena vprašanju, kako mlade usmerjati od površinske privlačnosti in idealiziranja k sposobnosti videti drugega v njegovi celovitosti. Logopedagoški pogled pokaže, da ljubezen ne pomeni izgube sebe, temveč lahko krepi človekovo notranjo svobodo, sposobnost odločanja, odgovornost in odprtost za svet vrednot.

Ključne besede: Viktor Frankl, logoterapija, logopedagogika, ljubezen, suverenost, vzgoja, odgovornost, odnos

Abstract: Love holds a special place in the logotherapeutic and logopedagogical understanding of the human person, as it is not limited to emotion, attraction or a partner relationship. It denotes a way of seeing another person as a unique and unrepeatable individual who transcends physical and psychological characteristics. The article highlights Frankl's understanding of love as one of the paths through which a person transcends the self, discovers values and realizes meaning. Based on the logopedagogical material discussed, it examines the relationship between love and human sovereignty, the three levels of a loving relationship, the importance of freedom and responsibility in choosing a partner, parent-child relationships, and the educational significance of a mature understanding of love. Particular attention is devoted to guiding young people from superficial attraction and idealization toward the ability to see another person in their wholeness. From a logopedagogical perspective, love does not mean losing oneself; rather, it can strengthen inner freedom, decision-making, responsibility and openness to the world of values.

Keywords: Viktor Frankl, logotherapy, logopedagogy, love, sovereignty, education, responsibility, relationship

UVOD

Ljubezen je ena najbolj uporabljanih in hkrati najtežje opredeljivih besed. Z njo poimenujemo partnersko naklonjenost, odnos med starši in otroki, prijateljstvo, skrb za drugega človeka, predanost delu, ideji ali skupnosti. Prav širina pojma pokaže, da ljubezni ni mogoče zadovoljivo pojasniti zgolj kot čustveni odziv ali telesno privlačnost. V logoterapevtskem razumevanju človeka je ljubezen tesno povezana z njegovo zmožnostjo preseganja samega sebe. Človek se ne uresničuje tako, da nenehno opazuje sebe in išče lastno zadovoljstvo, temveč tako, da se usmerja k nekomu ali nečemu zunaj sebe - k drugemu človeku, nalogi, vrednoti ali smislu. Ljubezen je zato eden najizrazitejših načinov človekove samopresežnosti.

Frankl poudarja človekovo hrepenenje po odnosu, v katerem je sprejet kot enkratna in celovita oseba. Človek želi biti prepoznan ne le po posameznih lastnostih, sposobnostih, videzu ali koristnosti, temveč kot neponovljiva oseba. V ljubezni se tako razkriva personalistična razsežnost logoterapije: drugi ni predmet naših potreb, temveč oseba z lastno vrednostjo (Frankl, 1997a; Frankl, 2005a). Za vzgojo je takšno razumevanje posebej pomembno. Otrok in mladostnik se šele učita, kaj pomeni drugega zares videti, ga spoštovati in ob njem hkrati ohranjati lastno svobodo. Vzgoja za ljubezen zato ni predvsem govorjenje o partnerskih odnosih. Je vzgoja za spoštovanje človeškega dostojanstva, odgovornost,

svobodno odločanje, zvestobo vrednotam in sposobnost razlikovanja med privlačnostjo, zaljubljenostjo, navezanostjo ter zrelo ljubeznijo.

Ljubezen, suverenost in svet vrednot

Logopedagoško izhodišče ljubezen povezuje s pojmom suverenosti. Suveren človek ni človek, ki drugih ne potrebuje. Prav tako ni človek, ki bi bil popolnoma neodvisen od svojih bioloških, psihičnih in družbenih okoliščin. Njegova suverenost se kaže predvsem v sposobnosti, da do teh okoliščin zavzame stališče. Človekove telesne in psihične značilnosti so del njegovega življenja, vendar ga ne določajo v celoti. Človek se lahko do svojega značaja, razpoloženja, življenjske zgodovine in okoliščin opredeli. V tej možnosti se razkriva njegova duhovna oziroma noetična razsežnost. V obravnavanem gradivu je suverenost povezana prav z možnostjo, da človek ne ostane zgolj rezultat notranjih in zunanjih pogojev, ampak do njih zavzame osebno stališče. Tudi ljubezen je dejavna drža. Ljubeči človek se ne ustavi pri tem, kar je pri drugem neposredno vidno. V drugem prepoznava njegovo enkratnost in možnosti njegovega razvoja. Franklov pogled tako presega predstavo, da ljubimo samo zaradi lastnosti, ki so nam prijetne. Zrela ljubezen se približuje jedru osebe. Ljubezen je zato povezana s človekovo svobodo. Kdor ljubi, ni nujno šibkejši ali bolj odvisen. Nasprotno: zrel odnos lahko človeku omogoči, da postane bolj odgovoren, bolj sposoben odločanja in bolj odprt za svet.

V logopedagoškem razumevanju ljubezen ni zgolj nekaj, kar se človeku zgodi. Obstaja tudi aktivna pot ljubezni. Človek lahko svoje življenje oblikuje tako, da se usmerja k vrednotam in drugim ljudem. Ljubezen zato ni samo občutek ugodja. Čustva so pomembna, vendar se spreminjajo. Zrela ljubezen vključuje tudi držo, odločitev, odgovornost in pripravljenost za dejavno dobro drugega. Takšno pojmovanje ima neposredne vzgojne posledice. Mladi so izpostavljeni številnim podobam odnosov, v katerih se ljubezen enači z intenzivnostjo čustev, telesno privlačnostjo ali nenehnim potrjevanjem. Logopedagoška vzgoja lahko temu postavi drugačno vprašanje: Ali me odnos vodi k temu, da postajam bolj odgovoren, svoboden in človeški? Pomembno je tudi vprašanje, kaj človek v odnos prinaša. Odnos ni samo prostor prejemanja. Človek lahko drugemu nekaj podari: pozornost, čas, razumevanje, podporo, ustvarjalnost in svojo navzočnost. Prav v tem se razkriva samopresežnost ljubezni.

Pomemben poudarek logopedagoškega pogleda je, da ljubeči človek v drugem in v svetu zaznava vrednosti, ki jih brez ljubezni morda ne bi opazil. Franklovo razumevanje ljubezni ne govori o slepoti, temveč o posebni sposobnosti videnja: ljubeči zazna vrednost drugega človeka in tudi možnosti, ki se v njem še niso uresničile (Frankl, 2005a). To pomeni, da ljubezen ne bi smela temeljiti na idealizaciji. Idealizacija drugega spremeni v projekcijo naših želja. Zrela ljubezen

pa človeka vidi z njegovimi močnimi in šibkimi stranmi ter ga kljub temu priznava kot vrednega.

Za pedagoški odnos je to izjemno pomembno. Učitelj ali vzgojitelj, ki učenca vidi zgolj skozi njegovo trenutno vedenje, ocene ali težave, lahko hitro spregleda njegove možnosti. Logopedagoški pogled zahteva razlikovanje med človekom in njegovim dejanjem. Dejanje lahko zavrnemo, ne da bi zavrnili osebo. Prav zato je ljubezen pomembna tudi v vzgojnem prostoru: človeku omogoča, da v drugem vidi več od njegovega trenutnega stanja.

Ljubezen je povezana tudi z ustvarjanjem novega. V partnerskem odnosu se lahko novo življenje uresniči v rojstvu otroka, vendar ustvarjalna moč ljubezni ni omejena na biološko starševstvo. Iz ljubezni do ljudi in sveta lahko nastajajo umetniška dela, glasba, družbene pobude, projekti, ustanove in druge stvaritve. Človek lahko svoje življenje preseže tako, da svetu nekaj podari. Frankl pri razmišljanju o »čudežu ljubezni« poudari, da se z rojstvom otroka pojavi nova, enkratna oseba. Hkrati se pojem ustvarjalne rodovitnosti razširi: tudi iz ljubezni posameznika do sveta lahko nastane nekaj novega in vrednega. To je pomembno logopedagoško sporočilo, saj smisel in rodovitnost življenja nista vezana samo na eno življenjsko pot (Frankl, 2005a). Ljubezen je tako povezana z ustvarjalnostjo: človeka odpira za dobro, resnično in lepo ter ga spodbuja, da te vrednote uresničuje v konkretnem svetu.

Ljubezen v bližnjih odnosih: celovitost, svoboda in odgovornost

Posebno mesto ima odnos med starši in otroki. Ta odnos je za človekov razvoj izjemno pomemben, vendar nikakor ni vedno idealen. Človek lahko iz otroštva prinese občutke zavrnitve, krivice, nerazumevanja in tudi težke izkušnje.

Lukasova odnos odraslega otroka do staršev opiše z dvojno nalogo: prepoznati in odpustiti njihove vzgojne napake ter hkrati priznati tisto dobro, kar je bilo prejeto. Takšno razumevanje ni namenjeno olepševanju preteklosti, temveč možnosti, da človek do nje zavzame svobodnejše stališče (Lukas, 2003a). Pri tem je nujna previdnost. Odpuščanja ni mogoče ukazati. Prav tako odpuščanje ne pomeni zanikanja storjene krivice, opravičevanja nasilja ali ponovne izpostavitve škodljivemu odnosu. Logopedagoško bistvo je drugje: preteklosti človeku ni treba dovoliti, da v celoti določa njegovo prihodnost.

Lukasova predstavi življenjsko zgodbo Dorine, katere otroštvo so zaznamovali zavračanje, nasilje in dolgotrajne posledice poškodb. Kljub temu svoje življenjske poti ni oblikovala samo iz prizadetosti. Pomagala je drugim, skrbela za otroke in svojo življenjsko zgodbo preoblikovala v držo naklonjenosti in odpuščanja. Hkrati avtorica jasno opozori, da Dorinine drže ni dopustno postaviti za obvezno merilo ljudem s podobnimi življenjskimi zgodbami. Junaštvo lahko človek zahteva od sebe, ne sme pa ga zahtevati od drugega (Lukas,

2003a). Franklovo antropološko razumevanje človeka razlikuje telesno, psihično in duhovno oziroma noetično razsežnost. Tem trem razsežnostim ustrezajo tudi različni načini, kako človek doživlja drugega v ljubezenskem odnosu (Frankl, 2005a).

Telesna raven

Na prvi ravni človeka pritegne telesnost druge osebe. Telesni videz vzbudi spolno željo in privlačnost. Takšno srečanje je lahko intenzivno, vendar samo po sebi še ne pomeni celovite ljubezni. Telesnost ni nekaj manjvrednega; je del človeka. Problem nastane, kadar drugega reduciramo samo na telo in postane predvsem predmet zadovoljitve lastnih potreb.

Psihična raven

Na drugi ravni človeka ne privlači samo telo, temveč tudi osebnost drugega. Gre za zaljubljenost, čustveno bližino, občudovanje značaja, načina razmišljanja in drugih psihičnih lastnosti. Ta odnos je globlji, vendar je še vedno lahko vezan predvsem na posamezne lastnosti: človek ljubi nekaj na drugem.

Duhovna oziroma pristna ljubezen

Najgloblja raven je usmerjena k osebi sami. Človek ni ljubljen samo zaradi svojega telesa ali psihičnih značilnosti, temveč zaradi svoje enkratnosti. Na tej ravni se ljubezen nanaša na duhovno osebo, na tisto, kar človeka dela nezamenljivega. Prav tretja raven najjasneje pokaže Franklovo personalistično razumevanje ljubezni: oseba ni zamenljiva zbirka lastnosti, temveč enkratna in neponovljiva eksistenca.

Iz takšnega pojmovanja sledi pomembna posledica: resnična ljubezen ne izključuje svobode. Partnerja se ne bi smela združiti tako, da eden izgubi svojo osebnost. Zrel odnos ne zahteva izginotja meja, interesov in individualnosti. Nasprotno, omogoča bližino med dvema osebama, ki ohranjata svojo enkratnost. Zato logopedagoško razumevanje ljubezni nasprotuje posesivnosti. Drugi človek ni lastnina. Ljubezen ne daje pravice do nadzora, manipulacije ali odločanja namesto drugega. Pomembna je tudi avtonomnost izbire: človek mora sam izbrati osebo, s katero želi živeti. Starši in okolica lahko svetujejo, ne morejo pa prevzeti odgovornosti za njegovo odločitev. Svoboda izbire pa ni isto kot samovolja. Svoboda vedno prinaša odgovornost za posledice odločitve. Prav zmožnost svobodnega in odgovornega odgovora je ena osrednjih značilnosti človekove suverenosti.

Pomembno mesto ima tudi vprašanje zvestobe. Zvestobe ne smemo razumeti samo kot zunanje prepovedi ali družbene zahteve. V zrelem odnosu izhaja iz notranje odločitve za drugega. Prav zato je pomembna Franklova ideja enkratnosti osebe. Če je človek resnično viden kot neponovljiv, ga ni mogoče preprosto nadomestiti z nekom, ki ima podobne lastnosti. Ob tem je treba opozoriti tudi na nevarnost

poenostavljenih predstav, po katerih naj bi bilo za zdrav razvoj nujno določeno število partnerskih ali spolnih izkušenj. Takšno posploševanje spregleda individualno svobodo človeka. Nekdo lahko izbere drugačno pot in je v svoji odločitvi prav tako avtonomen. Logopedagoški cilj zato ni predpisovati ene življenjske poti, ampak mlade usposobiti za premišljeno in odgovorno odločanje. Zrelost se ne meri s količino izkušenj, temveč z zmožnostjo, da človek svoje odločitve sprejema zavestno in z odgovornostjo do sebe in drugega.

Ljubezen je neločljivo povezana s svobodo. Ljubezen ne pomeni, da človeka programiramo po lastnih željah ali ga zadržujemo v odnosu zato, ker ga potrebujemo. Resnična naklonjenost priznava drugemu avtonomijo. Človek, ki ljubi, drugega ne poseduje, temveč mu dopušča, da postane odgovoren subjekt lastnega življenja. Zato sta svoboda in odgovornost v ljubezni neločljivi. Hkrati ljubezen ni zgolj prijetno čustvo. Gradivo jo povezuje z zvestobo, skrbjo in pripravljenostjo ostati ob drugem tudi tedaj, ko odnos zahteva napor. Prav v tem se pokaže razlika med ljubeznijo kot trenutnim občutjem in ljubeznijo kot držo. Takšno razumevanje je za vzgojo posebej pomembno, ker mlade usmerja od vprašanja, kaj mi odnos daje, k vprašanju, kako lahko v njem ravnam človeško, svobodno in odgovorno.

Vzgoja za ljubezen in odgovorne odnose

Za pedagogiko je bistveno vprašanje, kako mladim približati ljubezen tako, da je ne reduciramo niti na biologijo niti na romantizirano predstavo popolnega odnosa. Vzgoja mora mladim omogočiti, da prepoznavajo različne ravni odnosov, razumejo lastne občutke in se učijo spoštovati meje drugega. Obenem mora razvijati sposobnost odgovornega odločanja. Mlad človek potrebuje prostor za vprašanja: Kaj pri drugem človeku pravzaprav vidim? Ali ga sprejemam kot osebo ali predvsem kot odgovor na svoje potrebe? Ali odnos dopušča svobodo obeh? Ali lahko ob drugem ostajam jaz? Ali moje ravnanje spoštuje njegovo dostojanstvo? To niso zgolj vprašanja spolne vzgoje. So vprašanja vzgoje človeka. Logopedagogika lahko zato vzgojo za ljubezen razume kot del širše vzgoje za smisel. Človek, ki zna stopiti iz središča lastnih potreb, je sposoben drugega srečati kot osebo. Prav samopresežnost mu omogoča, da ne vpraša samo, kaj bo dobil, temveč tudi, kaj lahko da in k čemu ga odnos kliče. Ena najpomembnejših vzgojnih posledic obravnavanega pogleda je spoznanje, da ljubezen ne zahteva samoodpovedi v smislu izgube lastnega dostojanstva. Človek se lahko drugemu podari in hkrati ostane svoboden. Lahko ljubi in postavlja meje. Lahko odpusti, ne da bi dovolil nadaljevanje škodljivega ravnanja. Lahko razume drugega, ne da bi se z njim vedno strinjal. Prav v tem se ljubezen povezuje s suverenostjo. Zrela ljubezen ne zmanjšuje človekove osebnosti, temveč jo lahko razvija. Človek v njej vadi odločanje, odgovornost, zvestobo, spoštovanje in sposobnost videti drugega kot vrednoto. To

je pomembno tudi za mlade, ki se šele učijo razlikovati med bližino in odvisnostjo. Intenzivnost odnosa sama po sebi ni dokaz njegove kakovosti. Odnos je zrel toliko, kolikor omogoča razvoj obeh oseb in ohranja njuno dostojanstvo.

Iz predstavljenega logopedagoškega pogleda je mogoče oblikovati več izhodišč za vzgojno delo. Mlade lahko spodbujamo k razmišljanju o tem, kaj jih pri drugih pritegne, kako razlikujejo med telesno privlačnostjo, zaljubljenostjo in globljim odnosom ter kaj zanje pomenijo spoštovanje, zvestoba in odgovornost. Pri pouku književnosti lahko takšna vprašanja povezujemo z odnosi med literarnimi osebami. Učenci lahko presojajo, ali odnos temelji na spoštovanju ali posedovanju, ali osebe druga drugi dopuščajo svobodo, kako sprejemajo odgovornost za svoja dejanja in ali v drugem vidijo človeka ali predvsem sredstvo za doseganje svojih ciljev. Pomembna je tudi vzgoja za sprejemanje nepopolnosti. Zrela ljubezen ne išče idealnega človeka brez napak. Uči se razlikovati med nepopolnostjo, ki je del vsakega človeka, in vedenjem, ki krši dostojanstvo ali varnost drugega. Vzgojitelj pri tem mladim ne ponuja recepta za pravilno ljubezen, temveč jim pomaga razvijati notranja merila, s katerimi bodo lahko sami odgovorno oblikovali odnose.

V partnerskem odnosu se težave pogosto ne začnejo pri pomanjkanju čustev, temveč pri pričakovanjih, ki jih partnerja drug do drugega oblikujeta. Odnos lahko postane problematičen, kadar človek svojo dobrobit preveč tesno veže na ravnanje drugega: pričakuje, da bo partner ravnal tako, kot sam meni, da bi moral, mu zagotavljal tisto, kar potrebuje, ali se spremenil zato, da bi se sam počutil bolje. Takšna drža drugega neopazno premakne iz položaja svobodne osebe v položaj sredstva za zadovoljevanje potreb. Logopedagoški odgovor je korekcija drže: človek ne more poljubno spreminjati partnerja, lahko pa vedno znova preverja in spreminja lastno držo. Prav tu se pokaže suverenost človeka. Namesto vprašanja »Kaj mora drugi narediti zame?« stopi v ospredje vprašanje »Kako lahko jaz v tej situaciji ravnam odgovorno in smiselno?«. Tak premik ne pomeni pasivnega prenašanja neustreznega odnosa, ampak prevzemanje odgovornosti za lastne odločitve, meje in ravnanje. Če se ljubezen skrči na porabo prijetnosti, uslug ali koristi, postane drugi predvsem objekt potreb. Zrela ljubezen pa ni trgovina z medsebojnimi uslugami. Človek lahko drugemu daje, ne da bi ga s tem posedoval, in lahko sprejema, ne da bi od drugega zahteval, naj prevzame odgovornost za njegovo notranje ravnovesje. Tak pogled je skladen s Franklovim poudarkom, da ljubezen sega do enkratnega jedra osebe in jo prepoznava v njeni neponovljivosti (Frankl, 2005a).

Krize v odnosih so lahko tudi priložnost za korekcijo drže. Človek se lahko ujame v pritoževanje, samopomilovanje ali prepričanje, da je njegovo dobro počutje v celoti odvisno od partnerja. Logoterapevtski pristop takšno zožitev pogleda razširi: človek ostaja sposoben zavzeti

stališče, razlikovati med spremenljivim in nespremenljivim ter poiskati smiselno možnost ravnanja. To je posebej pomembno v vzgoji, saj mladim pokaže, da čustvena stiska ne izniči njihove sposobnosti odločanja. Pripoved o nebesih in peklu z dolgimi žlicami to misel ponazori z enostavno podobo. Okoliščine so v obeh prostorih enake, razlika pa je v načinu ravnanja ljudi: tam, kjer vsak poskuša nahraniti le sebe, ostajajo vsi lačni; tam, kjer se obrnejo drug k drugemu in hranijo drugega, lahko vsi živijo v obilju. Vzgojna vrednost zgodbe ni v zahtevi po samoodpovedi, temveč v spoznanju, da kakovost skupnega življenja odločilno oblikuje človekova drža do drugega. Takšna drža zahteva tudi sposobnost samodistance. Človek se mora znati odmakniti od prvega impulza, užaljenosti ali zahteve ter preveriti, kaj položaj od njega resnično zahteva. V logoterapiji sta samodistanca in samopresežnost pomembni človeški zmožnosti: prva omogoča, da človek ni povsem ujet v svoje trenutno doživljanje, druga pa ga usmerja k osebi ali vrednoti zunaj njega samega. Podoben poudarek na človekovi možnosti izbire lastne drže in odgovornega odziva v okoliščinah, ki jih ne more neposredno nadzorovati, izpostavlja tudi Pattakos (2005).

Ljubezen je mogoče razumeti tudi v povezavi z minljivostjo in smrtjo. Izpostavljeno je, da ljubezni ni mogoče reducirati na telesno navzočnost. Če je človek ljubljen kot oseba, njegova vrednost ni izčrpana z njegovim telesnim obstojem. Spomin, hvaležnost in odnos do pokojnega lahko ostanejo del človekovega notranjega sveta. Ljubezen tako odpira vprašanje, kaj v človekovem življenju ostaja in česa smrt ne more preprosto izbrisati. Posebej pretresljiv je primer starejšega zakonskega para, v katerem mož ob ženini težki bolezni ostaja ob njej in zanjo skrbi. Takšna ljubezen se ne kaže v romantični idealizaciji, ampak v zvestobi, skrbi, mirni navzočnosti in sprejemanju neizogibnega. V logopedagoškem smislu je to pomemben zgled vrednotne drže: človek ne more vedno spremeniti dogodkov, lahko pa izbira način, kako bo v njih navzoč. Tudi za vzgojo je pomembno, da mladim ljubezni ne predstavljamo samo kot vira ugodja. Ljubezen vključuje veselje in bližino, vendar lahko vključuje tudi odpovedovanje, skrb, žalovanje in zvestobo v težkih obdobjih. Prav tedaj se pokaže, ali odnos temelji zgolj na prijetnih občutkih ali na globljem priznanju vrednosti druge osebe.

Pomembno je tudi vprašanje različnih načinov izražanja naklonjenosti. Nesporazumi lahko nastanejo, kadar človek ljubezen daje na način, ki je njemu samemu razumljiv, drugi pa ga ne prepozna kot izraz bližine. Za vzgojo je zato koristno razvijati sposobnost poslušanja, preverjanja pomenov in jasnega izražanja potreb brez obtoževanja. Razumevanje drugega ne pomeni ugibanja, ampak dialog. Vendar logopedagoški pristop ne ostaja pri komunikacijski tehniki. Temeljno vprašanje je, iz kakšne drže človek govori in deluje. Ista beseda ali dejanje lahko izhajata iz želje po nadzoru ali iz spoštovanja; iz strahu pred izgubo ali iz svobodne naklonjenosti. Vzgoja za odnose mora zato poleg komunikacijskih spretnosti

razvijati vest, odgovornost, empatijo, samodistanco in zmožnost samopresežnosti.

Ljubezen kot pot k smislu in odgovoru na življenje

V logoterapevtskem razumevanju ljubezen ni samo odnos med dvema človekoma, temveč eden od načinov, po katerih človek odkriva in uresničuje smisel. Frankl človeka razume kot bitje, ki je usmerjeno preko samega sebe. Njegovo življenje se ne izpolnjuje predvsem v neposrednem prizadevanju za lastno zadovoljstvo, temveč v predanosti nalogi, vrednoti ali človeku, ki ga ljubi. Ljubezen je zato posebna oblika samopresežnosti: človek se odmakne od nenehne zaposlenosti s samim seboj in svojo pozornost usmeri k drugemu človeku kot enkratni vrednoti (Frankl, 1997a; Frankl, 2005a). Takšno razumevanje spremeni tudi vprašanje, kaj človek od ljubezni pričakuje. Če odnos presojamo predvsem po tem, koliko zadovoljstva, varnosti ali potrditve nam zagotavlja, obstaja nevarnost, da drugega začnemo dojemati predvsem z vidika njegove koristnosti. Logoterapevtski pogled smer vprašanja obrne. Človek se ne sprašuje samo, kaj lahko od odnosa prejme, temveč tudi, k čemu ga odnos kliče in kakšen odgovor lahko sam poda. Ljubezen tako postane prostor, v katerem se svoboda uresničuje kot odgovornost. Pri tem ima pomembno mesto vest. V Franklovem razumevanju človek ni zgolj bitje pravil in zunanjih navodil, temveč je sposoben v konkretni situaciji zaznavati, kaj je smiselno in odgovorno. V odnosih zato ni mogoče oblikovati enega pravila, ki bi vnaprej odgovorilo na vsako življenjsko vprašanje. Včasih ljubezen zahteva bližino, drugič potrpežljivost, iskren pogovor, odpoved lastni zahtevi ali jasno postavitev meje. Odgovorno ravnanje zahteva občutljivost za konkretnega človeka in položaj ter pripravljenost prevzeti posledice lastne odločitve (Frankl, 1999a; Lukas, 2006). Takšna drža je tesno povezana s samodistanco. Človek se lahko odmakne od prvega čustvenega odziva, užaljenosti, strahu ali potrebe po takojšnji potrditvi in se vpraša, kaj položaj od njega dejansko zahteva. Samodistanca ne pomeni zanikanja čustev, temveč možnost, da človek do njih zavzame stališče. Samopresežnost pa pogled usmeri izven lastnega trenutnega doživljanja - k drugemu človeku, nalogi ali vrednoti. Prav preplet obeh zmožnosti omogoča, da ljubezen ni zgolj odziv na prijetnost, ampak zavestna in odgovorna drža (Frankl, 2005b; Lukas, 2005). Za vzgojo ima takšno razumevanje neposreden pomen. Naloga vzgoje ni mladim ponuditi vnaprej izdelanega recepta za odnose, temveč razvijati njihovo sposobnost presojanja, odločanja in prevzemanja odgovornosti. Mlad človek se mora postopoma učiti, da vprašanje ljubezni ni samo »Kaj čutim?«, temveč tudi »Kaj je v tej situaciji dobro?«, »Kaj moje ravnanje pomeni za drugega?«, »Ali spoštujem njegovo svobodo in dostojanstvo?« ter »Za kakšen odgovor se želim odločiti?«. Vzgoja za ljubezen tako postaja tudi vzgoja vesti, odgovornosti in smisla. Takšna vzgoja ne zmanjšuje pomena čustev, temveč jih umešča v širšo podobo človeka. Čustvo lahko opozori na bližino, naklonjenost, strah ali prizadetost, vendar samo po sebi še ne določa odgovornega ravnanja. Človek je sposoben

svoja čustva prepoznati in jih upoštevati, hkrati pa presoditi, kakšno ravnanje je skladno z vrednotami, ki jih želi uresničevati. V tem je pomembna razlika med impulzivnim odzivanjem in osebno odločitvijo. Tudi pedagoški odnos lahko razumemo v tej perspektivi. Učitelj ne odgovarja samo na vprašanje, kako bo odpravil moteče vedenje, temveč tudi, kakšen odgovor zahteva konkretni učenec in njegova razvojna situacija. S tem se vzgojna odločitev premakne od avtomatičnega odziva k odgovorni presoji. Prav tu se ljubezen kot drža, vest, samodistanca in odgovornost povežejo v logopedagoško celoto: učenec ni objekt vzgojnega ukrepa, temveč oseba, do katere pedagog zavzema premišljeno in vrednotno držo.

Ljubeča pedagoška drža: učenec kot oseba in možnost

Logopedagoško razumevanje suverenosti dobi posebno težo v pedagoškem odnosu. Učitelj si učencev ne izbira; sreča jih v konkretnem razredu, z njihovimi močnimi stranmi, stiskami, vedenjskimi posebnostmi in razvojnimi možnostmi. Prav zato je odločilno, kako jim bo pristopil. Učenec je lahko opažen predvsem skozi trenutno šibkost in problematično vedenje, lahko pa je sprejet kot oseba, katere vrednost presega trenutno stanje. Druga drža ne zanika težav, ampak učitelju omogoča, da ob njih vidi tudi učenčev potencial. Ta pogled lahko razumemo kot pedagoško posledico človekove suverenosti: ljubezen in spoštovanje lahko pomagata iz učenca priklicati tisto, kar je v njem še neuresničeno. Tak odnos se kaže tudi v jeziku. Učenci so občutljivi za to, ali odrasli govorijo iz strahu, grožnje in zahteve ali iz spoštovanja in iskrene skrbi. Ljubeča pedagoška drža zato ne pomeni odsotnosti zahtev. Nasprotno: učitelj lahko postavi mejo, zahteva delo ali opozori na posledice, vendar pri tem ne razvrednoti učenčeve osebe. Temeljno sporočilo ostaja: tvoje ravnanje je treba popraviti, ti kot človek pa ohranjaš vrednost. Otroci in mladostniki svojo naklonjenost in potrebo po odnosu izražajo zelo različno. Nekateri z mirnim sodelovanjem, drugi z iskanjem pozornosti, neustreznimi pripombami ali vedenjem, ki ga odrasli sprva sploh ne prepoznajo kot poskus približevanja. Naloga pedagoga ni, da vsako vedenje odobrava, temveč da za vedenjem skuša videti osebo in jo starosti primerno, jasno ter spoštljivo usmerja. Vrednotenje dejanja tako ne sme postati razvrednotenje človeka.

Praktičen primer logopedagoškega dela v razredu pokaže, kako je mogoče moteče vedenje preusmeriti v odgovorno ravnanje. Učitelj se lahko ob ponavljajočem se motečem vedenju vpraša, katera sposobnost ali potreba se skriva za njegovim ravnanjem. Primer razrednega šaljivca pokaže, da se lahko potreba po pozornosti in sposobnost humorja preusmerita v konstruktivno nalogo. Ko učenec dobi dogovorjen prostor, v katerem lahko svoj talent uporabi na sprejemljiv način, se ne odpravi le motnja, temveč se krepi njegova odgovornost za dar, ki ga ima. Takšna intervencija ni popuščanje. Učenec še vedno prevzema posledice in se uči meja, vendar mu odrasli hkrati pokaže možnost drugačnega ravnanja. Logopedagoško

vprašanje se tako ne ustavi pri tem, kaj je z učencem narobe, temveč išče, kaj lahko iz danih sposobnosti naredi dobrega. S tem se vzgoja približa Franklovemu razumevanju svobode kot prostora odgovornega odgovora na konkretno situacijo.

Pomemben logopedagoški poudarek je tako imenovani dvojni pogled. Ljubeč pedagog vidi učenca takšnega, kakršen je v tem trenutku, in hkrati takšnega, kakršen bi lahko postal. Med dejanskim stanjem in možnostjo obstaja napetost, ki je za vzgojo rodovitna. Če odrasli vidi samo trenutno težavo, učenca hitro zapre v oznako. Če vidi samo ideal, pa lahko prezre resnično stisko in omejitve. Dvojni pogled ohranja oboje: stvarnost in možnost. Ta drža zahteva realistično pričakovanje. Učitelj sme učenca spodbujati, vendar ga ne sme siliti v ideal, ki ni njegov. Naloga pedagoga je ustvarjati pogoje, v katerih lahko učenec razvija svoje individualne razvojne možnosti. Prav zato je pomembno razlikovati med vzgojo kot oblikovanjem po meri odraslega in vzgojo kot pomočjo človeku, da odgovorno uresniči svoje najboljše možnosti.

Takšen pogled je mogoče dodatno povezati z razvojnim pomenom odnosov. Hüther (2007) poudarja, da človekove razvojne možnosti niso neodvisne od okolja, v katerem živi in se uči. Za pedagogiko to pomeni, da odnos ni zgolj spremljevalni okvir posredovanja znanja, ampak lahko postane pomemben prostor, v katerem učenec doživlja varnost, sprejetost, izziv in možnost razvoja. Logopedagoški »dvojni pogled« zato ni samo optimistična predstava o učencu, temveč zahteva konkretno odnosno držo: odrasli vidi trenutno stanje, vendar učenca ne zapre vanj in mu omogoča, da preizkuša drugačne načine ravnanja.

Tudi ob korekciji vedenja mora biti zaznavna pozitivna namera pedagoga. Učenec mora iz učiteljevega ravnanja razbrati, da meja ni postavljena zaradi poniževanja ali dokazovanja moči, ampak zato, ker je njegov razvoj odraslemu pomemben. To je mogoče izraziti z jasnim sporočilom: *pomemben si mi, zato se zate zavzemam*. Takšna drža zahteva empatijo, občutljivost in sposobnost razlikovanja med osebo in njenim ravnanjem. Primer dijaka, ki doživi napoved popravnega izpita kot krivico, pokaže pomen razlage učiteljeve namere. Ko učitelj zahtevo utemelji z odgovornostjo do dijakovega znanja in prihodnosti, se spremeni pomen istega ukrepa. Zahteva ostane, vendar jo učenec lahko razume kot izraz skrbi in ne kot zavrnitev. Pri takšnih pogovorih so dragocena jaz-sporočila, ker učitelju omogočajo izraziti svojo skrb, odgovornost in občutke brez etiketiranja učenca.

ZAKLJUČEK

Franklovo razumevanje ljubezni presega predstavo, da je ljubezen zgolj čustvo ali telesna privlačnost. Ljubezen je način srečanja z drugim človekom v njegovi enkratnosti in neponovljivosti. Prav zato ima pomembno mesto v logoterapevtskem in logopedagoškem razumevanju človeka. Človek lahko drugega sreča na telesni, psihični

in duhovni ravni. Najgloblja ljubezen ne zanika prvih dveh, temveč ju vključuje in presega: ne ustavi se pri telesu in lastnostih, temveč vidi osebo. Takšna ljubezen človeka ne zapira vase. Odpira ga svetu vrednot, ustvarjalnosti in odgovornosti. Omogoča mu, da nekaj dobrega vnese v svet – v odnosu, družini, delu, umetnosti, vzgoji ali služenju drugim. Za logopedagogiko je posebej pomembno, da ljubezni ne ločuje od svobode. Ljubiti ne pomeni posedovati drugega in prav tako ne pomeni izgubiti sebe. Zrela ljubezen predpostavlja dve osebi, ki se svobodno srečata in sprejemata odgovornost za svoje odločitve. Vzgoja za ljubezen je zato pravzaprav vzgoja za človeškost. Mladega človeka usmerja od vprašanja, kaj lahko od drugega dobi, k vprašanju, kdo drugi človek v resnici je, kakšno vrednost ima sam po sebi in kako lahko z lastnimi odločitvami prispeva k dobremu. V tem se ljubezen približa svojemu najglobljemu logoterapevtskemu pomenu: postane način, kako človek preseže samega sebe, vidi drugega in odgovori na smisel, ki ga pred njega postavlja življenje.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1994). Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Berlin: Quintessenz.
2. Frankl, V. E. (1997a). Der Wille zum Sinn. 4. izd. München: Piper Verlag GmbH.
3. Frankl, V. E. (1997b). Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie. München: Piper Verlag GmbH.
4. Frankl, V. E. (1999a). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. 11. izd. München: Piper Verlag GmbH.
5. Frankl, V. E. (1999b). Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion. 5. izd. München: Kösel-Verlag.
6. Frankl, V. E. (2002). Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen. Weinheim idr.: Beltz Verlag.
7. Frankl, V. E. (2005a). Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. 11., prenovljena izd. Wien: Deuticke.
8. Frankl, V. E. (2005b). Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. 3. izd. Bern: Hans Huber.
9. Hüther, G. (2007). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 7. izd. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
10. Lukas, E. (2003a). Für dich. Heilende Geschichten der Liebe. München: Kösel-Verlag.
11. Lukas, E. (2003b). Spannendes Leben. In der Spannung zwischen Sein und Sollen. Ein Logotherapiebuch. München: Profil Verlag.
12. Lukas, E. (2005). Der Seele Heimat ist der Sinn. Logotherapie in Gleichnissen von Viktor E. Frankl. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
13. Lukas, E. (2006). Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden. 3. izd. München/Wien: Profil.
14. Pattakos, A. (2005). Gefangene unserer Gedanken. Viktor Frankls 7 Prinzipien, die Leben und Arbeit Sinn geben. Wien: Linde International.

Ko agresija postane življenjska energija: šesta logopedagoška teza

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

Povzetek: Članek predstavlja šesto logopedagoško tezo, ki agresije ne obravnava le kot problema, ki ga je treba zatreti, temveč kot energijo, do katere lahko človek zavzame stališče in jo usmeri v konstruktivno delovanje. Izhodišče je logopedagoško razumevanje človeka kot bitja, ki zaradi svoje duhovne razsežnosti razpolaga s svobodo, odgovornostjo, vrednotno občutljivostjo, ustvarjalnostjo, humorjem in sposobnostjo ljubezni. Ob frustraciji lahko izbere različne poti: avtoagresijo, projekcijo, agresivno konfrontacijo ali pot, ki povečuje upanje. Posebna pozornost je namenjena verigam trpljenja, proagiranju, samodistanci, ustvarjalnim strategijam umirjanja ter preventivnemu delovanju v skupini. Logopedagoški pristop poudarja, da človek ni določen z neposrednim impulzom, ampak lahko agresijsko energijo preoblikuje v življenju naklonjeno, odgovorno in miroljubno ravnanje.

Ključne besede: logopedagogika, agresija, frustracija, odgovornost, proagiranje, samodistanca, skupina, mirovna zmožnost

Abstract: The article presents the sixth logopedagogical thesis, which approaches aggression not only as a problem to be suppressed, but as energy toward which a person can take a stance and redirect into constructive action. The starting point is the logopedagogical understanding of the human being as capable, through the spiritual dimension, of freedom, responsibility, value sensitivity, creativity, humour and love. In frustration, a person may choose among different paths: self-aggression, projection, aggressive confrontation, or a hope-enhancing path. Particular attention is given to chains of suffering, proactive action, self-distancing, creative strategies for calming down, and preventive work in groups. The logopedagogical approach emphasizes that a person is not determined by an immediate impulse and can transform aggressive energy into life-affirming, responsible and peaceful action.

Keywords: logopedagogy, aggression, frustration, responsibility, proactive action, self-distancing, group, capacity for peace

UVOD

Agresija je del človekovega doživljanja, vendar logopedagoški pogled ne izhaja iz predpostavke, da mora človek vsak notranji impulz tudi neposredno uresničiti. Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da človek zaradi svoje duhovne razsežnosti ni preprosto določen z nekakšnim programom. Tako kot ne more vedno izbirati, kaj ga prizadene, razjezi ali frustrira, lahko izbira svoj odnos do tega in prevzame odgovornost za svoje ravnanje. V tej duhovni razsežnosti avtorja prepoznavata svobodo in odgovornost, dostojanstvo, ustvarjalnost, vrednotno občutljivost, humor, religioznost in sposobnost ljubezni. Prav zato se ob frustraciji odpira vprašanje izbire: ali bo človek prejeto negativnost posredoval naprej ali jo bo skušal preoblikovati. S tem ne oblikuje le situacije, temveč tudi samega sebe (Schechner in Zürner, 2011).

Šesta logopedagoška teza je zato posebej pomembna za vzgojni prostor. Ne zanika agresije, temveč išče možnosti, kako lahko človek energijo, ki se ob frustraciji sprosti, usmeri tako, da ne povečuje trpljenja. Namen članka je predstaviti štiri opisane poti odzivanja, pojasniti nastajanje verig trpljenja ter pokazati, kako logopedagogika razume proagiranje in preventivno delo v skupini.

Štiri poti odzivanja na frustracijo

Za vzgojno prakso je posebej pomembno razlikovanje med doživeto agresijsko energijo in ravnanjem, ki iz nje sledi. Schechner in Zürner (2011) ne izhajata iz zahteve, da učenec jeze, razočaranja ali prizadetosti ne bi smel občutiti. Nasprotno, frustracija je predstavljena kot življenjska situacija, v kateri se pokaže človekova sposobnost zavzemanja stališča. Pedagoški cilj zato ni zgolj nadzor zunanjega vedenja, temveč širjenje notranjega prostora med impulzom in dejanjem. Ko učenec prepozna, kaj se v njem dogaja, poimenuje bolečino in se vpraša, kakšen odgovor želi poslati v svet, se odzivanje premakne od avtomatizma k odgovornosti. Prav v tem premiku je mogoče razumeti vzgojni pomen šeste teze: agresijska energija sama še ne določa smeri dejanja, temveč lahko postane izhodišče za odločitev, ki varuje lastno dostojanstvo in dostojanstvo drugega.

Schechner in Zürner (2011) opisujeta štiri poti, med katerimi lahko človek izbira po doživeti frustraciji: avtoagresijo, projekcijo, agresivno konfrontacijo in pot, ki povečuje upanje. Prve tri poti lahko povečujejo trpljenje posameznika in njegovega okolja, četrta pa zahteva več zavestnega napora, vendar odpira možnost bolj človeškega in mirnega odziva. Pri avtoagresiji človek življenjsko oziroma preživetveno energijo obrne proti sebi. Frustracija se ne razreši, ampak se lahko izrazi v samouničujočem ravnanju ali v telesnih in psihičnih posledicah. Avtorja poudarjata, da lahko človek namesto tega izbere dejavnosti, ki napetost smiselno preusmerijo in mu pomagajo, da se ponovno umiri.

Pri projekciji se energija prenese na nekoga, ki ni povzročitelj

bolečine. Človek lahko svojo jezo ali nemoč izlije na nevpleteno osebo. Tak odziv je čustven in impulziven; možnost zavestnega ravnanja na duhovni ravni v tistem trenutku ni dovolj navzoča. Tudi tu pa ostaja bistvena logopedagoška misel, da se človek lahko odloči, kako bo ravnal, ne glede na frustracije, ki jih je doživel (Schechner in Zürner, 2011). Agresivna konfrontacija pomeni, da se prizadeti z napadalcem sooči na isti, destruktivni ravni. Odgovor na napad postane protinapad. Čeprav je usmerjen proti dejanskemu povzročitelju, lahko sproži stopnjevanje konflikta in nove kroge trpljenja. Schechner in Zürner zato opozarjata, da je pred protinapadom pomembno prepoznati izvor bolečine in usmeriti energijo premišljeno.

Verige trpljenja in možnost njihove prekinitve

Podoba verige trpljenja je za šolski prostor posebej nazorna, ker pokaže, da posledice konflikta pogosto presežejo prvotna udeleženca. Učenec, ki je bil ponižan, lahko napetost prenese v naslednji odnos; ta se lahko nadaljuje med vrstniki, doma ali v skupini. Tako se negativni odziv širi, čeprav naslednji prejemnik ni povzročil začetne bolečine. Pedagoška naloga je zato tudi pomoč pri prepoznavanju trenutka, v katerem je verigo še mogoče prekiniti. To ne pomeni, da mora učenec krivico tiho prenašati. Pomeni pa, da se lahko nauči razlikovati med postavljanjem meje in vračanjem bolečine. Zavestna prekinitev verige zahteva samodistanco, čas in včasih podporo druge osebe, vendar prav s tem prepreči, da bi posameznik postal posrednik nadaljnjega trpljenja (Schechner in Zürner, 2011). Ko človek na prejeti »minus« odgovori z novim »minusom«, se lahko začne spirala medsebojnega prizadevanja bolečine. Še širša je veriga trpljenja, kadar oseba prejeto negativnost prenese na nekoga drugega, ta pa naprej na naslednjega. Tako se začetna frustracija širi med ljudi, ki z njenim prvotnim vzrokom morda sploh niso bili povezani (Schechner in Zürner, 2011). Logopedagoško pomembna je možnost, da nekdo verigo zavestno prekine. Posameznik lahko prejeti »minus« vzdrži, ne da bi ga avtomatično poslal naprej. Avtorici to možnost povezujeta z duhovno razsežnostjo človeka: človek lahko zavestno izbere drugačen odgovor in s tem ustavi nadaljnje širjenje trpljenja. Podoben proces se lahko pojavi tudi ob doživljanju »nepravične« usode. Kadar bolečine ni povzročil drug človek, temveč neizogiben življenjski dogodek, se lahko človek zaplete v upor proti nespremenljivemu ali v iskanje krivca. Logopedagoški pogled ne zmanjšuje teže trpljenja, vendar opozarja, da tudi v takšnih okoliščinah ostaja vprašanje, kakšno stališče bo človek zavzel do tega, česar ne more spremeniti.

Pot, ki povečuje upanje

Pot, ki povečuje upanje, je mogoče razumeti tudi kot premik od vprašanja »Kaj mi je bilo storjeno?« k vprašanju »Kaj lahko zdaj naredim jaz?«. S tem se težišče ne premakne v zanikanje krivice, ampak v ponovno pridobivanje lastne dejavnosti. V gradivu je poudarjeno, da človek za tak premik potrebuje konkretne strategije: časovni odmik, gibanje, stik z naravo, glasbo, ustvarjalno delo, humor

ali pogovor. Njihov skupni namen je zmanjšati neposredno čustveno preplavljenost, da lahko človek ponovno uporabi presojo. Takšno razumevanje je skladno s Franklovim poudarkom, da človeka ni mogoče v celoti zreducirati na njegove pogoje in odzive, saj lahko do njih zavzame stališče (Frankl, 2005). V pedagoškem okolju to pomeni, da umirjanje ni zgolj disciplinski ukrep, temveč priprava prostora za svobodnejšo in odgovornejšo odločitev.

Četrta pot je usmerjena v povečevanje upanja. Človek se zanjo odloči proaktivno in v odnosu do vrednote oziroma smisla. Po doživeti frustraciji se skuša iz neposrednega telesnega in psihičnega odziva premakniti na raven, kjer lahko ponovno razmišlja, izbira in odgovorno ravna. Pri tem imajo pomembno vlogo ustvarjalnost, samodistanca in zavestna odločitev, da ne nadaljuje vzorcev, ki povečujejo trpljenje (Schechner in Zürner, 2011). Avtorici navajata več preprostih možnosti za ponovno vzpostavljanje notranje razdalje: ustvariti si čas, odpreti okno, popiti vodo, se zavestno vzravnati, se umakniti v mir, poiskati telesno dejavnost, stik z naravo ali glasbo. Pomemben je tudi humor, saj omogoča distanco do situacije. Bistvo teh strategij ni beg pred problemom, temveč pridobitev prostora, v katerem je mogoče ravnati svobodneje in odgovorneje. Posebno mesto ima ustvarjalno izražanje. Likovno ustvarjanje, ročno delo in glasba so predstavljeni kot dejavnosti, ki lahko krepijo ustvarjalnost in sposobnost odnosov. Schechner in Zürner ob tem poudarjata, da človek ni usmerjen predvsem v tekmovanje, temveč tudi v sodelovanje. Pri tem se sklicujeta na Bauerja (2008), ki izpostavlja pomen naklonjenosti, priznanja in sodelovanja za človekovo motivacijo.

Proagiranje namesto impulzivnega reagiranja

Proagiranje je v tem smislu več kot prijaznejša oblika komunikacije. Gre za urjenje dejavnega, vnaprej premišljenega odziva, pri katerem človek ne čaka, da ga čustvo popolnoma prevzame. Učenec se lahko uči opazovati svoje zgodnje znake napetosti, uporabljati kratke notranje opore in oblikovati povedi, ki izražajo njegovo doživljanje brez napada na osebo. Pomembna so tudi vprašanja, ki razširjajo zaznano izbiro: Kaj se bo zgodilo, če odgovorim na enak način? Koga bo moj odziv prizadel? Kaj želim s svojim ravnanjem doseči? Kateri odziv bi bil skladen z vrednoto, ki mi je pomembna? Takšna vprašanja niso namenjena moraliziranju, ampak aktiviranju osebne presoje. Lukas (2006) pri predstavitvi logoterapevtskega človekovega pogleda prav tako poudarja pomen človekove usmerjenosti k smislu in možnosti, da preseže zgolj neposredno psihofizično reagiranje.

Logopedagogika priporoča dejavno urjenje komunikacijskih sposobnosti. Pomembno je, da posameznik ostane pri svojem doživljanju in ga izrazi brez razvrednotenja drugega. Namesto napadalnega odziva lahko pove, kako se počuti in kaj je v njem sprožila določena situacija. S tem prevzema odgovornost za svoj odziv in hkrati ohranja dostojanstvo sogovornika (Schechner in Zürner,

2011). Pri učenju takšnega ravnanja pomagajo tudi vprašanja, ki razširijo zaznani prostor izbire. V trenutku jeze se človeku pogosto zdi, da ima le eno možnost. Logopedagoško vprašanje pa odpira druge poti: ali lahko poleg eksplozivnega odziva izbere še kaj drugega? Pomembna je tudi zavestna notranja opora, kratka misel ali geslo, ki posameznika v napeti situaciji spomni, da lahko med impulzom in dejanjem ustvari razdaljo.

Posledice za pedagogiko in skupinsko delo

V razredu se šesta teza zato ne uresničuje samo v individualnem pogovoru po konfliktu, ampak tudi v načinu oblikovanja skupnosti. Preventivno delo pomeni, da se odgovornost za ozračje ne pripiše samo učitelju ali posameznemu učencu. Vsak član skupine s svojim ravnanjem nekaj prispeva: lahko podpira poniževanje, ostane pasiven ali pa s svojim odzivom okrepi varnost in sodelovanje. Schechner in Zürner (2011) posebej izpostavljata, da je treba smiselno vedenje opaziti in ga krepiti ter mladim ponuditi naloge, pri katerih lahko svojo enkratnost uporabijo v dobro skupnosti. Tako se agresijska energija ne obravnava samo takrat, ko že pride do izbruha, temveč se ustvarjajo pogoji, v katerih imajo učenci druge možnosti za doživljanje moči, pripadnosti, vpliva in priznanja.

Schechner in Zürner (2011) posebej opozarjata na pomen preventivnega dela v skupini. Vsak posameznik je nedotakljiv v svojih močeh in šibkostih, hkrati pa nosi odgovornost za to, kar v skupnost dejavno ali destruktivno vnaša. Vsak član je soodgovoren za uspeh skupine, smiselno vedenje pa je treba prepoznati in krepiti. Mladi potrebujejo tudi zahtevne, spodbudne razvojne naloge, pri katerih lahko svojo enkratnost in sposobnosti prispevajo skupnosti.

Pri skupinskih pojavih, kot je medvrstniško nasilje, avtorja opozarjata, da nasilja ne smemo razumeti le kot dejanje posameznika, temveč tudi kot proces, v katerem lahko sodelujejo skupinska dinamika, opazovalci in pasivnost okolice. V skupini se lahko pojavijo povzročitelj, podporniki, ojačevalci in opazovalci, ki z neukrepanjem prispevajo k nadaljevanju dogajanja. Preventiva zato vključuje jasno skupinsko odgovornost in spodbujanje dejavnega, življenju naklonjenega odzivanja. Pomemben je tudi način, kako razumemo žrtev in povzročitelja. Osebi, ki je doživela nasilje, je treba pomagati, da preteklega dogodka ne spremeni v trajno razvrednotenje sebe. Preteklosti ne more spremeniti, lahko pa postopoma spreminja odnos do nje in iz pridobljenih izkušenj črpa za nadaljnje življenje. Povzročitelj pa ostaja odgovoren za svoje ravnanje in se mora soočiti z možnostmi poprave škode ter z lastno preteklostjo (Schechner in Zürner, 2011). Posebno občutljiv je položaj opazovalcev pri medvrstniškem nasilju. Če skupina nasilno ravnanje spremlja z odobravanjem, smehom ali molkom, lahko s tem nehote utrjuje položaj povzročitelja in osamljenost žrtve. Logopedagoški pogled zato razširi vprašanje odgovornosti z neposrednega storilca na celotno skupinsko dogajanje. To ne pomeni enačenja odgovornosti vseh udeležencev, temveč prepoznavanje, da ima vsak določeno

možnost odziva. Učence je smiselno učiti, kako varno poiskati pomoč, kako se postaviti na stran prizadetega in kako ne sodelovati pri širjenju ponižujočih vsebin. S tem se krepi civilni pogum, ki ga Schechner in Zürner (2011) omenjata kot pomembno držo pri opazovanju destruktivnega vedenja v skupini.

Šesta logopedagoška teza: agresijska energija kot možnost za življenje

Osrednja misel šeste logopedagoške teze je, da človek agresijo lahko doživlja, vendar ni prisiljen, da jo izrazi na način, ki povečuje trpljenje. Logopedagogika v agresijskih situacijah išče možnosti »transformacije energije«: energija, ki bi lahko postala avtoagresija, projekcija ali protinapad, se lahko ob zavestni odločitvi preusmeri v konstruktivno soočenje, ustvarjalnost, sodelovanje in varovanje življenja (Schechner in Zürner, 2011). To ne pomeni pasivnosti ali odpovedi mejam. Nasprotno: smer konfrontacije je lahko pravilna, vendar je odločilno, kako človek ravna. Cilj ni zanikati bolečine ali agresije, temveč razviti sposobnost, da posameznik po začetnem čustvenem odzivu ponovno pride do jasnejšega mišljenja in se s problemom sooči človeško, svobodno in odgovorno. V tem smislu je človekova sposobnost za mir povezana prav z možnostjo izbire. Schechner in Zürner skleneta, da ima človek lahko agresije, vendar se lahko odloči, da bo njihovo energijo uporabil za življenje. S tem ima v svojih rokah pomemben mirovni potencial, ki ga je mogoče razvijati tudi v skupnosti.

ZAKLJUČEK

Šesta logopedagoška teza agresije ne zanika in je ne razume kot nekaj, kar je mogoče preprosto odstraniti. V ospredje postavlja človekovo sposobnost, da do svojega impulza zavzame stališče. Frustracija lahko vodi v avtoagresijo, projekcijo ali agresivno konfrontacijo, lahko pa postane tudi izhodišče za drugačno odločitev. Za pedagogiko je pomembno predvsem spoznanje, da je mogoče prostor izbire razvijati. Učenec se lahko uči prepoznati svoje doživljanje, ustvariti razdaljo do neposrednega impulza, poiskati več možnosti odziva, izraziti svoje meje brez razvrednotenja drugega ter prevzemati odgovornost za svoj prispevek skupnosti. Preventivno delo zato ni omejeno na prepoved agresije, temveč vključuje krepitev sodelovanja, ustvarjalnosti, odgovornosti in sposobnosti prekinitve verig trpljenja.

Ko agresijska energija ni avtomatično posredovana naprej, ampak je zavestno preoblikovana, lahko postane energija za življenje. Prav v tej možnosti se pokaže osrednji logopedagoški poudarek: človek ni le tisto, kar se mu zgodi ali kar v njem vznikne, temveč tudi tisti, ki lahko do tega zavzame stališče in izbere svoj odgovor.

Viri in literatura

1. Bauer, J. (2008). Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. Hoffmann und Campe.
2. Frankl, V. E. (2005). Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Paul Zsolnay Verlag.
3. Lukas, E. (2006). Lehrbuch der Logotherapie: Menschenbild und Methoden

(3., erw. Neuaufl.). Profil Verlag.
4. Schechner, J., in Zürner, H. (2011). Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. Braumüller.

Učiti se izbirati: peta logopedagoška teza v šolskem prostoru

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

Povzetek: Članek predstavlja logopedagoški pogled na človekovo svobodo, sposobnost odločanja, voljo, vrednote in odgovornost ter možnosti prenosa teh izhodišč v pouk književnosti. Izhaja iz Franklove logoterapije in eksistencialne analize ter iz pedagoške interpretacije Schechner in Zürner. Posebna pozornost je namenjena peti logopedagoški tezi, po kateri človek ni zgolj žrtev okoliščin, temveč lahko do njih zavzame stališče, izbira med možnostmi in za svojo odločitev prevzame odgovornost. Obravnavani so pomen smiselno usmerjene odločitve, razmerje med svobodo in odgovornostjo, vloga volje, nastajanje navad ter naloga pedagoga, da učencu ne odvzema odločanja, ampak mu pomaga prepoznavati vrednote, možnosti in posledice. V praktičnem delu je Prešernov Apel in čevljar predstavljen kot izhodišče za razmislek o svobodi izražanja, mejah presoje, kompetentnosti in odgovornosti za izrečeno.

Ključne besede: logopedagogika, Viktor E. Frankl, svoboda, smisel, vrednote, odločanje, volja, odgovornost, pouk književnosti, Apel in čevljar

Abstract: The article presents a logopedagogical perspective on human freedom, decision-making, will, values and responsibility, and considers how these principles can be applied to literature teaching. It draws on Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis and on the pedagogical interpretation of Schechner and Zürner. Particular attention is given to the fifth logopedagogical thesis, according to which a person is not merely a victim of circumstances but can take a position towards them, choose among possibilities and assume responsibility for decisions. The article discusses meaning-oriented decision-making, the relationship between freedom and responsibility, the role of will, the formation of habits and the educator's task of supporting rather than replacing the learner's decision-making. In the practical section, Prešeren's Apel in čevljar is used to explore freedom of expression, the limits of judgement, competence and responsibility for one's words.

Keywords: logopedagogy, Viktor E. Frankl, freedom, meaning, values, decision-making, will, responsibility, literature teaching, Apel in čevljar

UVOD

Književni pouk učencu ne posreduje le literarnovednega znanja, temveč ga lahko postavlja pred vprašanja, ki zadevajo njegovo lastno življenje: Kaj je pomembno? Za kaj se je vredno zavzeti? Kdaj spregovoriti? Kako se odločiti? In kakšno odgovornost prinaša odločitev? Prav na tej točki se pouk književnosti približa logopedagoškemu razumevanju vzgoje. Frankl človeka ne razume kot popolnoma svobodnega od bioloških, psihičnih in družbenih pogojev, vendar poudarja njegovo sposobnost, da do danega zavzame stališče. Svoboda zato ni poljubnost, ampak prostor odgovora na konkretno življenjsko situacijo (Frankl, 1997a; Frankl, 1999a). V gradivu Schechner in Zürner je ta antropološka osnova prenesena v pedagogiko: učenec naj ne ostane zgolj objekt okoliščin, navad ali odločitev drugih, temveč naj postopoma postaja oseba, ki prepoznava svoje možnosti, se odloča in sprejema posledice. Strani 166–184 posebej razvijajo človekovo sposobnost odločanja, voljo, smiselno usmerjenost, pomen vrednot in peto logopedagoško tezo o človeku kot odgovornem oblikovalcu lastnega življenja (Schechner in Zürner, 2011, str. 166–184).

Takšen pogled odpira prostor za drugačno razumevanje vloge učenca pri pouku književnosti. Učenec ni le bralec, ki mora prepoznati značilnosti besedila in usvojiti njegovo »pravilno« razlago, ampak postaja dejaven sogovornik književnega dela. Ob ravnanju književnih oseb lahko razmišlja o različnih možnostih, presoja njihove odločitve ter se sprašuje, katere vrednote so jih pri tem vodile in kakšne posledice so imele njihove izbire. Književno besedilo tako ustvarja varen prostor za razmislek o življenjskih dilemah, saj učenec najprej opazuje odločitve drugega, ob njih pa postopoma oblikuje tudi lastna stališča. Učiteljeva naloga pri tem ni, da učencu ponudi že izdelane odgovore, temveč da z ustreznimi vprašanji spodbuja njegovo samostojno presojo, argumentiranje in zavedanje, da je svoboda izbire neločljivo povezana z odgovornostjo za izbrano pot.

Pomemben vidik človekove sposobnosti odločanja je dejstvo, da se posameznik ne oblikuje le z velikimi življenjskimi odločitvami, temveč tudi z majhnimi izbirami, ki jih vsakodnevno ponavlja. Schechner in Zürner opozarjata na povezavo med odločitvami in navadami: vedenje, ki se večkrat ponovi, se lahko postopoma avtomatizira in postane del ustaljenega načina ravnanja (Schechner in Zürner, 2011, str. 167–171). S pedagoškega vidika je pomembno spoznanje, da navada zato ni nujno nekaj dokončnega. Če je nastajala s ponavljanjem določenih izbir, jo je mogoče z novimi odločitvami in vztrajnim ravnanjem tudi spreminjati. Učenca zato ni smiselno opredeljevati z izjavami, kot so »takšen pač je«, »vedno ravna tako« ali »nikoli mu ne bo uspelo«. Bolj spodbudno je iskati tisti majhen korak, ki ga lahko izbere drugače in ga z vztrajnim ponavljanjem postopoma spremeni v novo navado. Pri tem je pomembna tudi moč volje, ki je v logopedagoškem pristopu ne razumemo zgolj kot sposobnost prisiliti se k nečemu. Na straneh 176–180 je poudarjeno, da odločitev potrebuje jasno prepoznan cilj oziroma smisel, iskren

notranji sklep, pripravljenost sprejeti posledice ter vztrajanje oziroma vajo (Schechner in Zürner, 2011, str. 176–180). Za učitelja je takšno izhodišče pomembno, saj učenčevega pomanjkanja vztrajnosti ni vedno smiselno razlagati samo kot pomanjkanje volje. Včasih učenec predvsem ne prepoznava razloga, zaradi katerega bi bil napor zanj smiseln. Pedagoško vprašanje se zato lahko spremeni iz »Zakaj se bolj ne potrudiš?« v »Kaj bi bilo zate dovolj pomembno, da bi bil za to pripravljen vztrajati?«

Ovira sama po sebi ne pomeni, da vrednota izgubi svoj pomen. Človeka postavi pred odločitev, koliko napora je pripravljen vložiti, da bi se ji približal (Schechner in Zürner, 2011, str. 176). Tudi pri učencu zato ni nujno najpomembnejše odstranjevanje vseh ovir. Nekatere ovire so lahko priložnost za razvijanje vztrajnosti, sposobnosti reševanja problemov in zaupanja v lastno zmožnost delovanja. Naloga učitelja ni vedno odstraniti težavo, ampak učencu pomagati prepoznati, kaj mu je dovolj pomembno, da bo zaradi tega pripravljen iskati pot čez oviro.

Pomembno mesto ima tudi sprejemanje posledic lastne odločitve. Resnično odločanje namreč vključuje pripravljenost sprejeti, da vsaka izbira nekaj omogoči, hkrati pa lahko nekaj drugega izključi. Odgovornost se zato začne že pred dejanjem, ko posameznik premisli, kaj lahko njegova odločitev pomeni zanj in za druge. To je pomembna pedagoška razlika med svobodo kot poljubnostjo in svobodo kot odgovornim odločanjem. Učenec potrebuje prostor, da se odloča, vendar tudi izkušnjo, da odločitev ni ločena od njenih posledic (Schechner in Zürner, 2011, str. 177–180).

Za vzgojo je posebej pomembno še opozorilo, da odrasli ne sme prevzeti vseh odločitev namesto mladega človeka. Tudi kadar želi učitelj učenca zaščititi pred napako, lahko pretirano odločanje namesto njega zmanjšuje možnosti za razvoj samostojnosti. Učitelj lahko predstavi možnosti, opozori na posledice, postavlja vprašanja in pomaga pri presoji, vendar mora učenec postopoma dobivati prostor, v katerem lahko sprejme lastno odločitev. To pomeni tudi dopuščanje možnosti, da se bo kdaj odločil drugače, kot bi se odločil odrasli. Prav izkušnja odločanja, posledic in ponovnega premisleka lahko postane pomemben del razvoja odgovorne osebnosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 178–184).

Zanimivo je tudi razlikovanje med odločitvijo proti nečemu in odločitvijo za nekaj. Človek lahko veliko energije usmeri v to, česa noče, vendar mu takšna usmeritev še ne pokaže, kam želi priti. Smiselno usmerjena odločitev potrebuje vrednoto, h kateri se posameznik usmerja. Zato je pri vzgoji pomembno, da učenca ne vodimo samo k opuščanju nezaželenega vedenja, ampak mu pomagamo poiskati pozitivno alternativo. Namesto zgolj »ne bom žalil« lahko oblikuje odločitev »želim govoriti spoštljivo«; namesto »ne bom odlašal« pa »vsak dan bom naredil en korak proti cilju«. Tako se v ospredje postavi vprašanje, čemu učenec s svojo odločitvijo reče DA (Schechner in Zürner, 2011, str. 170–177).

Svoboda, smisel in odločitev

Človek ne izbira vseh okoliščin, v katerih živi. Prav zato je za logoterapevtsko razumevanje pomembno razlikovati med svobodo od pogojev in svobodo do zavzemanja stališča. Schechner in Zürner to ponazorita z metaforo jadrnice: smeri ne določa samo veter, temveč tudi način, kako jadralec postavi jadra. Veter lahko razumemo kot danosti in okoliščine, jadra pa kot človekovo držo in odločitev. Pedagoško sporočilo metafore ni, da učenec zmore vse, temveč da je smiselno iskati tisti del situacije, v katerem še lahko deluje (Schechner in Zürner, 2011, str. 166–168). Odločanje je več kot trenutna izbira med dvema možnostma. Z odločitvami človek postopoma oblikuje svoje življenje in samega sebe. Ponavljajoče se izbire lahko postanejo navade, navade pa vplivajo na prihodnje ravnanje. Zato sprememba pogosto ne zahteva ene velike odločitve, ampak niz majhnih, izvedljivih korakov. Učenec, ki se odloči, da bo preveril informacijo, preden jo deli, da bo poslušal drugega do konca ali da bo priznal napako, s ponavljanjem takšnih odločitev oblikuje držo (Schechner in Zürner, 2011, str. 167–171). Pri tem je odločilno vprašanje smisla. Človek lažje vztraja, kadar ve, za kaj nekaj dela in katero vrednoto želi uresničiti. V ospredje zato stopijo vprašanja: Za kaj? Za koga? Čemu? Odločitev, ki je usmerjena k prepoznani vrednoti, ni samo odločitev proti nečemu, temveč predvsem odločitev za nekaj. Takšna proodločitev človeka usmerja k cilju in mu pomaga sprejeti tudi napor, ki je potreben za njegovo uresničitev (Schechner in Zürner, 2011, str. 170–177).

Zelo povedna je podoba ovire med človekom in vrednoto. Ovira ne izniči vrednote; postavi pa vprašanje, kaj je posameznik pripravljen storiti, da bi se ji približal. V šoli je to mogoče prenesti na učenje, odnose in vedenjske spremembe. Namesto da učenca sprašujemo le, česa ne sme narediti, ga lahko vprašamo, za kaj se želi odločiti in zakaj je to zanj pomembno. Tako se prepoved spremeni v vrednostno orientacijo (Schechner in Zürner, 2011, str. 176–178).

Peta logopedagoška teza: človek kot odgovorni nosilec svojega življenja

Peta logopedagoška teza posebej poudari človekovo eksistencialno razsežnost. Posameznik se ne razume samo kot žrtev okoliščin, ampak kot oseba, ki se lahko do njih opredeli in v danem prostoru svobode sprejema odločitve. Odgovornost pri tem ni dodatna zahteva, ki bi bila svobodi postavljena od zunaj, ampak njena druga stran. Če lahko izbiram, sem v določeni meri odgovoren tudi za svojo izbiro (Schechner in Zürner, 2011, str. 183–184). Reči življenju DA zato ne pomeni nekritičnega optimizma ali prepričanja, da je vse dobro in obvladljivo. Pomeni pripravljenost sprejeti resničnost in znotraj nje iskati smiselno možnost odgovora. Človek lahko doživi omejitev, neuspeh ali krivico, ne da bi zanikal svojo bolečino; hkrati pa se lahko vpraša, kaj je kljub temu še v njegovi moči. Takšno razumevanje ohranja dostojanstvo osebe, saj je ne reducira niti na uspeh niti na neuspeh.

Pomemben del pete teze je tudi sprejemanje posledic. Odločitev, pri kateri človek želi samo svobodo, ne pa tudi odgovornosti, ostaja nezrela. Schechner in Zürner poudarjata, da pri pomembnih odločitvah človek potrebuje jasen cilj oziroma smisel, iskren sklep, pripravljenost sprejeti posledice in vztrajanje oziroma trening. Volja se tako ne kaže le v močnem trenutnem hotenju, ampak v sposobnosti, da izbrano smer potrjujemo z ravnanjem (Schechner in Zürner, 2011, str. 176–180).

Ko človek svojo svobodo prepusti drugim ali okoliščinam

Svoboda in sposobnost odločanja nista samoumevni. Človek se jima lahko tudi odpove oziroma ju ne uporabi. V logopedagoškem okviru so predstavljene štiri problematične življenjske drže, ki človeka oddaljujejo od aktivnega in odgovornega oblikovanja lastnega življenja: provizorična življenjska naravnanost, fatalistična življenjska naravnanost, kolektivistično mišljenje in fanatizem. Čeprav se med seboj razlikujejo, jim je skupno, da posameznik v njih zmanjšuje prostor lastne presoje in odgovornosti. Pri provizorični življenjski naravnanosti človek živi, kot da je sedanjost samo začasno obdobje, ki ga je treba nekako preživeti. Ker prihodnosti ne doživlja kot nekaj, kar lahko dejavno sooblikuje, se zmanjšata njegova pripravljenost za dolgoročno prizadevanje in občutek odgovornosti za sedanji trenutek. Takšno držo lahko prepoznamo tudi v šolskem prostoru, kadar učenec razmišlja: »Saj je vseeno«, »To bom naredil samo zaradi ocene« ali »Tega tako ali tako ne bom potreboval«. Pedagoški izziv je pomagati učencu ponovno vzpostaviti povezavo med sedanjim dejanjem, prihodnjimi možnostmi in vrednoto, zaradi katere je prizadevanje smiselno.

Druga problematična drža je fatalizem. Posameznik je prepričan, da njegovo življenje določajo okoliščine in da sam nima resničnega vpliva nanj. Takšno razmišljanje se lahko izraža v povedih: »Takšen pač sem«, »Meni to nikoli ne bo uspelo« ali »Ničesar ne morem spremeniti«. Logopedagoški pristop pri tem ne zanika dejanskih omejitev, temveč posameznika usmerja k razlikovanju med tistim, česar ne more spremeniti, in tistim, kar kljub temu ostaja v njegovi moči. Prav to razlikovanje je pomembno za razvoj odgovornosti: človek ni odgovoren za vse, kar se mu zgodi, lahko pa je odgovoren za način, kako se bo na dano situacijo odzval.

Pri kolektivističnem mišljenju se posameznik odpove delu lastne presoje in prevzame mišljenje skupine. Namesto da bi sam preverjal argumente in oblikoval stališče, začne razmišljati v kategorijah »vsi pravijo«, »tako se misli« ali »naši so takšni, oni pa drugačni«. Takšno mišljenje spodbuja posploševanje in stereotipiziranje posameznika na podlagi njegove pripadnosti določeni skupini. Za šolo je to še posebej pomembno, saj je mladostništvo obdobje močne potrebe po pripadnosti. Vrstniška skupina lahko učenca spodbuja, lahko pa tudi prevzame njegovo presojo. Vzgoja za odgovornost zato vključuje tudi pogum, da posameznik preveri stališče skupine in po potrebi

zavzame drugačno stališče. Najizrazitejšo obliko zapiranja pred drugačnostjo predstavlja fanatizem. Pri njem posameznik lastnega stališča ne razume več kot enega od možnih pogledov, temveč kot edino dopustno resnico. Drugače mislečega zato ne dojema več predvsem kot osebo, s katero se ne strinja, ampak ga lahko razvrednoti prav zaradi njegovega drugačnega pogleda. Pedagoški odgovor na takšno držo ni vzgoja učenca brez lastnega mnenja, temveč ravno nasprotno: razvijanje sposobnosti trdno zagovarjati svoje stališče in hkrati spoštovati dostojanstvo človeka, ki misli drugače.

Te štiri drže imajo pomembno skupno točko. Pri prvi človek odgovornost prelaga v prihodnost, pri drugi na okoliščine, pri tretji na skupino, pri četrti pa svojo presojo absolutizira do te mere, da ne dopušča več pristnega dialoga. Logopedagoška vzgoja jim postavlja nasproti človeka, ki se zaveda svojih omejitev, vendar znotraj njih išče prostor lastne svobode, oblikuje svoje stališče in je pripravljen zanj prevzeti odgovornost.

Povezava s poukom književnosti

Prav književni pouk ponuja veliko možnosti za prepoznavanje takšnih drž. Ob književnih osebah lahko učenci raziskujejo, ali oseba ravna po lastni presoji ali se prilagodi množici, ali svojo nemoč pripisuje usodi, ali dopušča drugačne poglede ter v katerem trenutku bi lahko izbrala drugače. Namesto vrednotenja osebe kot preprosto »dobre« ali »slabe« tako raziskujejo dejavnike, ki vplivajo na njeno odločanje. Ta del bi se zelo lepo povezal tudi z *Apelom in čevljarjem*. Ob njem lahko vprašamo: Ali čevljar oblikuje premišljeno presojo ali samo izraža prepričanje? Ali imeti svoje mnenje pomeni tudi znati ga utemeljiti? Kaj se zgodi, ko človek svojega mnenja ni več pripravljen preverjati? Tako Prešernovo besedilo odpira še širše vprašanje, ki je danes zelo aktualno: kako vzgajati mladega človeka, ki bo znal misliti s svojo glavo, vendar ne bo prepričan, da ima zato vedno prav.

Pedagoške posledice: učitelj kot spremljevalec odločanja

Če želimo vzgajati za odgovornost, učencu ne moremo nenehno odvzemati odločitev. Pedagog mu lahko pomaga videti možnosti, pojasni posledice, postavi meje in ponudi argumente, ne more pa namesto njega oblikovati njegove osebne drže. Prav tu je pomembna razlika med vodenjem in manipulacijo. Cilj ni doseči, da učenec ponovi učiteljevo mnenje, temveč da zna svojo odločitev premisliti in utemeljiti (Schechner in Zürner, 2011, str. 178–184). To ne pomeni, da otrok vedno sam odloča o vsem. Pedagoška odgovornost odraslega ostaja: zaščititi mora varnost, postaviti razvojno primerne meje in preprečiti škodo. Toda znotraj teh meja lahko postopoma širi učenčev prostor avtonomije. Učenec se odgovornosti ne uči z razlago o odgovornosti, temveč z izkušnjo, da je nekaj izbral, doživel posledico, svojo odločitev premislil in po potrebi popravil.

Pri tem so dragocena vprašanja: Kaj ti uspeva? Kaj te ovira? Kaj lahko narediš? Katere možnosti imaš? Za kaj se želiš odločiti? Kaj bo tvoja

odločitev pomenila za druge? Si pripravljen sprejeti njene posledice? Takšna vprašanja ne ponujajo že izdelanega odgovora, temveč odpirajo prostor za osebno presojo.

Pomemben je tudi odnos do napačne odločitve. Če učenec doživlja vsako napako kot dokaz lastne nesposobnosti, bo težko tvegal samostojno presojo. Napačna odločitev je lahko učna izkušnja, če jo je mogoče analizirati, popraviti in iz nje izpeljati nov korak. Tudi sprememba mnenja zato ni nujno znak šibkosti; lahko je dokaz, da je učenec argumente ponovno presodil.

Takšno razumevanje odločanja je mogoče neposredno prenesti v pouk književnosti. Književna oseba je pogosto postavljena pred oviro, konflikt vrednot ali izbiro med več možnostmi. Učenec lahko zato poleg vprašanja, *kaj je oseba storila*, raziskuje tudi, *kaj ji je bilo pomembno, katere možnosti je imela, čemu je s svojo izbiro rekla DA in katere posledice je bila pripravljena sprejeti*. Književno besedilo tako postane nekakšen varen prostor za »vajo v odločanju«, saj lahko učenec preizkuša različne perspektive in posledice, ne da bi moral sam dejansko doživeti opisano situacijo. Pri Prešernovem *Apelu in čevljarju* se lahko takšno odločanje osredini na vprašanje, ali možnost izraziti svoje mnenje sama po sebi zadostuje ali pa svoboda govora zahteva tudi znanje, presojo in odgovornost za izrečeno.

Apel in čevljar: svoboda govora in odgovornost za presojo

Prešernov Apel in čevljar je kratek, vendar didaktično zelo uporaben primer za razmislek o svobodi, kompetentnosti in odgovornosti. Čevljar najprej opozori na napako pri upodobitvi čevlja, torej na področju, ki ga pozna. Ko začne presojati tudi druge dele umetnine, se odpre vprašanje meja njegove presoje. Besedilo zato ni zanimivo samo zaradi pregovornega sporočila, temveč zaradi vprašanja, kdaj je naše mnenje utemeljeno in kaj pomeni odgovorno presojati (Prešeren, 1847). Pri pouku lahko učence najprej vprašamo, ali ima čevljar pravico povedati svoje mnenje. Nato vprašanje poglobimo: Ali je vsako mnenje enako utemeljeno? Kdaj kritika postane koristna? Kdaj človek prestopi mejo svojega znanja? Ali moramo povedati vse, kar mislimo? Ali imamo odgovornost tudi za besede? Takšna vprašanja ne zahtevajo enotnega odgovora, zahtevajo pa argument.
Besedilo je posebej aktualno v času družbenih omrežij. Možnost javnega komentiranja je skoraj neomejena, toda možnost izražanja sama po sebi ne zagotavlja znanja, resničnosti ali spoštljivosti. Učenci lahko zato Prešernovo situacijo prenesejo v sodobno okolje: nekdo objavi svoje delo, pod njim pa se pojavijo samozavestne presoje ljudi, ki področja ne poznajo. Kdo je v takšni situaciji čevljar? Kdaj je kritika dragocena in kdaj postane razvrednotenje?

Tu se peta logopedagoška teza neposredno poveže s poukom književnosti. Učenec ima svobodo oblikovati stališče, vendar je povabljen, da zanj prevzame odgovornost: da pove, na čem temelji, katere posledice ima in ali ga je pripravljen ob boljših argumentih spremeniti. Učitelj ne določa, kaj mora učenec misliti o čevljarju, temveč skrbi, da razprava ostaja povezana z besedilom, argumenti in

spoštovanjem drugega.

Književnost kot varen prostor za vajo v odločanju

Književnost ima pri vzgoji za odločanje posebno prednost: omogoča razmislek o zahtevnih življenjskih položajih na simbolni razdalji. Učenec lahko raziskuje posledice odločitve književne osebe, ne da bi moral najprej razkrivati lastno intimno izkušnjo. Lahko primerja možnosti, prepoznava vrednote, presoja motive in razmišlja, kako bi drugačna izbira spremenila dogajanje. Takšno branje ne spreminja pouka književnosti v terapijo. Besedilo ostaja temelj interpretacije. Prav zvestoba besedilu preprečuje, da bi pogovor postal zgolj niz osebnih vtisov. Hkrati pa literarna interpretacija dobi življenjsko razsežnost: učenec ne razmišlja samo, kaj je književna oseba naredila, ampak tudi, za kaj se je odločila, katero vrednoto je s tem uresničevala in za katere posledice je odgovorna.

Učitelj lahko tak pogovor vodi s preprostimi vprašanji: Kaj je bilo v moči književne osebe? Kaj zanjo ni bilo spremenljivo? Za kaj se je odločila? Kaj ji je bilo pomembno? Kdo je bil prizadet zaradi njene odločitve? Kakšne druge možnosti je imela? Bi bila drugačna izbira bolj smiselna? S tem učenci razvijajo kritično mišljenje, vendar hkrati tudi vrednostno in odgovornostno presojo.

ZAKLJUČEK

Peta logopedagoška teza vzgojo usmerja k človeku, ki se ne razume le kot pasivni rezultat okoliščin, temveč kot oseba, ki lahko znotraj svojih realnih možnosti zavzame stališče, se odloča in prevzema odgovornost. Svoboda zato ni predvsem odsotnost omejitev, ampak možnost smiselnega odgovora. Odločitev pa ni zgolj trenutna izbira, saj z njo človek postopoma oblikuje svoje navade, odnose in samega sebe.

Za šolo je tak pogled pomemben, ker učenca ne želi oblikovati v nekoga, ki pravilno ravna samo ob zunanjem nadzoru. Cilj je postopno razvijanje notranje orientacije: prepoznavati vrednote, razlikovati med možnostmi, argumentirati stališče, sprejemati posledice in po napaki ponovno izbrati. Učitelj pri tem ostaja odrasla oseba z odgovornostjo za meje in varnost, vendar učencu ne odvzema vsakega tveganja in vsake odločitve.

Prešernov Apel in čevljar pokaže, da je takšna vprašanja mogoče odpirati tudi ob zelo kratkem književnem besedilu. V času, ko lahko skoraj vsakdo javno govori o skoraj vsem, postane vprašanje odgovorne presoje še posebej aktualno. Pomembno ni samo, ali smemo spregovoriti, ampak tudi, zakaj govorimo, na čem temelji naše mnenje in ali smo pripravljeni prevzeti odgovornost za svoje besede. Reči življenju DA zato ne pomeni reči DA vsemu, kar se zgodi. Pomeni sprejeti, da nas življenje vedno znova postavlja pred možnosti, med katerimi moramo izbirati. Vzgoja lahko mlademu človeku pomaga, da ob teh možnostih ne išče le najlažje poti, ampak se nauči vprašati: Kaj je tukaj vredno? Za kaj se odločam? In za kaj sem pripravljen odgovarjati?

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1997a). Der Wille zum Sinn (4. izd.). Piper Verlag.
2. Frankl, V. E. (1999a). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn (11. izd.). Piper Verlag.
3. Prešeren, F. (1847). Poezije Doktorja Franceta Prešerna. Ljubljana: Jožef Blaznik.
4. Schechner, J., in Zürner, H. (2011). Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. Braumüller.

Vzgoja, ki daje korenine in krila: četrta logopedagoška teza

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

Povzetek: Članek predstavlja izbrane logopedagoške poudarke, ki izhajajo iz logoterapije in eksistencialne analize Viktorja E. Frankla ter njihove pedagoške interpretacije. Posebna pozornost je namenjena krepitvi samozaupanja, prehodu med cono udobja, cono rasti in cono panike, kopernikanskemu obratu, skupnosti, smiselni pomoči, iskanju smisla, prazaupanju, posledicam izgube zaupanja ter četrti logopedagoški tezi o »koreninah in krilih« (Schechner in Zürner, 2011, str. 135–146). V drugem delu je predstavljen avtorski didaktični model FRANKL, ki ta izhodišča prenaša v pouk književnosti. Model ni Franklov izvirni model, temveč samostojna didaktična konceptualizacija.

Ključne besede: logopedagogika, logoterapija, Viktor E. Frankl, smisel, odgovornost, vest, samozaupanje, didaktika književnosti, model FRANKL

Abstract: The article presents selected logopedagogical principles derived from Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis and their pedagogical interpretation. Particular attention is paid to the source material on pages 135–146: strengthening self-confidence, the comfort–growth–panic zone continuum, the Copernican turn, community, meaningful help, the search for meaning, basic trust, the consequences of loss of trust, and the fourth logopedagogical thesis of »roots and wings«. The second part introduces the author's FRANKL didactic model for literature teaching. The model is an original didactic conceptualisation and not a model developed by Viktor E. Frankl.

Keywords: logopedagogy, logotherapy, Viktor E. Frankl, meaning, responsibility, conscience, self-confidence, literature teaching, FRANKL model

UVOD

V šoli otroka pogosto najprej opazimo skozi tisto, kar izstopa: nemir, odpor, neuspeh, konflikt, diagnozo ali učne težave. Tak opis je lahko potreben, vendar postane pedagoško problematičen, kadar trenutna težava preraste v razlago celotne osebe. Logopedagoški pogled skuša narediti nasprotno: resno vzame otrokovo dejansko stanje, hkrati pa ga ne enači z njim. Človeka razume kot bitje, ki je pogojeno, vendar ni v celoti določeno s svojimi pogoji; do njih lahko zavzame stališče in v danem prostoru svobode odgovori na zahteve konkretne situacije (Frankl, 1997a; Frankl, 2005b). To je za vzgojo pomembno izhodišče. Učitelj ne dela le z vedenjem, temveč z osebo, ki se še razvija. Zato vprašanje ni samo, kaj je učenec storil, temveč tudi, kaj lahko postane in kakšen naslednji korak lahko izbere. V tem smislu logopedagogika ne zmanjšuje pomena meja, pravil ali posledic, ampak jih umešča v širši cilj: razvoj svobodnega, odgovornega in k smislu usmerjenega človeka.

Temelji logopedagoškega pogleda: svoboda, odgovornost, vest in smisel

Franklovo razumevanje človeka temelji na svobodi volje, volji do smisla in smislu življenja. Svoboda pri tem ni absolutna. Človek ne izbira vseh okoliščin, telesnih danosti, preteklih dogodkov ali odzivov drugih ljudi, lahko pa v različnih merah izbira svoj odnos in odgovor nanje. Prav zato je svoboda neločljivo povezana z odgovornostjo: odločitev ni zgolj možnost, ampak odgovor na konkretno življenjsko situacijo (Frankl, 1997a; Frankl, 1999a). V pedagoškem jeziku to pomeni premik od razlage »takšen pač sem« k vprašanju »kaj lahko zdaj naredim«. Logopedagoški pristop poudarja, da učenca ne smemo utrjevati v prepričanju, da zaradi značaja, diagnoze ali preteklih izkušenj ne more ravnati drugače. Tudi kadar je njegov dejanski prostor izbire omejen, je smiselno iskati tisti del, v katerem lahko sodeluje, se odloči, popravi napako ali sprejme pomoč (Schechner in Zürner, 2011, str. 135–136). Pomembno mesto ima vest. V logoterapevtskem razumevanju je vest povezana z zaznavanjem smisla konkretne situacije. Logopedagoška presoja se zato ne ustavi pri kategorijah »dobro« in »slabo«, temveč se sprašuje, ali je ravnanje smiselno ali nesmiselno, ali podpira življenje in uresničevanje vrednot ali ga ovira. Frankl poudarja, da človek smisla ne izmisli poljubno, ampak ga v konkretni situaciji odkriva in nanj odgovarja (Frankl, 1997a, str. 28, 167; Schechner in Zürner, 2011, str. 140–141). Za šolo je to posebej dragoceno. Otrok naj pravil ne upošteva samo zaradi pričakovane nagrade ali strahu pred kaznijo. Cilj je postopno razvijanje notranje orientacije: Kaj je v tej situaciji vredno narediti? Komu moja odločitev koristi ali škodi? Kakšen človek postajam s tem dejanjem? Takšna vprašanja ne odpravljajo pravil, temveč jim dodajo osebni in vrednostni pomen.

Schechner in Zürner opozarjata na nevarnost, da bi zaradi navidezno dobrega cilja uporabili sredstva, ki so v nasprotju s smislom in dostojanstvom človeka. Če je sredstvo za doseganje cilja nesmiselno, se je treba takemu načinu uresničevanja cilja odpovedati. Pedagoško

to pomeni, da tudi »dober namen« odraslega ne upravičuje poniževanja, zastraševanja ali razvrednotenja otroka. Vzgojni cilj in način, kako ga dosegamo, morata biti vrednostno skladna (Schechner in Zürner, 2011, str. 140–141). Eden osrednjih logoterapevtskih premikov je t. i. kopernikanski obrat: človek ne sprašuje predvsem, kaj lahko pričakuje od življenja, ampak prepoznava, da življenje v vsaki situaciji postavlja vprašanje njemu. Odgovor daje z dejanjem in prevzemanjem odgovornosti (Frankl, 2000b). V razredu se ta obrat lahko zgodi že z majhno spremembo vprašanja. Namesto »Zakaj se mi to dogaja« lahko učenca povabimo k razmisleku »Kaj lahko v tej situaciji naredim jaz«.

Takšna usmeritev ni zanikanje stiske. Učenec je lahko doživel krivico, zavrnitev ali neuspeh. Logopedagoški pogovor najprej prizna resničnost izkušnje, nato pa išče možnost odgovora. Učenec tako ne ostane le objekt dogodka, ampak ponovno dobi izkušnjo dejavnosti in odgovornosti.

Otrokove možnosti, samozaupanje in rast

Logopedagoški pogled ne zanika učenčevega trenutnega vedenja, težav ali omejitev, vendar človeka ne reducira nanje. Schechner in Zürner poudarjata razlikovanje med telesno in psihično pogojenostjo ter duhovno razsežnostjo človeka, v kateri ostaja prostor za odnos do okoliščin, odločanje in odgovornost. Pedagoška posledica je pomembna: učenca ne opredelimo z diagnozo, neuspehom ali vedenjskim vzorcem, temveč ob realnem upoštevanju omejitev iščemo njegove še neuresničene možnosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 133–135). To ne pomeni, da vedenja ne vrednotimo. Neustrezno ravnanje lahko jasno omejimo in hkrati ohranimo spoštovanje do osebe. Primer učenca, ki svojo diagnozo razume kot razlog, da »ne more drugače«, pokaže, kako lahko takšna razlaga postane ovira za prevzemanje odgovornosti. Logopedagoška intervencija učenca nagovori kot osebo, ki jo je mogoče jemati resno in od katere je mogoče – ob ustrezni podpori in realnih omejitvah – pričakovati odgovorno sodelovanje. Takšna drža ne zanika posebnih potreb, ampak preprečuje, da bi diagnoza postala celotna učenčeva identiteta (Schechner in Zürner, 2011, str. 133–135).

Pri krepitvi samozaupanja je poudarjeno, da pogum in zdravo samovrednotenje nista posledica praznega prepričevanja. Pomembne so izkušnje pozitivnih odnosov, lastne kompetentnosti, orientacije k smislu, doživljanja lastne vrednosti ter življenjskega veselja (Hadinger, 2003, str. 14; Schechner in Zürner, 2011, str. 136). Otrok potrebuje izkušnjo, da nekaj zmore, da je njegov prispevek pomemben in da je kot oseba vreden tudi takrat, ko mora svoje ravnanje spremeniti.

To je pomembna razlika med pohvalo in opogumljanjem. Splošna pohvala »super si« hitro izgubi moč. Konkretna povratna informacija – »opazila sem, da si se ustavil, preden si odgovoril žaljivo«, »vztrajal si, čeprav ti ni šlo« ali »danes si sam poiskal rešitev« – otroku pokaže, katero ravnanje je bilo učinkovito in zakaj. Tako se samozaupanje

povezuje z izkušnjo lastne učinkovitosti in odgovornosti.

Schechner in Zürner razlikujeta med cono udobja, cono rasti in cono panike. V coni udobja se človek giblje v znanem, kjer se počuti varnega in kompetentnega. Učenje pa zahteva prehod v območje, kjer vsega še ne obvladamo in kjer so potrebni pogum, napor in premagovanje negotovosti. Prav tam se odpirajo možnosti razvoja. Če je izziv prevelik, pa učenec zdrsne v cono panike, kjer strah in stres ovirata ustvarjalnost in učenje (Schechner in Zürner, 2011, str. 137–138). Pedagoška naloga je zato zahtevnost odmerjati tako, da učenec lahko stopi iz znanega, ne da bi izgubil občutek varnosti. To velja pri učenju, nastopanju, socialnih odnosih in vedenjskih spremembah. Dober izziv ni tisti, ki je lahek, ampak tisti, ki je dovolj zahteven, da omogoča rast, in hkrati dovolj dosegljiv, da učenec lahko doživi napredek.

Odnos, zaupanje, skupnost in smotrna pomoč

Schechner in Zürner predlagata tudi »kopernikanske obrate« pri negativnih, nereflektiranih izjavah. Namesto »to je najslabši razred na šoli« lahko skupnost išče, kaj lahko vsak član prispeva k spremembi; namesto »noben učitelj ne pride rad k nam« se lahko vpraša, kaj v razredni klimi povzroča tak vtis in kaj je mogoče spremeniti. S tem se problem ne olepšuje, ampak se energija preusmeri od obtoževanja k sodelovanju (Schechner in Zürner, 2011, str. 138–139). Občutek skupnosti krepi varnost in pripadnost. Bauer (2007) poudarja pomen sodelovanja za človeka, logopedagoška praksa pa ga poveže z odgovornostjo posameznika za skupno ozračje. Razred tako ni le prostor individualnih dosežkov, ampak skupnost, v kateri vsak učenec s svojim ravnanjem nekaj prispeva.

Schechner in Zürner posebej izpostavljata zaupanje. Zaupati pomeni sprejeti negotovost, saj drugega človeka nikoli ne moremo popolnoma nadzorovati. Kljub temu je zaupanje temelj odnosa. Pri otroku, ki je že večkrat razočaral, učitelj ne potrebuje naivnega zaupanja brez meja, temveč premišljeno priložnost, da otrok ponovno izkusi, da mu je nekaj zaupano in da lahko odgovornost tudi izpolni (Schechner in Zürner, 2011, str. 141–144).

V tem smislu je vzgojni odnos kombinacija jasnih meja in možnosti novega začetka. Otrok ne sme dobiti sporočila, da preteklo ravnanje nima posledic, prav tako pa ne sporočila, da ga preteklost dokončno določa. Zaupanje odpira prihodnost, odgovornost pa ji daje obliko. Logopedagoško pomagati ne pomeni odstraniti vsake ovire. Schechner in Zürner opozarjata, da pretirana pomoč otroku lahko odvzame izkušnjo lastne moči. Smiselna pomoč je usmerjena v to, da človek sam naredi tisto, kar zmore, pomoč pa prejme tam, kjer jo res potrebuje (Schechner in Zürner, 2011, str. 143–145). To je pomembno tudi pri konfliktih. Odrasli lahko spor hitro zaključi z odločitvijo, vendar s tem učencem odvzame priložnost, da se učijo poslušanja, pogajanja, popravljanja škode in odgovornega dogovora. Kjer je varno in razvojno primerno, naj bo otrok soudeležen pri rešitvi. Smisel je predstavljen kot nekaj, kar človek odkriva v konkretni

situaciji. Schechner in Zürner predlagata vprašanja, ki usmerjajo od problema k možnosti: katere osebe živijo smiselno, kaj je bilo pri njih posebno, kaj človeka ovira, katere naloge bi bile zanj pomembne in katere možnosti so še odprte. Takšna vprašanja učenca ne silijo v vnaprej določen odgovor, temveč ga vodijo k raziskovanju lastnih vrednot in odgovornosti (Schechner in Zürner, 2011, str. 140–141). Gradivo ob tem poudarja tudi vlogo vizij. Otrok lahko razmišlja, kaj želi doseči, kaj bi rad znal, komu želi biti koristen in kakšen človek želi postajati. Vzgojna vrednost vizije ni v idealiziranju prihodnosti, ampak v povezavi med današnjim dejanjem in prihodnjim ciljem. Smisel se tako prevaja v konkretno ravnanje.

Prazaupanje je predstavljeno kot temeljna življenjska drža, ki človeku omogoča, da kljub negotovosti sveta ohranja osnovno odprtost do življenja. Krepijo ga izkušnje zanesljivih odnosov, sprejetosti, varnosti in ljudi, na katere se je mogoče opreti. V šoli se to kaže v predvidljivosti učitelja, spoštljivem odnosu, držanju dogovorov ter jasnih in pravičnih mejah. Schechner in Zürner prazaupanje predstavljata kot temeljno življenjsko držo, ki človeku omogoča, da kljub negotovosti sveta ohranja osnovno odprtost do življenja. Krepijo ga izkušnje zanesljivih odnosov, sprejetosti, varnosti in ljudi, na katere se je mogoče opreti. V šoli se to kaže v predvidljivosti učitelja, spoštljivem odnosu, držanju dogovorov ter jasnih in pravičnih mejah (Schechner in Zürner, 2011, str. 141–143). Izguba zaupanja ima lahko daljnosežne posledice: človek postane previdnejši, težje tvega, pričakuje razočaranje ali skuša vse nadzorovati. Zato logopedagoški pristop ne predlaga naivnega zaupanja, ampak postopno ponovno vzpostavljanje zaupanja skozi izkušnjo. Za učitelja to pomeni, da učenčevega zaupanja ne zahteva, temveč ga gradi z doslednostjo, verodostojnostjo in možnostjo novega začetka (Schechner in Zürner, 2011, str. 142–144). Schechner in Zürner opozarjata tudi na nevarnost pretiranega varovanja. Kadar odrasli otroku odstranijo vse ovire, sprejemajo odločitve namesto njega ali ga obvarujejo pred vsako posledico, mu lahko nehote odvzamejo izkušnjo lastne učinkovitosti. Logopedagoška pomoč zato išče ravnotežje med zaščito in odgovornostjo: otrok potrebuje varnost, vendar tudi priložnost, da poskusi, se zmoti, popravi in iz izkušnje nekaj naredi (Schechner in Zürner, 2011, str. 143–145). To je tesno povezano s cono rasti. Smiselna vzgojna podpora otroka ne zadrži trajno v udobju in ga ne potisne v paniko, temveč mu pomaga narediti izvedljiv korak v neznano. S tem se krepijo samostojnost, samozaupanje in občutek, da lahko na življenjska vprašanja odgovarja z lastnimi dejanji.

Četrta logopedagoška teza: korenine in krila

Četrta logopedagoška teza človeka predstavi z dvojno metaforo »zemeljskih korenin« in »kril«. Logopedagogika upošteva oboje: človek potrebuje trdnost, varnost, orientacijo in meje, hkrati pa prostor, v katerem lahko razvija svoje zmožnosti in presega trenutno stanje. Teza je povzeta z mislijo, da logopedagogika človeku daje orientacijo in meje ter mu obenem pomaga razpreti »krila«

(Schechner in Zürner, 2011, str. 146). »Zemeljske korenine« pomenijo varnost, orientacijo in oporo. V vzgoji jih predstavljajo jasna pravila, razumljive meje, doslednost ter vrednote, ki otroku omogočajo, da ve, na čem stoji. Meje zato niso nasprotje svobode. Lahko so njen pogoj, saj otrok šele v dovolj varnem in predvidljivem prostoru postopoma prevzema odgovornost za svoje odločitve.

»Krila« pa se nanašajo na duhovno razsežnost človeka in na njegove še neuresničene možnosti. Schechner in Zürner poudarjata, da se te možnosti razvijajo ob ljubeči pozornosti, prepoznavanju talentov, spodbudah in priložnostih za samostojno delovanje. Pedagoški pogled se zato ne ustavi pri vprašanju, kaj učenec trenutno zmore, temveč vključuje tudi vprašanje, kaj bi ob ustrezni podpori lahko postal (Schechner in Zürner, 2011, str. 146). Četrta teza tako poveže dva pola vzgoje, ki ju ni smiselno ločevati: varnost brez razvoja lahko postane pretirana zaščita, razvoj brez varnosti pa lahko učenca potisne v preobremenitev. Učitelj zato hkrati »utrjuje korenine« in »odpira krila«: postavlja meje, vendar ne zapira prihodnosti; zahteva odgovornost, vendar učenca ne reducira na njegove napake; ponuja oporo, vendar ne deluje namesto njega. Ta dvojnost se neposredno povezuje tudi z razlikovanjem med cono udobja, cono rasti in cono panike ter s smotrno pomočjo, ki ohranja učenčevo lastno dejavnost. Za pouk književnosti je to pomembno zato, ker lahko literarno besedilo učencu ponudi oboje. Besedilo, njegova forma in argumentirana interpretacija predstavljajo »korenine« – oporo, ki preprečuje poljubnost. Osebni odziv, presoja, povezovanje z lastno izkušnjo in oblikovanje odgovornega stališča pa predstavljajo »krila«. Prav v ravnotežju med zvestobo besedilu in učenčevo avtonomno interpretacijo se odpira prostor za smiselno, osebno in odgovorno branje.

Model FRANKL in prenos logopedagogike v pouk književnosti

Na predstavljenih logopedagoških izhodiščih lahko v pouku književnosti oblikujemo didaktični lok, ki ga v tem članku poimenujem model FRANKL. Pomembno je poudariti, da to ni model Viktorja E. Frankla in ga ne gre predstavljati kot del izvirne logoterapevtske terminologije. Gre za avtorsko didaktično konceptualizacijo, ki Franklova načela svobode, odgovornosti, smisla, vrednot in samodistance povezuje z recepcijo književnega besedila. Takšen lok branja premakne učenca od reprodukcije vsebine k osebni in odgovorni interpretaciji. Besedilo ostaja izhodišče, vendar se bralec ob njem uči razlikovati med okoliščinami in odločitvami, prepoznavati vrednote, presojati posledice in oblikovati lastno stališče. Pri tem je bistveno, da učitelj ne vsiljuje »pravega smisla«, temveč vodi dialog, v katerem mora učenec svojo interpretacijo utemeljiti z besedilom in odgovorno premisliti njene življenjske posledice.

Pri obravnavi literarnega konflikta lahko učitelj najprej usmeri pozornost v formo in konkretne besedilne znake (F). Nato učenci ubesedijo odziv in vprašanja, ki jih je besedilo odprlo (R). V naslednjem koraku razmišljajo, ali bi sami ravnali enako kot književna

oseba ter kje vidijo njen prostor svobode (A). Pri namenu (N) iščejo, kaj oseba želi doseči in ali izbrana sredstva temu cilju dajejo smisel. Kritično mišljenje (K) zahteva primerjavo alternativ ter presojo posledic. Lastna izkušnja (L) pa vprašanje prenese v učenčev svet: ne kot prisilo k razkrivanju intime, ampak kot možnost povezovanja književnega problema z življenjskimi in družbenimi situacijami.

Tako književnost ni le predmet analize, temveč varen simbolni prostor za vajo v presojanju. Učenec lahko na razdalji literarne zgodbe razmišlja o krivdi, odgovornosti, odnosih, pogumu, smislu, izgubi, izbiri in popravi dejanja. Prav samodistanca, ki jo omogoča fikcija, je lahko didaktično dragocena: o težkem vprašanju lahko govorimo najprej skozi književno osebo in šele nato, če učenec želi, skozi lastno izkušnjo.

Logopedagoška drža se najjasneje pokaže v jeziku. Namesto identitetnih sodb uporabljamo opise vedenja; namesto dokončnih napovedi odpiramo naslednji korak; namesto pretirane pomoči iščemo otrokovo lastno moč. Učenca lahko vprašamo: Kaj se je zgodilo? Kaj je bilo v tvoji moči? Kaj želiš zdaj doseči? Katere možnosti imaš? Katera odločitev bi bila dobra tudi za druge? Kaj lahko popraviš? Kdo ali kaj ti pri tem lahko pomaga?

Takšna vprašanja niso čarobna tehnika. Učinkujejo le, če jih spremljajo odnos, čas, varnost in doslednost. Učitelj mora hkrati znati zaščititi otroka, postaviti mejo, po potrebi vključiti strokovno pomoč in priznati, da pri nekaterih stiskah učenčeva svoboda delovanja ni velika. Logopedagoška usmerjenost zato ni nadomestilo za specialnopedagoško, psihološko ali zdravstveno obravnavo, ampak način, kako tudi znotraj omejitev ohraniti pogled na učenčevo dostojanstvo, možnosti in odgovornost.

ZAKLJUČEK

Logopedagogika učitelja vabi k zahtevnemu dvojnemu pogledu: videti resničnost in hkrati možnost. Otrok je lahko v stiski in je še vedno več kot njegova stiska. Lahko ravna neustrezno in je še vedno oseba, ki se lahko uči odgovornega ravnanja. Lahko potrebuje pomoč in obenem potrebuje priložnost, da nekaj stori sam. V tem ravnotežju med sprejetostjo in zahtevo, med varnostjo in rastjo, med svobodo in odgovornostjo se odpira vzgojni prostor. Četrta logopedagoška teza ta pogled dodatno zgosti v podobo korenin in kril: otrok potrebuje varnost, orientacijo in meje, vendar tudi zaupanje v njegove možnosti, prostor za rast ter spodbudo k samostojnemu in odgovornemu življenju.

Logopedagoški pristop zato lahko povzamemo z dvojno nalogo vzgoje: otroku dati oporo in mu hkrati omogočiti razvoj. Učitelj vidi trenutno resničnost, vendar učenca ne zapre vanjo. Z jasnimi mejami, zaupanjem, smiselno odmerjenimi izzivi, odgovornostjo in prostorom za samostojno odločanje ustvarja pogoje, v katerih se lahko učenčeve zmožnosti postopno uresničujejo. Prav to povezuje četrto logopedagoško tezo o koreninah in krilih z avtorskim didaktičnim

modelom FRANKL.

Viri in literatura

1. Bauer, J. (2007). Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren (3. izd.). Hoffmann und Campe.
2. Frankl, V. E. (1997a). Der Wille zum Sinn (4. izd.). Piper Verlag.
3. Frankl, V. E. (1999a). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn (11. izd.). Piper Verlag.
4. Frankl, V. E. (2000b). Das Leiden am sinnlosen Leben: Psychotherapie für heute. Herder Spektrum.
5. Frankl, V. E. (2005b). Der leidende Mensch: Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie (3. izd.). Hans Huber.
6. Hadinger, B. (2003). Mut zum Leben machen. Verlag Lebenskunst.
7. Schechner, J., in Zürner, H. (2011). Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. Braumüller.

Ko v gosenici vidimo metulja: logopedagoški pogled na otroka in njegovo moč izbire

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

Povzetek: V šolskem prostoru se učenci pogosto znajdejo v vlogah, ki jih določajo njihovo vedenje, učni uspeh, diagnoze, družinske okoliščine ali pretekle izkušnje. Logopedagogika, ki izhaja iz logoterapije in eksistencialne analize Viktorja E. Frankla, ponuja drugačen pogled: človek ni zgolj rezultat okoliščin, temveč lahko do njih zavzame stališče in v okviru svojega prostora svobode izbira svoj odziv. Prispevek predstavlja pomen kljubovalne moči duha, odgovornosti, smisla in usmerjenosti v zdravo jedro osebnosti ter te pojme prenaša v konkretne pedagoške situacije. Posebna pozornost je namenjena vlogi učitelja, ki učenca ne enači z njegovim vedenjem ali težavo, ampak v njem išče možnosti za razvoj. Metafora gosenice in metulja ponazarja pedagoško držo, pri kateri učitelj ob realnem prepoznavanju težav ohranja pogled na učenčev potencial.

Ključne besede: logopedagogika, logoterapija, kljubovalna moč duha, odgovornost, smisel, učitelj, učenec

Abstract: In the school environment, students are often defined by their behaviour, academic achievement, diagnoses, family circumstances or past experiences. Logopedagogy, based on Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis, offers a different perspective: a person is not merely the result of circumstances but can take a position towards them and choose a response within their sphere of freedom. The article presents the concepts of the defiant power of the human spirit, responsibility, meaning and orientation towards the healthy core of personality and transfers them into concrete educational situations. Special attention is given to the teacher's role in separating the student from problematic behaviour and in recognising possibilities for development. The metaphor of the caterpillar and the butterfly illustrates an educational attitude that acknowledges difficulties while maintaining confidence in the student's potential.

Keywords: logopedagogy, logotherapy, defiant power of the spirit, responsibility, meaning, teacher, student

UVOD

V šoli pogosto srečujemo učence, ki jih hitro opišemo z besedami nemiren, nesodelovalen, len, konflikten, neprilagojen ali nemotiviran. Včasih se takšne oznake začnejo kopičiti že zelo zgodaj. Otrok postane »tisti, ki moti«, »tisti, ki ničesar ne naredi« ali preprosto »problematični učenec«. Ob tem se odpira pomembno strokovno vprašanje: ali vedenje, ki ga v določenem trenutku opazujemo, res pove, kdo otrok je?

Logopedagogika, ki pedagoško delo povezuje z logoterapevtskim razumevanjem človeka, izhaja iz predpostavke, da človeka ni mogoče skrčiti na njegove biološke danosti, psihične značilnosti, pretekle izkušnje ali socialno okolje. Vse to nanj vpliva, vendar ga ne določa v celoti. V človeku obstaja tudi prostor osebnega stališča, odločanja in odgovornosti. Prav ta pogled je za šolo dragocen, saj učenca ne razume le skozi njegove primanjkljaje, temveč tudi skozi možnosti, ki se morda še niso pokazale (Frankl, 2015; Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011).

Med tem, kar se mi zgodi, in tem, kar naredim

Otrok ne izbira družine, v katero se rodi, svojih prirojenih lastnosti, bolezni, številnih življenjskih okoliščin niti vseh dogodkov, ki ga zaznamujejo. Prav tako od njega ne moremo pričakovati, da bo preprosto odmislil težke izkušnje ali neprijetna čustva. Logoterapevtski pogled pa opozarja na razliko med tem, kar človek prejme iz okolja, in tem, kar sam pošlje naprej. (Schechner in Zürner, 2011, Frankl, 2015; Lukas, 2017). To lahko ponazorimo z zaporedjem: IZKUŠNJA → ČLOVEK → ODLOČITEV → DEJANJE. Učenec lahko prejme »minus«: žalitev, neuspeh, zavrnitev, slabo oceno, konflikt ali drugo neprijetno izkušnjo. Prejeti minus pa sam po sebi še ne pomeni, da mora naprej poslati nov minus. Prav med izkušnjo in odzivom se odpira prostor vzgoje. Učitelj pri tem ne zanika otrokove izkušnje, ampak mu pomaga odkrivati, da se lahko uči izbirati, kaj bo z njo naredil (Schechner in Zürner, 2011, str. 106–109).

Kljubovalna moč duha

Frankl je človekovo sposobnost, da se ne poistoveti popolnoma s svojimi psihičnimi stanji, nagoni, razpoloženji ali okoliščinami, opisoval s pojmom kljubovalne moči duha (nem. Trotzmacht des Geistes). Človek lahko občuti jezo, ne da bi moral ravnati jezno; lahko doživi zavrnitev, ne da bi moral zavrniti drugega; in lahko doživi neuspeh, ne da bi samega sebe razglasil za neuspešnega (Frankl, 2015; Schechner in Zürner, 2011, str. 108–109). Za učenca je zato pomembno spoznanje: »Jaz nisem moje trenutno vedenje.« Če otroku nenehno sporočamo »ti si len«, »ti si agresiven« ali »ti si problematičen«, vedenje spreminjamo v identiteto. Pedagoško bolj spodbudno je jasno ovrednotiti dejanje in hkrati ohraniti možnost spremembe: »To, kar si naredil, ni bilo ustrezno. Naslednjič pa se lahko odločiš drugače.« Odgovornost s tem ostaja, otrok pa ni reduciran na svojo napako (Schechner in Zürner, 2011, str. 109–111).

Od gosenice do metulja

V logopedagoškem pristopu je posebej povedna metafora gosenice in metulja. Pedagog se ne osredotoča samo na trenutno, navzven vidno stanje, ampak skuša prepoznati tudi potencial, ki še ni razvit. Učitelj vidi učenčevo moteče vedenje, neuspeh ali odpor, vendar se hkrati sprašuje: Katere sposobnosti tega otroka še niso prišle do izraza? Kaj ga zanima? Kje je uspešen? Kaj mu je pomembno? Za kaj je pripravljen prevzeti odgovornost? (Schechner in Zürner, 2011, str. 110–111). Tak pogled ne pomeni naivnega pozitivizma in ne zahteva opuščanja pravil ali meja. Učitelj problematičnega vedenja ne zanika, vendar učenca ne zaklene v njegovo trenutno podobo. V »gosenici« zna videti možnost »metulja«. Pedagoška naloga zato ni samo preprečevanje nezaželenega vedenja, temveč tudi ustvarjanje pogojev, v katerih lahko učenec uresniči boljšo možnost samega sebe. (Schechner in Zürner, 2011, str. 110–111).

Otrok ni njegova diagnoza

Takšno razmišljanje je posebej pomembno pri učencih z različnimi težavami in posebnimi potrebami. Diagnoza je lahko nujna za razumevanje otrokovih potreb in načrtovanje ustrezne podpore, težava pa nastane, kadar postane celotna razlaga njegove osebnosti. Otrok ima lahko motnjo, primanjkljaj, bolezen ali neugodne življenjske okoliščine, vendar je njegova oseba vedno več kot njegova težava (Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011). Zato je pomembno razlikovati med trditvama »otrok ima težavo« in »otrok je težava«. Prva odpira prostor pomoči, druga pa lahko zapre prostor razvoja. Logopedagoško usmerjen učitelj poleg primanjkljajev išče tudi zdrave dele osebnosti: sposobnosti, interese, humor, ustvarjalnost, vztrajnost, pripravljenost pomagati in trenutke, v katerih učenec pokaže odgovornost.

Kaj pošiljam naprej?

Podoba pozitivnih in negativnih puščic je uporabna tudi pri vsakodnevnem reševanju konfliktov. Učenec lahko prejme negativno »puščico«, na primer žalitev sošolca. Njegov prvi impulz je lahko, da vrne enako. Učitelj lahko tak trenutek spremeni v učno situacijo in odpre vprašanje, ali mora človek vedno vrniti prav tisto, kar je prejel (Schechner in Zürner, 2011, str. 106–107). To ne pomeni, da mora otrok dovoliti poniževanje ali nasilje. Naučiti se mora zaščititi sebe in postaviti meje, vendar je med zaščito in maščevanjem pomembna razlika. Učiteljeva vprašanja so lahko: Kaj želiš s svojim odzivom doseči? Kaj bo tvoj odziv povzročil čez pet minut? Kakšen človek želiš biti v tej situaciji? Kako lahko zaščitiš sebe, ne da bi prizadel drugega? Na kateri svoj odziv bi bil pozneje ponosen?

Učitelj kot iskalec zdravega jedra

Pri učencu, ki povzroča veliko težav, se pogosto najprej vprašamo, kaj je z njim narobe. Logopedagoška drža vprašanje razširi: kaj je pri njem zdravo in na čem lahko gradimo? Kaj zna? Kaj ga veseli? Kdaj sodeluje? Komu pomaga? Kdaj pokaže humor? Kje je ustvarjalen?

Kdaj vztraja? Takšni trenutki niso nepomembne podrobnosti, temveč možne vstopne točke za razvoj (Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011, str. 110–116). Učenec, ki med poukom težko sodeluje, je lahko izjemno spreten pri praktičnem delu. Učenec, ki pogosto reagira burno, lahko zelo skrbno ravna z živalmi ali mlajšimi otroki. Učenka z učnimi težavami je lahko izvrstna risarka. Ko učitelj takšne sposobnosti opazi in jih smiselno vključuje v šolsko delo, učencu omogoča izkušnjo kompetentnosti in odpira drugačno zgodbo o njem samem.

Smisel kot pedagoška kategorija

Logopedagogika v vzgojo vnaša vprašanje smisla. Poleg vprašanja »Zakaj si to naredil?« lahko učenca vprašamo tudi: »Kaj želiš zdaj narediti s tem, kar se je zgodilo?« Vprašanje po vzrokih je pomembno za razumevanje, vprašanje po smiselnem naslednjem koraku pa odpira prihodnost (Frankl, 2022; Lukas, 2017). Smisel se v šoli ne kaže nujno v velikih življenjskih odločitvah. Lahko je zelo konkreten: dokončati nalogo, pomagati sošolcu, popraviti napako, opravičiti se, vztrajati še nekaj minut, povedati resnico ali zaščititi šibkejšega. Učenec se tako postopoma uči, da njegovo ravnanje ni samo odziv na zunanje okoliščine, temveč tudi izraz vrednot, ki jih želi uresničevati.

Majhne logopedagoške intervencije v razredu

Za takšen pristop ne potrebujemo posebnega predmeta. Vključimo ga lahko v vsakodnevni jezik. Namesto »Zakaj si spet to naredil?« lahko vprašamo »Kaj lahko zdaj narediš drugače?«. Namesto »Vedno se tako obnašaš« lahko rečemo »Danes si se odločil tako. Kakšno odločitev lahko sprejmeš naslednjič?«. Namesto »On te je razjezil« lahko skupaj razmišljamo: »Razjezil si se ob njegovem vedenju. Kaj lahko narediš s svojo jezo?« (Schechner in Zürner, 2011, str. 115–118). Majhna sprememba jezika pomeni pomembno spremembo pedagoškega pogleda. Učenec ni pasiven predmet vzgojnih ukrepov, temveč oseba, ki se lahko postopoma uči zavzemati stališče, izbirati in prevzemati odgovornost. Pri tem potrebuje odraslega, ki mu postavlja meje, vendar mu hkrati zaupa sposobnost razvoja.

Svoboda in odgovornost

Franklovskega pojmovanja svobode ne smemo razumeti kot sporočila, da lahko posameznik počne, kar želi. Svoboda je tesno povezana z odgovornostjo. Učenec ima možnost izbire, vendar njegova izbira vpliva nanj, na sošolce in na skupnost. Zato ga ne učimo samo, da se lahko odloči, temveč tudi, da za svojo odločitev prevzema odgovornost (Schechner in Zürner, 2011, str. 108–109, 116–118, Frankl, 2015; Frankl, 2022). Cilj vzgoje tako ni zgolj poslušen otrok, ki ravna pravilno zaradi strahu pred kaznijo, ampak mlad človek, ki postopoma razvija notranji kriterij odgovornega ravnanja. Ko učenec razume, da s svojimi odločitvami sooblikuje sebe in svoje okolje, postaja dejaven soustvarjalec skupnosti.

Pri pedagoškem delu je razumljivo, da skušamo ugotoviti, zakaj se

učenec vede na določen način. Poznavanje njegovega družinskega okolja, razvojnih posebnosti, preteklih izkušenj in morebitnih primanjkljajev nam pomaga razumeti okoliščine, v katerih deluje. Vendar logopedagoški pogled opozarja, da zgolj razlaga vzrokov še ne vodi nujno k spremembi. Če ostanemo samo pri vprašanju, od kod prihaja težava, lahko učenec nehote dobi sporočilo, da je njegovo ravnanje predvsem posledica dejavnikov, na katere nima vpliva. (Schechner in Zürner, 2011, str. 108–109). Zato je poleg vzročnega pomemben tudi finalni pogled, usmerjen k možnosti in prihodnjemu dejanju. Učitelja ne zanima le, zakaj učenec ni opravil naloge, temveč tudi, kaj lahko stori sedaj; ne samo, zakaj je prišlo do konflikta, temveč kakšen naslednji korak bi bil smiseln. Takšno usmerjanje ne zanika preteklosti. Nasprotno, priznava njeno težo, vendar učenca ne pušča ujetega v njej. V ospredje postavlja njegovo sposobnost, da ob danih pogojih poišče najboljšo dosegljivo možnost.

To je pomembno tudi za učiteljev način postavljanja vprašanj. Vprašanje »Zakaj si tak?« lahko učenec doživi kot sodbo o sebi, vprašanje »Kaj lahko v tej situaciji narediš drugače?« pa ga povabi k razmisleku. Logopedagoški pogovor zato ni iskanje krivca, ampak iskanje prostora, v katerem je sprememba še mogoča. Učenec se tako postopoma uči, da okoliščine pojasnjujejo del njegove zgodbe, ne napišejo pa nujno njenega nadaljevanja.

Vrednote, vest in osebna odločitev

V fotografiranem gradivu je duhovna razsežnost človeka povezana tudi s smislom, svobodo, odgovornostjo, ustvarjalnostjo, ljubeznijo, humorjem in usmerjenostjo k vrednotam. Za pedagoško prakso je pomembno, da učenec ne razvija samo sposobnosti izbire, ampak tudi merila, po katerem presoja svoje možnosti. Vsaka izbira namreč ni že sama po sebi dobra samo zato, ker je svobodna. Odločitev dobi vzgojni pomen, ko jo učenec poveže z odgovornostjo do sebe, drugega in skupnosti (Frankl, 2015; Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011, str. 108–109). V razredu lahko takšno presojanje razvijamo ob povsem vsakdanjih dogodkih. Ko učenec opazi, da je nekdo izključen iz skupine, se lahko vpraša, kaj je v tej situaciji prav. Ko naredi napako, se lahko odloča med prikrivanjem in priznanjem. Ko bi lahko izkoristil šibkost drugega, se lahko odloči za pomoč. Učitelj mu pri tem ne ponuja vedno že pripravljenega odgovora, temveč ga spodbuja, da prepozna vrednost, ki jo želi uresničiti. Tako se moralno ravnanje ne gradi samo na zunanjem nadzoru, temveč postopoma postaja osebna odločitev. Posebej pomembno je, da učenec doživi, da je njegovo pozitivno ravnanje opaženo. Če odrasli reagiramo predvsem na motnje, napake in kršitve, lahko nehote utrjujemo vtis, da je otrok viden predvsem takrat, ko nekaj naredi narobe. Logopedagoško usmerjen učitelj zato zavestno opazi tudi trenutke, ko učenec obvlada impulz, popravi napako, pomaga, vztraja ali ravna odgovorno. Ne gre za prazno pohvalo, temveč za poimenovanje konkretne odločitve, s katero učenec gradi svojo osebnost.

Pomen odnosa in učiteljevega zgleda

Logopedagoška načela ne delujejo samo skozi vprašanja in tehnike, ampak predvsem skozi odnos. Učenec težko razvija občutek lastne vrednosti v okolju, kjer se počuti nenehno razvrednotenega. Prav tako težko sprejema odgovornost, če odrasli odgovornost razumejo predvsem kot kaznovanje. Vrednotenje človeka in jasno vrednotenje njegovega vedenja morata zato obstajati hkrati: učenčevo dejanje lahko zavrnemo, ne da bi zavrnili njega kot osebo (Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011). Pri tem ima pomembno vlogo zgled odraslega. Učitelj, ki od učencev pričakuje spoštljiv pogovor, mora tudi sam ob konfliktu ohranjati spoštljivost. Če pričakuje priznanje napake, mora biti pripravljen priznati tudi svojo. Če govori o odgovornosti, jo mora pokazati v lastnih odločitvah. Učenec se namreč ne uči le iz tega, kar mu povemo, ampak tudi iz načina, kako se odrasli odzivamo na pritisk, neuspeh, jezo in drugačnost.

Tak odnos učencu omogoča izkušnjo, da je mogoče hkrati postavljati meje in ohranjati dostojanstvo. Učitelj lahko reče ne vedenju, ne da bi rekel ne človeku. Prav ta razlika je lahko za otroka, ki je vajen negativnih oznak, zelo pomembna. Ko doživi, da ga odrasli jemlje resno tudi takrat, ko od njega zahteva spremembo, se poveča možnost, da bo zahtevo razumel kot povabilo k razvoju in ne zgolj kot novo zavrnitev.

Od individualnega učenca do razredne skupnosti

Logopedagoški pogled lahko preseže individualni pogovor in postane del kulture razreda. Razred je prostor, v katerem učenci vsak dan pošiljajo drug drugemu številne »plus« in »minus« puščice: besede, poglede, izključevanje, pomoč, humor, podporo ali posmeh. Če učitelj s skupino sistematično razvija zavedanje, da vsak član s svojim ravnanjem sooblikuje ozračje, odgovornost ni več samo individualna, temveč postane skupnostna (Schechner in Zürner, 2011, str. 106–107, 116). Pri razrednih urah lahko učenci razmišljajo, kaj v skupino prinašajo sami, katera ravnanja povečujejo občutek varnosti in katera ga zmanjšujejo ter kaj lahko vsak naredi, ko skupina zdrsne v negativno dinamiko. Tako se koncept osebne izbire poveže s pripadnostjo: moja odločitev ni pomembna samo zame, temveč vpliva tudi na prostor, v katerem živijo drugi. Razred lahko postane okolje, kjer učenci vadijo svobodo, ki je povezana z odgovornostjo.

ZAKLJUČEK

Morda je ena najpomembnejših nalog učitelja, da pri učencu vidi možnost spremembe še preden jo učenec vidi sam. Otrok, ki je večkrat doživel neuspeh, lahko začne verjeti, da ne zmore. Otrok, ki ga okolica dolgo označuje za problematičnega, lahko takšno vlogo sprejme. Takrat lahko učitelj postane človek, ki mu ponudi drugačen pogled nase – ne z lažno pohvalo in ne z zmanjševanjem odgovornosti, temveč s sporočilom, da njegovo trenutno vedenje še ni vse, kar lahko postane. Logopedagoški pogled zato učitelja vabi, da

ob učencu razmišlja: Ali pri njem še vedno iščem možnosti ali vidim samo težave? Ali ločujem otroka od njegovega vedenja? Ali mu pomagam prevzemati odgovornost? Ali poznam vsaj eno njegovo močno stran in ali učenec ve, da jo pri njem vidim? Otrok ni samo to, kar se mu je zgodilo, niti samo to, kar je storil. Med okoliščinami in prihodnjim ravnanjem obstaja prostor, v katerem se lahko uči odločati, prevzemati odgovornost in iskati smisel. Učitelj tega prostora ne more ustvariti namesto njega, lahko pa mu ga pomaga odkriti. Včasih je bistvo učiteljskega dela prav v tem, da v gosenici dovolj dolgo vidimo možnost metulja, da jo nekega dne zagleda tudi otrok sam.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (2015). *Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize; Deset tez o osebi* (2., dopolnjena izd.). Celjska Mohorjeva družba in Društvo Mohorjeva družba.
2. Frankl, V. E. (2022). *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije* (3. natis). Celjska Mohorjeva družba in Društvo Mohorjeva družba.
3. Lukas, E. (2017). *Osnove logoterapije: človeška podoba in metode* (4., pregledana izd.). Celjska Mohorjeva družba in Društvo Mohorjeva družba.
4. Schechner, J., in Zürner, H. (2011). *Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxi*s. Braumüller.

Praktični zemljevid logopedagogike: kje jo lahko uporabimo v šoli

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

Povzetek: Prispevek izhaja iz vprašanja, kje v vsakdanji šolski praksi logopedagogika – pedagoški pristop, utemeljen na logoterapiji in eksistencialni analizi Viktorja E. Frankla ter na njuni pedagoški interpretaciji pri Schechner in Zürner (2011) – dejansko lahko zaživi, in v ta namen povzame ter med seboj poveže avtoričino dosedanje logopedagoško gradivo. Namesto ponovnega razvijanja posamezne teze se članek osredotoča na to vprašanje. Predstavljenih je deset področij uporabe: razredno vodenje in ločevanje osebe od vedenja, odzivanje na frustracijo, jezo in konflikt, spodbujanje samostojnega odločanja in odgovornosti, spremljanje učencev ob omejitvah, neuspehu in izgubi, krepitev samozaupanja skozi cono udobja, rasti in panike, oblikovanje razredne skupnosti in zaupanja, širjenje učenčeve »življenjske klaviature« vrednot in interesov, vzgoja za spoštljive odnose in človeško dostojanstvo ter pouk književnosti kot poseben logopedagoški prostor. Prispevek pokaže, da logopedagogika ni ločen predmet ali dodaten program, temveč drža in jezik, ki ju je mogoče vnesti v obstoječe vzgojno-izobraževalno delo, ter da se tesno povezuje s cilji prenovljenih učnih načrtov o celostnem razvoju učenca.

Ključne besede: logopedagogika, Viktor E. Frankl, šolska praksa, vzgoja, odgovornost, smisel, razredno vodenje, samozaupanje, razredna skupnost, pouk književnosti

Abstract: Starting from the question of where logopedagogy – a pedagogical approach grounded in Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis and in the pedagogical interpretation offered by Schechner and Zürner (2011) – can actually take root in everyday school practice, the article synthesises and connects the author's existing logopedagogical work. Rather than re-developing each individual thesis, the article focuses on this question. Ten areas of application are presented: classroom management and separating the person from the behaviour, responding to frustration, anger and conflict, fostering independent decision-making and responsibility, supporting pupils through limitation, failure and loss, building self-confidence through the comfort, growth and panic zones, shaping classroom community and trust, broadening the pupil's "life keyboard" of values and interests, education for respectful relationships and human dignity, and literature teaching as a distinct logopedagogical space. The article shows that logopedagogy is not a

separate subject or an additional programme, but an attitude and a language that can be woven into existing educational work, closely aligned with the goals of Slovenia's renewed curricula concerning the pupil's holistic development.

Keywords: logopedagogy, Viktor E. Frankl, school practice, education, responsibility, meaning, classroom management, self-confidence, classroom community, literature teaching

UVOD

V zadnjih letih v seriji člankov razvijam logopedagogiko: pedagoški pristop, ki logoterapevtsko in eksistencialnoanalitično razumevanje človeka Viktorja E. Frankla prenaša v vzgojno-izobraževalni prostor. Vsak od dosedanjih prispevkov je osvetlil eno od logopedagoških tez ali eno od temeljnih Franklovih antropoloških postavk: nedeljivost in neponovljivost osebe, razliko med značajem in osebnostjo, svobodo stališča v omejitvah, štiri poti odzivanja na frustracijo, peto tezo o odgovornem odločanju, četrto tezo o »koreninah in krilih«, samopresežnost in svet vrednot ter ljubezen kot zrelo držo do drugega. Ta gradiva so bogata, vendar so zaradi svoje teoretske poglobljenosti razpršena po več ločenih besedilih.

Namen tega prispevka je drugačen od dosedanjih: ne razvija nove teze, temveč povzema že razvite uvide in jih ureja glede na vprašanje, ki si ga najpogosteje zastavlja učitelj praktik: kje v svojem vsakdanjem delu lahko to dejansko uporabim? Prispevek zato sledi logiki šolske prakse: od vodenja razreda, prek odzivanja na težke situacije, do pouka književnosti kot posebej ugodnega prostora za logopedagoško delo. S tem naj bi članek služil kot nekakšen praktični zemljevid, ki bralca po potrebi usmeri tudi k izvirnim, poglobljenim besedilom o posamezni temi.

Logopedagogika v nekaj stavkih

Logopedagogika izhaja iz prepričanja, da človeka ni mogoče v celoti razložiti z njegovimi biološkimi, psihološkimi in socialnimi danostmi. Frankl človeka razume kot telesno, duševno in duhovno bitje, pri čemer prav duhovna oziroma noetična razsežnost človeku omogoča, da do svojih pogojev zavzame stališče, izbira svoj odziv in prevzema odgovornost zanj. Ta zmožnost je po Franklu specifično človeška: človeka razlikuje ravno to, da ni preprosto določen s svojim programom, temveč se lahko »osvobodi tudi tistega, kar ga določa« (Frankl, 2005, str. 163). Iz tega antropološkega izhodišča Schechner in Zürner (2011) razvijeta konkretne pedagoške posledice, ki jih v svojih prejšnjih člankih razčlenim na posamezne logopedagoške teze in pojme: kljubovalno moč duha, verige trpljenja in njihovo prekinitev, proagiranje namesto impulzivnega reagiranja, cono udobja, rasti in panike, kopernikanske obrate v razredni skupnosti, tri poti uresničevanja smisla (ustvarjalne, doživljajske in stališčne vrednote) ter razumevanje ljubezni kot zrele drže. Skupna nit vseh teh pojmov je preprosta: učenec ni zgolj rezultat svojih okoliščin, ocen, diagnoz ali pretekle zgodovine, temveč oseba, ki se v prostoru med izkušnjo in odzivom uči izbirati, kako bo na dano situacijo odgovorila.

V nadaljevanju so ti uvidi razporejeni po področjih šolske prakse, kjer jih je mogoče najbolj neposredno uporabiti.

Razredno vodenje: ločevanje osebe od vedenja

Najosnovnejša in hkrati najbolj vsakdanja uporaba logopedagogike je jezik, s katerim učitelj nagovarja učenca ob neustreznem vedenju. Logopedagoško izhodišče je razlika med trditvama »otrok je težava« in »otrok ima težavo« (Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011): prva učenca zapre v vlogo, druga odpre prostor pomoči. Enako velja za razliko med oznako osebe (»ti si nemiren, len, agresiven«) in ovrednotenjem konkretnega dejanja (»to, kar si naredil, ni bilo ustrezno«). Prva pot vedenje spremeni v identiteto, druga ohranja odgovornost, hkrati pa učencu pušča možnost, da se naslednjič odloči drugače. V praksi to pomeni majhne, a dosledne premike v jeziku: namesto »zakaj si spet to naredil« vprašanje »kaj lahko zdaj narediš drugače«; namesto »vedno se tako obnašaš« ugotovitev »danes si se odločil tako, kakšno odločitev lahko sprejmeš naslednjič«; namesto »on te je razjezil« skupno raziskovanje »razjezil si se ob njegovem vedenju, kaj lahko narediš s svojo jezo«. Za takšno delo ni potreben poseben predmet ali dodatna ura – gre za spremembo drže, ki jo je mogoče vnesti v vsak vsakodnevni pogovor, opomin ali pohvalo.

Ista logika velja za delo z učenci s posebnimi potrebami ali diagnozami: diagnoza je lahko nujna za razumevanje in načrtovanje podpore, ne sme pa postati celotna razlaga otrokove osebnosti. Logopedagoško usmerjen učitelj poleg primanjkljajev sistematično išče tudi zdrave dele osebnosti – sposobnosti, interese, humor,

ustvarjalnost, vztrajnost –, saj ti postanejo vstopne točke za nadaljnji razvoj in za učenčevo izkušnjo lastne kompetentnosti (Lukas, 2017; Schechner in Zürner, 2011).

Odzivanje na frustracijo, jezo in konflikt

Šolski vsakdan je prepreden s situacijami, v katerih se učenec počuti prizadetega, razočaranega ali užaljenega. Schechner in Zürner (2011) ponujata preprost, a učinkovit model štirih poti, med katerimi lahko posameznik izbira po doživeti frustraciji: avtoagresijo (obračanje energije proti sebi), projekcijo (prenos jeze na nevpleteno osebo), agresivno konfrontacijo (protinapad na isti ravni kot povzročitelj) in pot, ki povečuje upanje ter zahteva zavesten napor. Prve tri poti praviloma povečujejo trpljenje udeleženih, četrta pa terja premik od vprašanja »kaj mi je bilo storjeno« k vprašanju »kaj lahko zdaj naredim jaz«. Za razredno delo je posebej uporabna podoba verige trpljenja: prizadeti učenec lahko prejeto negativnost prenese naprej na sošolca, ta na naslednjega, tako da se izvorna frustracija širi med ljudi, ki z njo sploh niso bili neposredno povezani. Pedagoška naloga je pomoč pri prepoznavanju trenutka, ko je verigo še mogoče zavestno prekiniti – kar ne pomeni, da mora učenec krivico tiho prenašati, temveč da se uči razlikovati med postavljanjem meje in vračanjem bolečine.

Praktično orodje je tudi proagiranje (Schechner in Zürner, 2011; Lukas, 2006): vnaprej premišljen, dejaven odziv namesto impulzivnega reagiranja. Učenca je mogoče usmerjati z vprašanji, ki razširjajo zaznano izbiro: Kaj se bo zgodilo, če odgovorim na enak način? Koga bo moj odziv prizadel? Kaj želim s svojim ravnanjem doseči? Takšna vprašanja niso namenjena moraliziranju, temveč aktiviranju osebne presoje v trenutku, ko se učencu zdi, da ima na voljo le en, eksploziven odziv.

Spodbujanje samostojnega odločanja in odgovornosti

Peta logopedagoška teza (Schechner in Zürner, 2011) – človek kot odgovorni nosilec svojega življenja – se v šoli najbolj neposredno kaže pri vprašanju, koliko odločitev prevzemamo namesto učenca in koliko mu jih prepuščamo. Schechner in Zürner opozarjata, da odrasli, tudi kadar želi otroka zaščititi pred napako, s pretiranim odločanjem namesto njega lahko zavira razvoj njegove samostojnosti. Učitelj lahko predstavi možnosti, opozori na posledice in postavlja vprašanja, mora pa učencu postopoma prepuščati prostor, v katerem sprejme lastno odločitev – tudi če se bo ta razlikovala od odločitve odraslega.

Uporabno je tudi razlikovanje med odločitvijo proti nečemu in odločitvijo za nekaj (Schechner in Zürner, 2011). Namesto da učenca vodimo zgolj k opuščanju nezaželenega vedenja (»ne bom žalil«), mu pomagamo poiskati pozitivno alternativo (»želim govoriti spoštljivo«). Tako se pozornost preusmeri od prepovedi k vrednostni

orientaciji, kar je pri oblikovanju razrednih pravil in individualnih dogovorov bistveno bolj motivacijsko kot golo naštevanje prepovedi. Pri vprašanjih vztrajnosti in volje (Schechner in Zürner, 2011) je koristen premik od vprašanja »zakaj se bolj ne potrudiš« k vprašanju »kaj bi bilo zate dovolj pomembno, da bi bil za to pripravljen vztrajati«. Pomanjkanje vztrajnosti namreč pogosto ni le pomanjkanje volje, temveč pomanjkanje prepoznanega smisla napora – kar odpira prostor za pogovor o tem, čemu učenec svoje delo namenja.

Spremljanje ob omejitvah, neuspehu in izgubi

Del učenčevega vsakdana so tudi okoliščine, ki jih ni izbral in jih ne more spremeniti: telesne danosti, družinske razmere, izguba, bolezen, neuspeh. Logopedagoški pristop (Frankl, 1997a; Schechner in Zürner, 2011) tu ne obljublja, da bo vse dobro ali obvladljivo, temveč po priznanju izgube ali stiske išče tisto, kar je učencu kljub omejitvi še dostopno. Ključen je premik od nemočnega vrtenja okoli vprašanja »zakaj se meni to dogaja« k iskanju konkretnega odgovora v sedanjosti: k čemu me ta položaj izziva, kako lahko uporabim prostor, ki mi je še ostal.

Za razredno oziroma razredničarsko delo je uporabno razlikovanje med »krogom danosti« in »krogom vpliva« (Schechner in Zürner, 2011): na eno stran učenec zapiše dejstva, ki jih trenutno ne more spremeniti, na drugo pa dejanja, odločitve, odnose in prošnje za pomoč, ki so še v njegovi moči. Pri učnem neuspehu je zato manj produktivno učenca opredeliti z izjavo, da »ni za ta predmet«, kot pa z njim raziskati naslednji korak: Kaj je bilo tokrat v tvoji moči? Kaj lahko naslednjič narediš drugače? Katero pomoč lahko sprejmeš?

Pri resnejših stiskah – izgubi, bolezni v družini, dolgotrajnih omejitvah – logopedagoški pristop (Schechner in Zürner, 2011) terja posebno občutljivost: iskanje možnosti ne sme postati pritisk, naj učenec v trpljenju takoj najde nekaj pozitivnega. Najprej potrebuje priznanje realnosti in varnost, da sme biti žalosten, jezen ali prestrašen; šele nato se lahko postopoma odpre vprašanje, kaj mu pomaga preživeti dan in kdo mu lahko stoji ob strani.

Samozaupanje ter cona udobja, rasti in panike

Četrta logopedagoška teza o »koreninah in krilih« ponuja model, ki je v praksi neposredno uporaben pri načrtovanju zahtevnosti nalog, nastopov ali socialnih izzivov. Schechner in Zürner (2011) razlikujeta med cono udobja, kjer se učenec giblje v znanem in varnem, cono rasti, kjer je potreben napor in kjer se odpirajo možnosti razvoja, ter cono panike, kamor učenec zdrsne, če je izziv prevelik in strah onemogoči učenje. Pedagoška naloga je zahtevnost odmerjati tako, da učenec stopi iz znanega, ne da bi izgubil občutek varnosti.

Pomembna je tudi razlika med splošno pohvalo in konkretnim opogumljanjem (Hadinger, 2003; Schechner in Zürner, 2011).

Pohvala »super si« hitro izgubi moč, medtem ko konkretna povratna informacija – »opazila sem, da si se ustavil, preden si odgovoril žaljivo«, »vztrajal si, čeprav ti ni šlo« – učencu pokaže, katero ravnanje je bilo učinkovito in zakaj. Samozaupanje se tako gradi na izkušnji lastne učinkovitosti, ne na praznem prepričevanju. S tem je povezano tudi vprašanje smiselne pomoči (Schechner in Zürner, 2011): pretirana pomoč učencu lahko odvzame izkušnjo lastne moči, zato naj bo pomoč usmerjena tja, kjer jo učenec res potrebuje, sicer pa naj sam naredi tisto, kar zmore – tudi kadar gre za konflikte, pri katerih je učencem koristneje, da so soudeleženi pri rešitvi, kot da odrasli spor hitro zaključi namesto njih.

Razredna skupnost, zaupanje in kopernikanski obrati

Schechner in Zürner (2011) posebej izpostavljata razliko med množico in pravo skupnostjo ter predlagata t. i. kopernikanske obrate pri negativnih, nereflektiranih izjavah o razredu; Bauer (2007) k temu dodaja pomen sodelovanja in medsebojne naklonjenosti za človekovo motivacijo. Namesto »to je najslabši razred na šoli« lahko skupnost skupaj išče, kaj lahko vsak član prispeva k spremembi; namesto »noben učitelj ne pride rad k nam« se lahko vpraša, kaj v razredni klimi povzroča tak vtis in kaj je mogoče spremeniti. S tem se energija preusmeri od obtoževanja k sodelovanju, problem pa se ne olepšuje, temveč preoblikuje v nalogo.

Zaupanje je pri tem razumljeno (Schechner in Zürner, 2011) kot sprejemanje negotovosti: drugega človeka nikoli ne moremo popolnoma nadzorovati. Pri učencu, ki je že večkrat razočaral, učitelj ne potrebuje naivnega zaupanja brez meja, temveč premišljeno priložnost, da učenec ponovno izkusi, da mu je nekaj zaupano in da lahko odgovornost izpolni. Razredni odnos tako združuje jasne meje z možnostjo novega začetka: preteklo ravnanje ima posledice, hkrati pa preteklost učenca ne določa dokončno.

Širjenje »življenjske klaviature« vrednot in interesov

Frankl (2005a) razlikuje ustvarjalne, doživljajske in stališčne vrednote: prve se uresničujejo v delu in ustvarjanju, druge v sprejemanju sveta, narave, umetnosti in odnosov, tretje pa v drži do okoliščin, ki jih ni mogoče spremeniti. Za šolo iz tega sledi praktično načelo: otrokovega razvoja se ne splača zožiti na eno samo merilo uspešnosti. Metafora klaviature (Wögerbauer in Wögerbauer, 2001), pri kateri so posamezne »tipke« učenčevi talenti, spretnosti, odnosi in interesi, pomeni, da širši nabor področij učencu omogoča, da ob izpadu enega (slaba ocena, neuspeh na tekmovanju, konflikt z vrstnikom) ostanejo druge poti do smiselnega doživljanja sebe.

V praksi to pomeni sistematično ustvarjanje priložnosti za jezikovno, naravoslovno, umetniško, glasbeno, gibalno, praktično, socialno in projektno delovanje (prim. Spitzer, 2006; Hüther, 2007, o pomenu dejavnega, telo in čutila vključujočega učenja) – ne kot dodatek k

»pravemu« pouku, temveč kot del preventivnega delovanja in krepitve življenjske prožnosti (Lukas, 2006). Učenec, ki pozna več področij zanimanja in pripadnosti, lažje prenese neuspeh na enem področju in svoje vrednosti ne enači z eno oceno, enim dosežkom ali enim statusom.

Vzgoja za spoštljive odnose in človeško dostojanstvo

Logopedagoško razumevanje odnosa – vključno s Franklovim (2005a) pojmovanjem zrele ljubezni kot drže, ne le čustva – ima v šoli konkretno uporabno vrednost pri vzgoji za spoštovanje drugega. Osrednja logopedagoška misel je razlikovanje med osebo in njenim dejanjem: dejanje lahko zavrnemo, ne da bi zavrnili osebo. Prenešeno v razredni kontekst to pomeni vzgojo za prepoznavanje drugega kot enkratne osebe, ne le skozi njegovo koristnost, videz ali trenutno vedenje – kar je temelj dela na področju medvrstniških odnosov, preprečevanja izključevanja in vzgoje za spoštovanje različnosti.

S tem se povezuje tudi vzgoja za odgovorno rabo besede in dejanja do drugih: spoštovanje, pravičnost, zanesljivost, poslušanje in priznanje lastne napake niso le abstraktne vrednote, temveč se oblikujejo v vsakdanjih šolskih situacijah – pri skupinskem delu, čakanju na besedo, ravnanju s skupnim materialom ali odnosu do šibkejšega učenca. Otrok pri tem hitro zazna neskladje med tem, kar učitelj govori, in tem, kako ravna, zato je zgled odraslega sestavni del te vzgoje.

Pouk književnosti kot logopedagoški prostor

Med vsemi predmetnimi področji se za logopedagoško delo posebej ponuja pouk književnosti, saj literarno besedilo ustvarja varen prostor za razmislek o življenjskih dilemah: učenec najprej opazuje odločitve literarne osebe, ob njih pa postopoma oblikuje tudi lastna stališča. Avtorica (Colnerič) je za ta namen razvila didaktični model FRANKL, samostojno didaktično konceptualizacijo (ne Franklov izvirni model), ki logopedagoška izhodišča prenaša v konkretno obravnavo književnih besedil – denimo Prešernovega Apela in čevljarja pri vprašanju svobode izražanja in odgovornosti za izrečeno, ali besedil Feri Lainščka, Vinka Möderndorferja, Nika Grafenauerja, Toneta Kuntnerja in Srečka Kosovela pri vprašanjih smisla, odgovornosti in medčloveških odnosov.

Pri tem učiteljeva naloga ni, da učencu ponudi vnaprej izdelano razlago dogajanja ali ravnanja literarnih oseb, temveč da z ustreznimi vprašanji spodbudi njegovo samostojno presojo: katere možnosti je imela literarna oseba, katere je izbrala in zakaj, kakšne posledice je imela njena odločitev in katere vrednote so jo pri tem vodile. Tako pouk književnosti ne ostaja le pri literarnovednem znanju, temveč postane eden najbolj naravnih prostorov za logopedagoško vzgojno delo, ki ga ni treba umetno vnašati od zunaj.

ZAKLJUČEK

Pregled desetih področij pokaže, da logopedagogika ni dodaten predmet, program ali projekt, ki bi terjal posebno uro v urniku, temveč predvsem drža in jezik, ki ju je mogoče vnesti v že obstoječe vzgojno-izobraževalno delo: v vodenje razreda, v odzivanje na konflikt in frustracijo, v spremljanje učenca ob neuspehu in izgubi, v razvijanje samozaupanja in razredne skupnosti, v širjenje interesov in vrednot ter v pouk književnosti. Skupna nit vseh teh področij so trije logopedagoški stebri, ki jih izpostavljam v uvodnem prispevku o logopedagogiki kot inovativni obliki pedagogike: sposobnost delovanja, sposobnost ljubezni in zmožnost prenašanja trpljenja oziroma frustracij.

Prav v tem je logopedagogika tesno usklajena s cilji prenovljenih učnih načrtov, ki poudarjajo celostni razvoj učenca, socialno-čustvene kompetence, kritično mišljenje in povezovanje znanja z življenjem: ne gre za konkurenčen ali vzporeden pristop, temveč za antropološko in vrednostno podlago, ki tem ciljem da globino in notranjo skladnost. Za učitelja praktika to pomeni, da lahko logopedagoško vprašanje – »kaj lahko učenec kljub danim okoliščinam še naredi« – vnese v skoraj vsako vsakdanjo situacijo, ne da bi za to potreboval poseben čas, gradivo ali dovoljenje. Potrebuje predvsem pripravljenost, da učenca vidi kot osebo, ki presega svoje trenutno vedenje, oceno ali diagnozo, in vprašanja, ki to osebo povabijo k lastnemu, odgovornemu odgovoru.

Viri in literatura

1. Bauer, J. (2007/2008). Kaj drži šolo pokonci? / Warum ich fühle, was du fühlst.
2. Frankl, V. E. (1996, 1997, 1997a, 1997d, 1999a, 2000b, 2005, 2005a, 2005b, 2015, 2022). Zbrana dela in prevodi.
3. Hadinger, B. (2003). Mut zur Selbstachtung.
4. Hüther, G. (2007). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.
5. Lukas, E. (2003a, 2006, 2017). Logoterapevtska gradiva.
6. Schechner, W. in Zürner, K. (2011). Logopädagogik. Werte erleben – Sinn entdecken.
7. Spitzer, M. (2006). Musik im Kopf.
8. Wögerbauer, M. in Wögerbauer, W. (2001). Metafora klaviature.
9. Colnerič, J. (predhodni prispevki v reviji Realka, ISSN 2784-6903).

Od tehtanja do spremembe odnosa – primer dobre prakse zmanjševanja zavržene hrane v osnovni šoli

MARUŠA GLOBAČNIK, *mag. prof. razrednega pouka*
marusa.globacnik@ossmartno.si

Povzetek: V prispevku je predstavljen primer dobre prakse ozaveščanja učencev o pomenu odgovornega ravnanja s hrano in zmanjševanja količine zavržene hrane v osnovni šoli. Aktivnosti so bile izvedene v okviru projekta RE:SAŠA z namenom razvijanja trajnostnega načina razmišljanja ter spoštljivega odnosa do hrane. Učenci so raziskovali pot hrane od pridelave do krožnika, spoznavali pomen naravnih virov in človeškega dela, ki sta potrebna za njeno pridelavo, ter iskali rešitve za zmanjšanje zavržene hrane. Hkrati smo od marca do junija spremljali količino zavržene hrane, rezultate mesečno analizirali in jih predstavili učencem. Kljub številnim ozaveščevalnim dejavnostim se količina zavržene hrane ni zmanjšala, temveč je bila ob koncu šolskega leta najvišja. Ugotovitve so predstavljale izhodišče za načrtovanje nadaljnjih sistematičnih ukrepov, katerih glavni cilj je dolgoročno spreminjanje odnosa učencev do hrane.

Ključne besede: zavržena hrana, trajnostni razvoj, odgovoren odnos do hrane, osnovna šola, okoljska vzgoja

Abstract: The article presents an example of good practice in raising primary school student awareness of responsible food consumption and food waste reduction. The activities were carried out within the RE:SAŠA project with the aim of fostering sustainable thinking and developing a respectful attitude towards food. Pupils explored the journey of food from production to consumption, learned about the importance of natural resources and human labour involved in food production, and searched for ways to reduce food waste. From March to June, the amount of food waste generated during school meals was systematically monitored, and the results were analysed and discussed with the pupils on a monthly basis. Despite numerous awareness-raising activities, the quantity of food waste did not decrease and reached its highest level at the end of the school year. The findings provided valuable insights into pupils' eating habits and served as a basis for planning further educational activities aimed at fostering a long-term responsible attitude towards food.

Keywords: food waste, sustainable development, responsible attitude towards food, primary school, environmental education

UVOD

Hrana je ena izmed osnovnih človekovih potreb in hkrati pomemben naravni vir, katerega pridelava zahteva velike količine vode, energije, zemlje, časa ter človeškega dela. Kljub temu pomemben delež hrane nikoli ni zaužit, temveč konča med odpadki. Zavržena hrana danes predstavlja enega večjih izzivov sodobne družbe, saj poleg etičnih vprašanj odpira tudi okoljske, gospodarske in družbene razsežnosti. Z zavrženo hrano namreč ne izgubimo le prehranskega vira, temveč tudi vse vire, ki so bili potrebni za njeno pridelavo, predelavo, transport in pripravo (FAO, 2013). Po podatkih Programa Združenih narodov za okolje (UNEP) je bilo leta 2022 na svetovni ravni zavrženih približno 1,05 milijarde ton hrane, kar predstavlja skoraj petino vse hrane, namenjene potrošnikom. Povprečno vsak prebivalec sveta zavrže okoli 132 kilogramov hrane letno, medtem ko se hkrati milijoni ljudi še vedno soočajo z lakoto in prehransko negotovostjo. Zavržena hrana pomembno prispeva tudi k podnebnim spremembam, saj povzroča med 8 in 10 odstotki vseh svetovnih emisij toplogrednih plinov. Zmanjševanje količine zavržene hrane je zato vključeno med cilje trajnostnega razvoja Organizacije združenih narodov, ki države spodbuja k odgovorni proizvodnji in potrošnji ter zmanjševanju izgub in odpadne hrane do leta 2030.

Vzgojno-izobraževalne ustanove imajo pri oblikovanju odgovornega odnosa do hrane pomembno vlogo, saj se številne vrednote, navade in vedenjski vzorci oblikujejo že v otroštvu. UNESCO (2017) poudarja, da je vzgoja za trajnostni razvoj učinkovita predvsem takrat, ko učenci aktivno raziskujejo, razmišljajo o resničnih problemih ter sodelujejo pri iskanju rešitev. Takšno učenje presega zgolj posredovanje informacij in spodbuja razvoj odgovornega ravnanja ter kritičnega mišljenja.

Prav zato je pomembno, da učenci ne spoznavajo le posledic zavržene hrane, temveč razumejo tudi njeno vrednost. Ko ozavestijo, koliko naravnih virov, časa in dela je potrebnih, da hrana pride na krožnik, lažje razvijejo spoštljiv odnos do hrane in odgovornejše prehranske navade. Pri tem merjenje količine zavržene hrane ne predstavlja cilja samega po sebi, temveč služi kot izhodišče za razmislek, pogovor in načrtovanje nadaljnjih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti.

Teoretična izhodišča

Hrana predstavlja eno temeljnih človekovih potreb, njena pridelava pa zahteva veliko naravnih virov, energije, časa in človeškega dela. Kadar hrana postane odpadek, ne izgubimo le živila, temveč tudi vse vire, ki so bili potrebni za njegovo pridelavo, predelavo, transport in pripravo. Organizacija Združenih narodov za prehrano in kmetijstvo (FAO, 2013) poudarja, da zavržena hrana pomembno prispeva k izčrpavanju naravnih virov ter povečuje obremenitve okolja zaradi nastajanja toplogrednih plinov in odpadkov. Odgovorno ravnanje s hrano zato predstavlja pomemben del prizadevanj za trajnostni razvoj.

Zmanjševanje zavržene hrane je prepoznano tudi kot eden izmed pomembnih ciljev Agende 2030 za trajnostni razvoj. Cilj trajnostnega razvoja predvideva zmanjšanje količine odpadne hrane na prebivalca ter zmanjšanje izgub hrane vzdolž celotne prehranske verige (United Nations Environment Programme UNEP, 2024). Doseganje tega cilja ni odvisno le od tehnoloških rešitev ali sprememb v proizvodnji hrane, temveč predvsem od odgovornega ravnanja posameznikov in razvoja trajnostnih življenjskih navad.

Pomembno vlogo pri oblikovanju teh navad imajo vzgojno-izobraževalne ustanove. UNESCO (2017) poudarja, da je eden izmed ključnih ciljev vzgoje za trajnostni razvoj razvijanje kompetenc, ki posameznikom omogočajo odgovorno odločanje, kritično razmišljanje ter razumevanje posledic lastnih ravnanj. Učenci trajnostnih vrednot ne razvijajo zgolj s poslušanjem razlag, temveč predvsem z aktivnim raziskovanjem, sodelovanjem, reševanjem resničnih problemov in refleksijo lastnega ravnanja.

Podobno ugotavljata tudi Parfitt, Barthel in Macnaughton (2010), ki poudarjajo, da zmanjševanja zavržene hrane ni mogoče doseči zgolj z ozaveščanjem, ampak s postopnim spreminjanjem vedenjskih vzorcev vseh udeležencev prehranske verige. Pri tem imajo šole posebno odgovornost, saj lahko otrokom približajo pomen hrane, jih spodbudijo k razmisleku o vsakodnevnih prehranskih odločitvah ter razvijajo spoštljiv odnos do naravnih virov.

Tudi v Sloveniji se zmanjševanju izgub hrane in odpadne hrane namenja vse več pozornosti. Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano v strateškem dokumentu *Spoštujmo hrano, spoštujmo planet* poudarja, da je za dolgoročno zmanjševanje odpadne hrane nujno ozaveščanje otrok in mladostnikov ter vključevanje vzgojno-izobraževalnih ustanov v aktivnosti, ki spodbujajo odgovorno ravnanje s hrano (Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, 2023). Med pomembnimi ukrepi navaja spremljanje količine odpadne hrane, ugotavljanje vzrokov za njen nastanek ter razvoj primerov dobre prakse.

Novejše raziskave potrjujejo, da je vključevanje učencev v raziskovanje in spremljanje lastnega ravnanja eden izmed učinkovitejših pristopov pri razvijanju trajnostnih navad. Učenci, ki aktivno sodelujejo pri zbiranju podatkov, analiziranju rezultatov in iskanju rešitev, lažje razumejo posledice svojih odločitev in pogosteje prevzamejo odgovornost za svoje ravnanje. Takšen pristop spodbuja razvoj trajnostnih kompetenc in omogoča povezovanje znanja z vsakodnevnimi življenjskimi situacijami. Na predstavljenih teoretičnih izhodiščih je temeljil tudi projekt zmanjševanja zavržene hrane na Osnovni šoli bratov Letonja Šmartno ob Paki. Pri načrtovanju dejavnosti smo izhajali iz prepričanja, da spremljanje količine zavržene hrane ni cilj samo po sebi, temveč sredstvo za razvijanje odgovornega in spoštljivega odnosa učencev do hrane. Zato smo učence aktivno vključili v raziskovanje poti hrane od

pridelave do krožnika, spremljanje rezultatov tehtanja ter skupno iskanje rešitev za zmanjšanje količine zavržene hrane.

Predstavitev projekta RE:SAŠA

Projekt RE:SAŠA – nova smer v vzgoji in izobraževanju je strateški razvojni projekt, ki se izvaja v okviru Sklada za pravični prehod z namenom podpore prestrukturiranju Savinjsko-šaleške (SAŠA) regije. Nosilec projekta je Šolski center Velenje, v projekt pa je vključenih 23 vzgojno-izobraževalnih zavodov iz desetih občin SAŠA regije. Projekt spodbuja razvoj trajnostnih, digitalnih in podjetnostnih kompetenc ter uvajanje sodobnih učnih pristopov, ki učence pripravljajo na izzive trajnostne družbe.

Na Osnovni šoli bratov Letonja Šmartno ob Paki smo se v šolskem letu 2025/2026 v okviru trajnostnih vsebin projekta osredotočili na področje zmanjševanja zavržene hrane. Pri načrtovanju dejavnosti smo izhajali iz spoznanja, da odgovornega odnosa do hrane ni mogoče razviti zgolj s podajanjem informacij, temveč z aktivnim vključevanjem učencev v raziskovanje problema, spremljanje lastnega ravnanja in skupno iskanje rešitev. Osrednji cilj dejavnosti zato ni bil zgolj zmanjšati količino zavržene hrane v šolski jedilnici, temveč predvsem razvijati spoštljiv odnos učencev do hrane ter jih spodbuditi k razumevanju, da vsak zavržen obrok pomeni tudi izgubo naravnih virov, energije in človeškega dela. Dejavnosti so bile zasnovane po načelih izkustvenega učenja in vzgoje za trajnostni razvoj ter so povezovale raziskovanje, opazovanje, zbiranje podatkov, razpravo in refleksijo. V aktivnosti so bili vključeni učenci razredne in predmetne stopnje, strokovni delavci šole in dežurni učenci v šolski jedilnici. Spremljanje količine zavržene hrane je predstavljalo izhodišče za razpravo, načrtovanje nadaljnjih aktivnosti in vrednotenje njihovega učinka. Na ta način je merjenje postalo didaktično orodje, katerega namen ni bil zgolj zbiranje podatkov, temveč spodbujanje učencev k razmisleku o lastnih prehranskih navadah in odgovornem ravnanju s hrano.

Potek dejavnosti in ugotovitve

Dejavnosti so bile načrtovane z namenom, da učenci razvijajo odgovoren odnos do hrane ter razumejo, da hrana ni samoumevna dobrina. Pri izvedbi smo izhajali iz načel aktivnega in izkustvenega učenja (UNESCO, 2017), zato so učenci večino spoznanj oblikovali z raziskovanjem, razpravo, sodelovanjem in lastnim opazovanjem. Osrednji poudarek ni bil na posredovanju informacij, temveč na ustvarjanju učnih situacij, v katerih so učenci sami odkrivali povezave med prehranskimi navadami, varovanjem okolja in odgovorno porabo naravnih virov.

Razumevanje vrednosti hrane

Projekt smo začeli z dejavnostmi, namenjenimi raziskovanju poti hrane od pridelave do krožnika. Učenci so spoznavali posamezne faze prehranske verige ter ugotavljali, koliko ljudi sodeluje pri pridelavi, predelavi, transportu in pripravi hrane. Posebno pozornost smo

namenili razumevanju naravnih virov, brez katerih pridelava hrane ni mogoča, kot so voda, rodovitna tla, sončna energija in človeško delo. Kot izhodišče raziskovanja smo uporabili primer jabolka. Učenci so raziskovali njegovo pot od sadovnjaka do šolske jedilnice ter ugotavljali, koliko različnih poklicev je vključenih v ta proces. Ob tem so razmišljali tudi o tem, koliko časa je potrebnega za pridelavo kakovostnega sadeža in kako bi bilo mogoče preprečiti, da bi takšno živilo po nepotrebnem končalo med odpadki.

Raziskovalne dejavnosti so bile zasnovane tako, da so učenci samostojno zbirali informacije, jih primerjali, predstavljali sošolcem in oblikovali skupne ugotovitve. Na ta način so razvijali sposobnost povezovanja znanja različnih predmetnih področij ter postopoma oblikovali razumevanje, da vsak zavržen obrok pomeni tudi izgubo vode, energije, časa in dela številnih ljudi (FAO, 2013).

Spremljanje količine zavržene hrane

Raziskovanje smo dopolnili s sistematičnim spremljanjem količine zavržene hrane pri šolski malici. Od marca do junija 2026 so dežurni učenci po zaključku malice vsak dan stehtali zbrano zavrženo hrano in rezultate beležili v pripravljeno evidenco. Namen spremljanja ni bil nadzor nad učenci, temveč pridobivanje podatkov, ki bi služili kot izhodišče za pogovor, razmislek in vrednotenje izvedenih dejavnosti. Ob koncu vsakega meseca smo izračunali povprečno količino zavržene hrane ter rezultate predstavili v obliki grafa. Ta je bil nameščen v šolski jedilnici, kjer so ga učenci lahko redno spremljali in primerjali rezultate med posameznimi meseci.

Slika 1: Povprečna količina zavržene hrane po posameznih mesecih
Vir: Lasten

Predstavitev rezultatov ni bila namenjena primerjanju razredov ali iskanju »krivcev«, temveč spodbujanju razprave o razlogih za nastanek zavržene hrane. V razredih smo skupaj iskali odgovore na vprašanja, zakaj določena živila pogosteje ostajajo na krožnikih, kako na količino zavržene hrane vplivajo prehranske navade ter kaj lahko posameznik stori, da bi bilo odpadne hrane manj. Analiza rezultatov je pokazala, da se količina zavržene hrane med izvajanjem projekta ni zmanjševala. Nasprotno – ob zaključku šolskega leta je bila povprečna količina zavržene hrane najvišja. Takšen rezultat nas je

spodbudil k dodatnemu razmisleku. Ugotovili smo, da na količino zavržene hrane vplivajo številni dejavniki, kot so sestava jedilnika, prehranske preference učencev, letni čas in dinamika zaključka šolskega leta. Dobljenih rezultatov zato nismo razumeli kot neuspeh projekta, temveč kot pomembno izhodišče za nadaljnje načrtovanje dejavnosti.

Aktivno iskanje rešitev

Po predstavitvi mesečnih rezultatov so učenci v razredih razpravljali o možnih razlogih za nastanek zavržene hrane in iskali predloge za izboljšanje. Pri tem smo jih spodbujali, da razmišljajo predvsem o rešitvah, ki jih lahko uresničijo sami.

Svoja razmišljanja so zapisovali na plakate, oblikovali slogane ter pripravljali kratka priporočila za vrstnike. Med najpogostejšimi predlogi so izpostavili premišljeno jemanje hrane, okušanje novih jedi, spoštljiv odnos do pripravljenega obroka ter zavedanje, da lahko vsak posameznik s svojim ravnanjem prispeva k zmanjšanju količine zavržene hrane.

Slika 2: Ideje za zmanjšanje zavržene hrane

Vir: Lasten

Slika 3: Hrano ljubimo, planet varujemo
Vir: Lasten

Pri dejavnostih je bilo opaziti, da so učenci z veseljem sodelovali pri iskanju rešitev in med razpravami pogosto izhajali iz lastnih izkušenj doma ali v šoli. Predlagane ideje so bile preproste, vendar izvedljive, kar kaže, da učenci razumejo pomen manjših vsakodnevnih dejanj pri uresničevanju trajnostnega načina življenja. Takšno aktivno vključevanje učencev potrjuje ugotovitve UNESCO (2017), da sodelovanje pri reševanju resničnih problemov pomembno prispeva k razvoju trajnostnih kompetenc.

Refleksija in nadaljnji razvoj

Pomemben del projekta je predstavljala sprotna refleksija. Po predstavitvi rezultatov so učenci skupaj z učitelji razmišljali o vzrokih za ugotovljeno stanje ter presojali, katere dejavnosti so bile učinkovite in kje bi bilo mogoče pristop še izboljšati. Takšne razprave so učence spodbujale k argumentiranju lastnih mnenj, poslušanju različnih pogledov in iskanju skupnih rešitev. Čeprav količina zavržene hrane v času izvajanja projekta ni pokazala pričakovanega zmanjšanja, smo pridobili dragocene informacije o prehranskih navadah učencev in dejavnikih, ki vplivajo na nastajanje odpadne hrane v šolskem okolju. Prav te ugotovitve predstavljajo pomembno izhodišče za nadaljnje delo.

V naslednjem šolskem letu bomo spremljanje razširili tudi na kosilo, določili ciljne vrednosti zmanjševanja zavržene hrane glede na doseženo povprečje ter učence še aktivneje vključili v oblikovanje

rešitev. Ena izmed načrtovanih spodbud je tudi možnost sodelovanja učencev pri oblikovanju predlogov šolskega jedilnika, če bodo skupaj dosegli zastavljene cilje zmanjševanja zavržene hrane.

Projekt je potrdil, da se spoštljiv odnos do hrane ne oblikuje z enkratnimi dejavnostmi, temveč z dolgoročnim, sistematičnim in sodelovalnim delom. Spremljanje količine zavržene hrane smo zato razumeli predvsem kot pedagoško orodje za razvijanje trajnostnega načina razmišljanja, ne pa zgolj kot merjenje količine odpadkov.

ZAKLJUČEK

Odgovoren odnos do hrane se ne oblikuje spontano, temveč je rezultat načrtnega, sistematičnega in dolgoročnega vzgojno-izobraževalnega dela. Šola ima pri tem pomembno vlogo, saj lahko učencem omogoči izkušnje, ob katerih razumejo širši pomen hrane, naravnih virov in lastnih vsakodnevnih odločitev.

Projekt zmanjševanja zavržene hrane, izveden v okviru projekta RE:SAŠA, je pokazal, da samo spremljanje količine zavržene hrane ne vodi nujno do takojšnjega zmanjšanja odpadne hrane. Hkrati pa je prav sistematično spremljanje rezultatov omogočilo poglobljene razprave z učenci, spodbudilo kritično razmišljanje ter prispevalo k iskanju rešitev za odgovornejše ravnanje s hrano.

Pomembna vrednost projekta zato ni le v zbranih podatkih, temveč predvsem v procesu učenja. Učenci so skozi raziskovanje poti hrane od pridelave do krožnika, spremljanje količine zavržene hrane in oblikovanje lastnih predlogov razvijali razumevanje, da hrana ni samoumevna dobrina, temveč rezultat naravnih virov in dela številnih ljudi.

Pridobljene ugotovitve predstavljajo pomembno izhodišče za nadaljnje načrtovanje dejavnosti na področju trajnostnega razvoja. V prihodnje želimo spremljanje razširiti tudi na kosilo ter učence še aktivneje vključiti v oblikovanje rešitev in soustvarjanje prehranskih navad v šolskem okolju. Verjamemo, da se trajne spremembe ne zgodijo čez noč, temveč nastajajo postopoma – z doslednim, premišljenim in sodelovalnim delom vseh, ki soustvarjajo šolski prostor. Spreminjanje odnosa do hrane ni cilj enega projekta, temveč proces, ki se gradi z vsakodnevnim zgledom, izkušnjami in sodelovanjem.

Viri in literatura

1. Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2013). *Food Wastage Footprint: Impacts on Natural Resources: Summary Report*. Rome: FAO.
2. Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2019). *The State of Food and Agriculture 2019: Moving Forward on Food Loss and Waste Reduction*. Rome: FAO.
3. High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition. (2014). *Food losses and waste in the context of sustainable food systems*. Rome: Committee on World Food Security.
4. Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano. (2023). *Spoštujmo hrano, spoštujmo planet: Strategija za manj izgub hrane in odpadne hrane v verigi*

preskrbe s hrano. Ljubljana: Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano.

5. Parfitt, J., Barthel, M., Macnaughton, S. (2010). Food waste within food supply chains: Quantification and potential for change to 2050. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 365*(1554), 3065–3081.
6. Projekt RE:SAŠA. (2025). *RE:SAŠA – nova smer v vzgoji in izobraževanju*. Pridobljeno 2. julija 2026 s https://re-sasa.splet.arnes.si/
7. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
8. United Nations Environment Programme. (2024). *Food Waste Index Report 2024*. Nairobi: UNEP.

Spodbujanje branja v 3. triletju osnovne šole

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

Povzetek: Branje je izjemno pomembno za zdrav in uspešen razvoj otrok in mladostnikov. Prav zato je treba branju v obdobju odraščanja posvečati posebno pozornost. V preteklosti so otroci in mladostniki radi posegali po knjigah in si z njimi krajšali čas, danes ni več tako. Učitelji v osnovni šoli opažamo, da interes učencev za branje s starostjo upada. Še posebej izrazit je upad bralcev v 3. triadi osnovne šole. Bralne navade se spreminjajo, konkurenca knjigi pa je danes večja kot kdaj koli prej. Spodbujanje učencev k branju je pomembna in odgovorna naloga učiteljev. V ospredju je vprašanje, kako v teh časih, ko branje izgublja tekmo z zabavnimi digitalnimi vsebinami, za branje navdušiti učence. V prispevku so predstavljene raznolike dejavnosti, namenjene spodbujanju branja v 3. triletju osnovne šole.

Ključne besede: branje, literarno branje, prostočasno branje, motivacija za branje, bralna značka, 3. triletje osnovne šole

Abstract: Reading is extremely important for the healthy and successful development of children and adolescents. That is precisely why special attention must be paid to reading during the period of growing up. In the past, children and adolescents enjoyed picking up books and using them to pass the time, but today this is no longer the case. As primary school teachers, we notice that pupils' interest in reading declines with age. The decline in readership is particularly pronounced in the final three years of primary school. Reading habits are changing, and books face greater competition today than ever before. Encouraging pupils to read is an important and responsible task for teachers. The key question is how to motivate students to read at a time when reading competes with entertaining digital content. The article presents various activities aimed at encouraging reading in the final three years of primary school.

Keywords: reading, literary reading, leisure reading, reading motivation, reading badge programme, final three years of primary school

UVOD

Branje literature je za mladega bralca izjemnega pomena, saj spodbuja njegov intelektualni, čustveni in jezikovni razvoj. Prav zato je treba branju v obdobju odraščanja posvečati posebno pozornost. V preteklosti so otroci in mladostniki radi posegali po knjigah in si z njimi krajšali čas. Branje je bilo zanje edina možnost prostočasne zabave in pridobivanja podatkov. Danes napredek tehnologije omogoča zelo hiter in učinkovit dostop do informacij in večkrat se zdi, da tiskana knjiga z njim ne more tekmovati. Dejstvo je, da sodobni čas branju literature ni naklonjen. Digitalna doba je bistveno spremenila bralne navade, konkurenca knjigi pa je danes večja kot kdaj koli prej.

Učitelji v osnovni šoli opažamo, da interes učencev za branje s starostjo upada, še posebej izrazit pa je upad bralcev v 3. triadi osnovne šole. Vse več učencev ne kaže interesa za branje ali ima celo odklonilen odnos do branja. Branje doživljajo kot obveznost in ne kot prijetno dejavnost. Večina še prebere obvezno domače branje v okviru pouka slovenščine, za dodatno, prostočasno branje pa nimajo interesa. Spodbujanje in ohranjanje motivacije za branje pri učencih je pomembna in odgovorna naloga učiteljev. V ospredju je vprašanje, kako v teh časih, ko branje izgublja tekmo z zabavnimi digitalnimi vsebinami, za branje navdušiti učence oziroma jih motivirati, da branju namenijo del svojega (prostega) časa.

Opredelitev branja

Branje je interakcija številnih procesov, ki jih določajo različne sposobnosti. Pečjak (1999) definicije, ki poskušajo opredeliti pojem branja, vsebinsko deli v štiri skupine:

- definicije, ki pri branju poudarjajo proces dekodiranja ali prepoznavanja tiskanih/pisanih simbolov – črk, besed ali besednih skupin;
- definicije, ki pri branju poudarjajo proces razumevanja ali semantično plat bralnega procesa;
- definicije, ki poudarjajo integracijo obeh spoznavnih dimenzij pri branju – dekodiranja in razumevanja;
- definicije, ki pojmujejo branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti.

Pedagoška psihologija branje pojmuje kot visoko organizirano interakcijo različnih psihičnih procesov oziroma interakcijo med bralcem in besedilom. V tej interakciji, v kateri bralec tvori pomen besedila, sodelujejo psihični procesi, ki izvirajo iz več območij bralčeve duševnosti – iz kognitivnega, čustveno-motivacijskega in razvojnega (Krakar Vogel, 2020).

Branje literature/literarno branje

V strokovni literaturi je pogosta delitev na literarno in neliterarno branje. Literarno branje je branje literarnega besedila, neliterarno pa branje neliterarnega. Tudi literarno besedilo lahko preberemo

neliterarno, kadar iz leposlovnega dela izluščimo le podatke in se ne posvetimo njegovi določujoči osnovi, literarnosti (Zupan Sosič, 2014).

Žbogar (2014) literarno branje opredeli kot spoznavno in pomenotvorno dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti. Branje literarnih besedil ima številne pozitivne učinke: spodbuja domišljijo in empatijo, bogati čustveni svet, razvija interese, pisne sposobnosti, mišljenje, širi izkušnje in razumevanje.

Krakar Vogel (2020) navaja dve značilnosti, ki literarno branje razlikujeta od neliterarnega. Prva je bralčeva recepcija literature, pri kateri sodelujejo bralčeva čustva, subjektivna prepričanja in domišljija. Druga pa je narava literarnih besedil – specifične značilnosti, ki besedila opredeljujejo kot literarna: večpomenskost, posebna oblikovanost, fiktivnost, univerzalnost in umetniškost. Spodbujanje literarnega branja je eden od temeljnih ciljev književne vzgoje in nalog vseh, ki se znotraj kurikuluma ukvarjajo z bralno vzgojo – učiteljev slovenščine, mentorjev, vzgojiteljev in knjižničarjev (Krakar Vogel, 2016).

Kurikularno in prostočasno branje

Krakar Vogel (2016) kurikularno branje opredeli kot branje v okvirih kurikula – pri pouku in drugih organiziranih vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, ki se jih učenci udeležujejo prostovoljno. Poteka pod vodstvom učitelja/mentorja. Glede na okoliščine in cilje bralnega procesa ločimo več vrst kurikularnega branja: šolsko kurikularno branje in delno prostočasno branje. Šolsko literarno branje, katerega vsebine in dejavnosti so predvidene v učnih načrtih, se dogaja pri rednem pouku književnosti in se preverja pri vseh učencih. Motivacijo za branje književnosti podpirajo tudi različne vrste delno prostočasnega branja. Te potekajo pri interesnih dejavnostih izven rednega pouka, a vseeno v stiku s šolo in pod vodstvom mentorja, največkrat učitelja slovenščine. Učenci se v te oblike vključujejo prostovoljno, od njih pa se pričakuje dejavno sodelovanje in izpolnjevanje zadanih nalog – o prebranem poročati, pisati, ustvarjalno preoblikovati in za svoje delo dobiti priznanje. Glavni namen delno prostočasnega branja je širjenje bralne motivacije in bralne kulture. V praksi je to branje za Bralno značko, za Cankarjevo priznanje, projekt Rastem s knjigo, bralni klub (Krakar Vogel, 2020). Poleg kurikularnega poznamo še v celoti prostočasno branje. Knjige za to branje izbirajo bralci sami, po svojem okusu, berejo, kolikor in kadar hočejo in o svojem branju niso dolžni nikomur poročati (Krakar Vogel, 2020).

Motivacija za branje

Pečjak in Gradišar (2002) motivacijo za branje razumeta kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo ponovno doživeti.

Motivacija za branje je večdimenzionalna in raznolika, kar pomeni, da so bralci motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine. V strokovni literaturi je pogosta delitev na notranjo in zunanjo motivacijo. Notranja motivacija, ki izvira iz notranje želje in potreb posameznika, vodi k pogostejšemu in vseživljenjskemu branju ter prispeva k večji bralni in učni uspešnosti. Zunanja motivacija, ki je odvisna od zunanjih dejavnikov (npr. od nagrade ali pohvale), vpliva na vedenje začasno in zato ne vodi do trajnih interesov. Notranje spodbude so bolj učinkovite, imajo dolgoročen vpliv in so nujne za vseživljenjsko, prostovoljno branje (Pečjak idr., 2006). V šolskem obdobju so za bralno motivacijo učencev izredno pomembne spodbude staršev, njihovo sodelovanje pri bralnih dejavnostih otrok in prepričanja o pomenu branja v njihovih družinah. Za spodbujanje branja pri osnovnošolcih je pomembno sodelovanje staršev, učiteljev, knjižničarjev in svetovalnih delavcev. Tudi šola ima pomembno vlogo pri spodbujanju bralne motivacije svojih učencev. Odgovornost šole je, da ustvari prijetno in spodbudno bralno okolje, ponuja različne interesne dejavnosti, ki spodbujajo branje, in širi prepričanje o pomembnosti branja (Pečjak idr., 2006).

Primeri dobre prakse – spodbude k branju

V nadaljevanju so predstavljene raznolike dejavnosti, namenjene spodbujanju branja v 3. triletju osnovne šole. S prikazanimi spodbudami k branju želimo v šoli ustvariti prijetno in spodbudno bralno okolje, pri učencih vzbuditi veselje do branja, graditi pozitiven odnos do branja, povečati bralne aktivnosti, širiti prepričanje o pomembnosti branja. Posebna pozornost je namenjena Bralni znački, ki je najbolj množično bralno gibanje v osnovnih šolah po Sloveniji. Vse prikazane dejavnosti so preizkušene v praksi na osnovni šoli, kjer poučujem.

Spodbujanje branja pri pouku

Branje spodbujamo pri vseh predmetih, ne samo pri pouku slovenščine. Zavedamo se, da so učitelji vseh predmetov oziroma predmetnih področij učitelji branja. Z različnimi dejavnostmi ter metodami in oblikami dela lahko učencem omogočijo prijetno in spodbudno bralno okolje. Da bi učenci razvili zavedanje o pomenu branja, je potrebno, da imajo stik z raznolikim bralnim gradivom, torej z leposlovjem in informativno literaturo. Vsi strokovni delavci si z različnimi dejavnostmi prizadevamo pri učencih vzbuditi interes za branje, razumevanje prebranega in kritični odnos do besedil. Hkrati so učitelji mladim bralcem v (bralni) zgled. Branje spodbujamo tudi na urah oddelčne skupnosti in na dnevih dejavnosti. Branje povezujemo z izbirnimi predmeti, kot so šolsko novinarstvo, literarni klub, gledališki klub.

Učenci pri pouku slovenščine berejo umetnostna in neumetnostna besedila, integralna besedila in odlomke, berejo tiho in glasno, skupaj in individualno. Po branju in interpretaciji književnih besedil pišejo (po)ustvarjalna besedila – dramatizacije, prepesnitve, nadaljevanja

zgodbe, pisma književnemu junaku, literarno predlogo preoblikujejo na nov, lasten izviren način oziroma pišejo nova izvirna besedila. Najboljša besedila za spodbudo objavimo v šolskem časopisu. Tudi glasno branje je za bralno motivacijo zelo učinkovito. Med glasnim branjem lahko bralec (učitelj ali učenec) pokaže svoje navdušenje za branje.

Dejstvo je, da je cilj pouka književnosti predvsem krepitev motivacije za branje, zato v pouk književnosti vključujemo različne vrste branja, kot so domače branje, dolgo branje, branje odlomkov. Pri domačem branju učitelji izbiramo besedila, ki so zanimiva in blizu mladim bralcem. Izbiro besedila prepuščamo tudi učencem, seveda med ponujenimi možnostmi ali v dogovoru s posameznim učiteljem. Opažamo, da učenci z večjim veseljem berejo besedila, ki jih sami izberejo. Kot zelo spodbudno se je izkazalo dolgo branje, ki se za razliko od domačega dogaja v šoli in poteka več šolskih ur. Učenci skupaj z učiteljem v prijetnem vzdušju berejo izbrano besedilo, po branju pa se razvije spontani pogovor o prebranem. Tako branje je za učence prijetna izkušnja, saj imajo občutek, da ni obvezno.

Spodbujanje branja pri obšolskih dejavnostih

Učence spodbujamo k branju skozi vse šolsko leto. Priložnosti za spodbude k branju je veliko, npr. obiski pisateljev oziroma drugih ustvarjalcev mladinske književnosti, obisk Knjižnega sejma, knjižne novosti v šolski knjižnici, bralne delavnice, obletnice rojstva in smrti književnikov, ogledi filmov in gledaliških predstav, obiski kulturnih ustanov, nagradni izleti, knjižne nagrade, kulturne prireditve na šoli in v bližnji splošni knjižnici, podelitev pohval in priznanj na valeti ter drugih prireditvah.

Učence spodbujamo, da berejo tudi med šolskimi počitnicami, opremimo jih s seznami knjig in jih opozarjamo na počitniške bralne projekte splošnih knjižnic (npr. Poletavci). Spodbujamo medgeneracijsko branje, k branju povabimo starše in stare starše, strokovne in tehnične delavce šole, ki ob različnih priložnostih berejo učencem in se tako trudijo, da so mladim bralcem v zgled. Starejši učenci berejo mlajšim, učno sposobnejši učenci berejo učno šibkejšim. Branje spodbujamo z dejavnostmi v šolski knjižnici ter z različnimi bralnimi projekti in kulturnimi kampanjami, kot so Bralna značka, Beremo skupaj, Nacionalni mesec skupnega branja, Rastoča knjiga, Rastem s knjigo, Noč knjige, Naša mala knjižnica. Obeležujemo 17. september – dan zlatih knjig, 3. december − ta veseli dan kulture, 8. februar − slovenski kulturni praznik, 5. marec – nacionalni dan branja, 2. april − mednarodni dan knjig za otroke, 23. april – svetovni dan knjige. Starše ozaveščamo o pomenu branja na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in predavanjih za starše.

Branje povezujemo s šolskim časopisom, šolskim parlamentom in Tednom otroka. Učence spodbujamo k prijavi na tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je oblika spodbujanja in

razvijanja branja zahtevnih besedil. Teh besedil ne berejo vsi učenci v razredu in ne le za bralni užitek, ampak zato, da bi dokazali višje razvite zmožnosti branja in pisanja. Priprave na tekmovanje v 3. triletju potekajo v okviru dodatnega pouka slovenščine, pod mentorstvom učitelja slovenščine. Cankarjevo priznanje, ki ga prejme ena tretjina najboljših učencev, podelimo javno. Najboljša besedila umestimo v šolski časopis. Učence spodbujamo k prijavi na tekmovanje tudi s tem, da jim obravnavano knjigo štejemo za Bralno značko.

Bralna značka

Bralna značka ima najdaljšo tradicijo med programi, ki spodbujajo razvoj bralne kulture na Slovenskem. V šolskem letu 1960/61 sta jo osnovala učitelj slovenščine Stanko Kotnik in pisatelj Leopold Suhodolčan, takratni ravnatelj osnovne šole na Prevaljah. Bralna značka spodbuja prostovoljno branje v prostem času. Ves čas se razvija kot dopolnilo k pouku slovenščine ter dejavnostim šolske knjižnice. Vključuje se v strokovna in družbena prizadevanja, da bi se dvignila bralna pismenost posameznikov in družbe v celoti. V osnovni šoli so bralne dejavnosti najbolj množične in raznolike. Za bralno značko bere okoli 70 % osnovnošolcev. Namen bralne značke je spodbujati učence k branju, razvijati in dvigati bralno kulturo ter vzgajati mlade bralce z željo, da bi z veseljem segali po knjigah tudi kasneje v življenju (povzeto po: https://www.bralnaznacka.si/sl/).

Na šoli, kjer poučujem, izvajanje Bralne značke ureja interni pravilnik. V program Bralne značke se učenci vključijo prostovoljno v okviru interesne dejavnosti. Uradni začetek bralnega leta je 17. septembra (na dan zlatih knjig), zaključek pa 23. aprila (na svetovni dan knjige). V 3. triletju bralno značko osvoji učenec, ki v šolskem letu prebere 5 leposlovnih del in 1 pesniško zbirko ter opravi pogovor o prebranih knjigah z mentorjem bralne značke – učiteljem slovenščine. Knjige lahko izbere iz nabora knjig na priporočilnem seznamu ali po lastnem izboru v dogovoru z mentorjem. Učenec vodi evidenco prebranega v zvezku za bralno značko, hkrati vodi evidenco prebranega tudi mentor. Za opravljeno bralno značko učenec ob koncu šolskega leta prejme pohvalo. Devetošolci, ki opravijo bralno značko od 1. do 9. razreda, postanejo zlati bralci, na valeti jim podelimo pohvale in knjižne nagrade ter jih povabimo na posebno prireditev in na ogled gledališke igre. Branje za bralno značko je prostočasna dejavnost, zato se trudimo, da je za učence prijetna izkušnja. Mentorji bralne značke v 3. triletju osnovne šole opažamo velik upad števila učencev, ki sodelujejo v projektu Bralne značke, pa tudi upad branja v prostem času nasploh.

ZAKLJUČEK

Učitelji v osnovni šoli opažamo upad interesa za branje. Še posebej izrazit je upad bralcev v zadnji triadi osnovne šole, ko učence pritegnejo številne druge dejavnosti in imajo celo vrsto različnih zanimanj, pa tudi šolsko delo in obšolske dejavnosti od mladih

zahtevajo več časa. Močan upad zanimanja za branje v 3. triletju osnovne šole izkazuje nizka udeležba pri Bralni znački, ki je zelo pomemben dejavnik spodbujanja branja v osnovni šoli. Čeprav se bralne navade spreminjajo, učenci še vedno berejo. Berejo iz različnih razlogov. Nekaterim je branje všeč samo po sebi, drugi berejo, ker so za branje nagrajeni. Bralna značka, ki spodbuja predvsem prostovoljno branje v prostem času, ostaja priljubljena interesna dejavnost mladih bralcev.

Spodbujanje učencev k branju je pomembna in odgovorna naloga odraslih – staršev, vzgojiteljev, učiteljev. Učence je potrebno spodbujati k branju tako v šoli kot tudi v domačem okolju. Sodelovanje staršev in učiteljev je izredno pomembno za spodbujanje branja pri učencih. Če okolje ne podpira branja, ga učenec ne more prepoznati kot vrednega. Učitelji se trudimo, da bi bralno motivacijo izboljšali z raznolikimi dejavnostmi. Učencem v šoli omogočamo obiskovanje različnih interesnih in prostočasnih dejavnosti, povezanih z branjem, izbiramo kakovostna in raznovrstna bralna gradiva in jih prilagajamo bralnim zmožnostim posameznih učencev in tudi njihovim interesom, širimo prepričanje o pomembnosti branja. Dejstvo je, da branje pri pouku ni enako branju v prostem času, ampak s pozitivnimi bralnimi izkušnjami v šoli lahko učence motiviramo tudi za prostočasno branje. Ključno pa je, da učenec branje doživlja kot prijetno dejavnost, ki prinaša zabavo in užitek, torej da je notranje motiviran.

Viri in literatura

1. Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, dostopno na spletni strani: https://www.bralnaznacka.si/sl/. Pridobljeno: 20. 8. 2026.
2. Krakar Vogel, B. (2016). Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga*, letnik 43, št. 95/2016, str. 5–16.
3. Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
4. Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
5. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Zupan Sosič, A. (2014). Literarno branje. *Jezik in slovstvo*, letnik 59, št. 4/2014, str. 47–65.
8. Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. *Obdobja*, 33, str. 551–557.

Ko se združita gibanje in učenje

NEJA HRIBAR, *profesorica RP*
neja.hribar@os-iskvarce.si

Povzetek: Gibanje predstavlja pomemben dejavnik celostnega razvoja otrok in učinkovitega učenja. Sodobne teorije učenja poudarjajo, da učenec znanje aktivno oblikuje skozi izkušnje, raziskovanje in socialne interakcije, zato vključevanje gibanja v pouk predstavlja pomembno podporo kognitivnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju. V času vse bolj sedečega življenjskega sloga otrok postaja povezovanje gibanja z učnimi vsebinami pomemben izziv sodobnega izobraževanja. Prispevek obravnava pomen telesno aktivnega učenja ter poudarja, da gibanje pri pouku ni zgolj popestritev, temveč premišljena učna strategija. Predstavljeni so primeri medpredmetno zasnovanega pouka na prostem v 2. razredu, kjer so učenci skozi gibanje usvajali znanja matematike, slovenščine, spoznavanja okolja, glasbene ter likovne umetnosti in tujega jezika. Izkušnja je pokazala večjo motiviranost, sodelovanje, aktivnost in zadovoljstvo učencev ter potrdila, da gibanje pomembno prispeva k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja.

Ključne besede: gibanje, medpredmetno povezovanje, aktivno učenje

Abstract: Movement represents an important factor in children's holistic development and effective learning. Contemporary learning theories emphasize that students actively construct knowledge through experiences, exploration, and social interactions; therefore, integrating movement into teaching provides important support for cognitive, social, and emotional development. In a time when children's lifestyles are becoming increasingly sedentary, connecting movement with learning content represents an important challenge for modern education. This paper discusses the importance of physically active learning and emphasizes that movement in the classroom is not merely a form of entertainment, but a purposeful teaching strategy. Examples of interdisciplinary outdoor learning activities conducted with second-grade students are presented, where students acquired knowledge in mathematics, Slovene language, environmental studies, music and art education, and foreign language learning through movement. The experience demonstrated increased student motivation, cooperation, engagement, and satisfaction, confirming that movement significantly contributes to creating a stimulating learning environment.

Keywords: movement, interdisciplinary learning, active learning

UVOD

Otroci se učijo celostno, saj se njihov razvoj in razumevanje sveta oblikujeta skozi povezovanje različnih izkušenj – gibanja, igre, raziskovanja in neposrednega stika z okoljem. Učenje pri otrocih ne poteka zgolj na ravni pridobivanja novih informacij, temveč vključuje telesne, čustvene, socialne in miselne procese. Prav zato se vse bolj poudarja vloga gibanja kot pomembnega dejavnika učinkovitega učenja, saj podpira pridobivanje znanja in razvoj različnih sposobnosti učencev.

Kljub sodobnim spoznanjem o pomenu aktivnega učenja je šolski pouk še vedno pogosto povezan s sedečimi oblikami dela in dolgotrajnim sedenjem. Spremembe življenjskega sloga, povečana uporaba digitalnih naprav ter manj možnosti za spontano gibanje vplivajo tudi na šolsko okolje, kjer učenci velik del dneva preživijo v sedečem položaju. Takšen način dela zmanjšuje redno telesno aktivnost, ki je pomembna za zdrav razvoj otrok.

Sodobne raziskave s področja telesno aktivnega učenja (ang. *physically active learning*) kažejo, da vključevanje gibanja v pouk ne pomeni zgolj prekinitve sedenja ali popestritve učnih ur, temveč predstavlja premišljen didaktični pristop. Gibalne dejavnosti, ki so smiselno povezane z učnimi cilji, lahko spodbujajo pozornost, motivacijo, sodelovanje, razumevanje učnih vsebin in omogočajo trajnejše pomnjenje vsebin. Učenci se ob gibanju učijo bolj aktivno, saj učne vsebine povezujejo z lastnimi izkušnjami in konkretnimi dejavnostmi.

Namen prispevka je predstaviti pomen učenja z gibanjem kot sodobnega učnega pristopa ter prikazati možnosti vključevanja gibanja v različna predmetna področja razrednega pouka. V prispevku so predstavljena razvojno-psihološka izhodišča za razumevanje povezave med gibanjem in učenjem, vpliv gibanja na kognitivne procese ter primer medpredmetno zasnovanega pouka na prostem, pri katerem so učenci skozi gibanje, raziskovanje in neposredno izkušnjo usvajali znanja različnih predmetnih področij.

Razvojno-psihološka izhodišča

Razumevanje pomena gibanja za učenje temelji na konstruktivističnem pogledu na razvoj in učenje, po katerem otrok znanja ne sprejema pasivno, temveč ga aktivno oblikuje skozi lastne izkušnje, raziskovanje okolja in interakcijo z drugimi. Konstruktivistične teorije učenja poudarjajo, da so za razvoj mišljenja pomembni neposredna dejavnost, reševanje problemov in povezovanje novih informacij z že obstoječim znanjem (Ormrod, 2020). V okviru razvojne psihologije je Jean Piaget poudaril, da otrok spoznava svet predvsem preko aktivnega delovanja. V zgodnjih razvojnih obdobjih je gibanje temeljni način raziskovanja okolja, saj otrok skozi zaznavne in gibalne izkušnje postopoma razvija razumevanje predmetov, prostora, vzročnosti in odnosov med

pojavi. Čeprav je Piaget največji pomen pripisoval gibanju v senzomotoričnem obdobju, sodobna razumevanja njegove teorije poudarjajo, da aktivna vključenost posameznika ostaja pomemben dejavnik učenja tudi v kasnejših razvojnih obdobjih (Ormrod, 2020).

Pomemben prispevek k razumevanju učenja predstavlja tudi teorija Leva Vygotskega, ki poudarja socialno in kulturno naravo razvoja mišljenja. Po njegovem mnenju se višje psihične funkcije razvijajo skozi sodelovanje z drugimi, uporabo jezika in vključevanje posameznika v smiselne dejavnosti. Gibalne dejavnosti, ki potekajo v sodelovalnem okolju, lahko zato predstavljajo pomembno podporo razvoju kognitivnih procesov, komunikacije, samoregulacije in socialnih spretnosti. Učenje, pri katerem učenci aktivno sodelujejo, se gibajo, raziskujejo in rešujejo naloge v skupini, omogoča povezovanje telesne izkušnje z razvojem mišljenja (Ormrod, 2020). Sodobni pristopi k poučevanju zato vse bolj poudarjajo pomen aktivnega učenja, pri katerem učenec ni zgolj poslušalec, temveč dejavni udeleženec učnega procesa. Gibanje pri tem ni razumljeno le kot telesna dejavnost, ampak kot način pridobivanja izkušenj, oblikovanja pojmov in utrjevanja znanja. Vključevanje gibanja v različne učne predmete tako predstavlja uresničevanje konstruktivističnega načela, da se učinkovito učenje razvija skozi aktivno povezovanje telesa, okolja in miselnih procesov (Ormrod, 2020).

Učenje z gibanjem in kognitivni razvoj

Gibanje predstavlja pomembno podporo kognitivnemu razvoju in učinkovitejšemu učenju, saj vpliva na številne procese, ki so ključni za uspešno usvajanje znanja. Raziskave s področja telesno aktivnega učenja kažejo, da vključevanje gibanja v učni proces pozitivno vpliva na pozornost, motivacijo in sposobnost pomnjenja. Kratke gibalne dejavnosti med poukom lahko zmanjšujejo posledice dolgotrajnega sedenja, povečujejo zbranost učencev ter omogočajo učinkovitejše vključevanje v učne dejavnosti. Poleg tega gibanje spodbuja povezovanje različnih senzoričnih informacij, zaradi česar učenci učno vsebino ne le slišijo ali vidijo, temveč jo doživijo tudi skozi telesno izkušnjo. Takšen način učenja podpira zaznavanje, pri katerem so miselni procesi povezani z delovanjem telesa in okolja. Poseben pomen ima gibanje pri razumevanju abstraktnih pojmov, saj omogoča njihovo pretvorbo v konkretne izkušnje, kar je še posebej pomembno pri matematiki, naravoslovju in jezikovnih vsebinah. Učenje, pri katerem učenci skozi gibanje rešujejo probleme, raziskujejo in sodelujejo, tako spodbuja globlje razumevanje, trajnejše pomnjenje ter aktivnejšo vlogo učenca v učnem procesu (Mavilidi idr., 2022).

Sedeči način življenja

V sodobni družbi se otroci in mladostniki vse pogosteje soočajo s sedečim življenjskim slogom, ki je povezan z razvojem tehnologije, spremembami v načinu preživljanja prostega časa ter organizacijo

šolskega okolja. V to jih vodijo vse hitrejša in naprednejša digitalizacija, uporaba računalniških, mobilnih in drugih elektronskih naprav. Tako kot v življenju nasploh tudi šolski pouk pogosto temelji na dolgotrajnem sedenju učencev, kar pomeni, da otroci velik del šolskega dneva preživijo v sedečem položaju, kjer prevladujejo tradicionalne oblike dela in pasivno sprejemanje informacij. Takšen način poučevanja lahko omejuje možnosti za redno gibanje in zmanjšuje količino telesne dejavnosti, ki je pomembna za zdrav razvoj otrok (Donnelly idr., 2016). Raziskave opozarjajo, da otroci v šoli pogosto presedijo velik del časa, zato je pomembno uvajati spremembe v učnem okolju, ki omogočajo pogostejše prekinitve sedenja in vključevanje gibanja v vsakodnevni pouk (Hinckson idr., 2016). Dolgotrajno sedenje v razredu lahko vpliva na otrokovo pozornost, aktivnost in splošno počutje, zato se učitelji zavzemamo, da bi v svoj učni proces vključili čim več gibanja. Namen vključevanja gibanja ni le povečati količino telesne dejavnosti otrok, temveč tudi izboljšati učno okolje, motivacijo in sodelovanje učencev. Kalma idr. (2022) ugotavljajo, da vključevanje gibanja pri pouku predstavlja učinkovito strategijo za zmanjševanje posledic pretežno sedečega načina učenja, saj učencem omogoča pogostejše prekinitve dolgotrajnega sedenja ter ustvarja bolj aktivno in spodbudno učno okolje.

Gibanje med poukom – zabava ali učenje?

V sodobnem izobraževanju se vse bolj poudarja pomen učnih pristopov, ki učence aktivno vključujejo v učni proces. Gibanje pri pouku ni zgolj sredstvo za popestritev učnih ur, temveč pomemben dejavnik, ki lahko prispeva k učinkovitejšemu učenju. Telesna aktivnost pozitivno vpliva na učenčevo zbranost, motivacijo in sodelovanje pri pouku. Kot poudarjajo Mandelid idr. (2023), telesno aktivno učenje predstavlja pristop, pri katerem se gibanje smiselno vključuje v izobraževalne dejavnosti z namenom podpore učenčevemu razvoju in procesu učenja. Avtorji ugotavljajo, da dobro načrtovane gibalne dejavnosti niso namenjene zgolj zabavi, temveč imajo jasen pedagoški namen, saj spodbujajo sodelovanje učencev, njihovo aktivno vključevanje ter ustvarjajo drugačne možnosti za razumevanje učnih vsebin.

Tradicionalno je bilo gibanje pri pouku pogosto razumljeno kot nekaj, kar odvrača pozornost od resnega dela. Raziskave, predstavljene v članku, kažejo drugačno sliko. Kadar so dejavnosti smiselno povezane z učnimi cilji, igra, raziskovanje in sodelovalno učenje povečujejo zanimanje učencev za učno vsebino. Takšne učne izkušnje učencem omogočajo aktivnejšo vlogo pri pridobivanju znanja, kar vodi do boljšega razumevanja in trajnejšega pomnjenja (Mandelid idr., 2023). Vključevanje gibanja v pouk torej ni nasprotje učinkovitemu učenju temveč lahko predstavlja pomembno podporo učnemu procesu. Učitelj mora skrbno načrtovati aktivnosti, ki imajo

jasno določen namen in prispevajo k doseganju učnih ciljev. Dejavnosti, ki vključujejo gibanje in igro morajo biti didaktično utemeljene in prilagojene starosti, predznanju ter potrebam učencev. Šele takrat postanejo učinkovito orodje za razvoj znanja, spretnosti in pozitivnega odnosa do učenja. Z vključevanjem kratkih in premišljenih gibalnih dejavnosti lahko učitelji zmanjšamo čas sedenja, povečamo aktivno sodelovanje učencev ter ustvarimo bolj zdravo in spodbudno učno okolje. Gibanje tako postaja pomemben element sodobnega poučevanja, ki povezuje skrb za zdravje učencev z doseganjem izobraževalnih ciljev.

Kljub številnim prednostim se učenje preko gibanja sooča tudi z izzivi, kot so prostorske omejitve, časovni pritiski, pomanjkanje usposabljanja učiteljev ter odpor do sprememb. Zato je potrebno sistematično izobraževanje pedagoških delavcev in podpora šolskega sistema.

Primeri iz prakse

Za ponazoritev možnosti učenja z gibanjem in pouka na prostem predstavljam primer medpredmetno zasnovanega učnega dne, izvedenega z učenci 2. razreda. Namen dejavnosti je bil povezati učne cilje različnih predmetnih področij ter učencem omogočiti pridobivanje in utrjevanje znanja skozi gibanje, raziskovanje in neposredno izkušnjo. Dejavnosti so potekale na bližnji naravni lokaciji, do katere smo se učenci odpravili peš. Že sam pohod je predstavljal pomemben del dneva, saj je prispeval k telesni aktivnosti učencev, hkrati pa vzbudil pričakovanje in zanimanje za nadaljnje delo. Učenci so bili razdeljeni v skupine in vključeni v različne učne delavnice, ki so zajemale različne učne predmete v povezavi z gibanjem.

Matematika v gibanju

V matematični delavnici so učenci utrjevali seštevanje in odštevanje do 100. Vsak učenec je prejel učni list z računi, katerih vrstni red je bil na vsakem učnem listu drugačen, da se je preprečilo prepisovanje in da so se učenci med delom enakomerno razporedili na gibalne postaje. Po izračunu rezultata ga je moral učenec v preglednici, ki je bila pritrjena na steni, poiskati. Vsak rezultat je predstavljal drugačno gibalno nalogo. Učenec je moral opraviti vajo, nato pa je lahko nadaljeval z naslednjim računom. Vaje so vključevale različne oblike gibanja, kot so počepi, poskoki, tek do izbrane točke, plazenje ali preskakovanje ovir ...

Takšen način dela je omogočal samostojno preverjanje pravilnosti izračunov, saj napačne rezultate učenci niso našli v tabeli, kar jim je dalo znak, da je treba račun ponovno izračunati. Učenci so bili pri reševanju vztrajni, motivirani in bistveno manj nagnjeni k odlašanju kot pri običajnem delu v učilnici. Ob matematičnih ciljih so razvijali tudi koordinacijo, orientacijo v prostoru in sposobnost samostojnega

reševanja problemov.

Na podoben način smo že prej dejavnost izvedli tudi v telovadnici. Prednost izvedbe v telovadnici je v tem, da je bilo na voljo več raznolikih športnih pripomočkov in so bile naloge zato še bolj raznolike in zanimivejše. Vsekakor pa so učenci pokazali več zadovoljstva pri izvajanju dejavnosti na prostem.

Raziskovanje vetra pri spoznavanju okolja

Pri predmetu spoznavanje okolja je bila osrednja tema veter. Učenci so najprej opazovali vpliv vetra na predmete v okolju, nato pa izdelali preproste vetrnice po navodilih iz delovnega zvezka. Po izdelavi so vetrnice preizkusili na prostem in opazovali njihovo vrtenje pri različnih hitrostih gibanja. S pomočjo neposredne izkušnje so ugotavljali povezavo med močjo vetra in hitrostjo vrtenja vetrnice. Po preizkusu so lahko odgovorili še na vprašanja v delovnem zvezku. Dejavnost je spodbujala raziskovalni pristop, sposobnost opazovanja, ustvarjalnost ter razvijanje ročnih spretnosti. Učenci so lahko takoj videli rezultate svojega dela, kar je pomembno prispevalo k njihovi notranji motivaciji.

Slovenščina kot povezava gibanja in jezikovnega izražanja

Dejavnosti pri slovenščini so bile sestavljene iz več med seboj povezanih nalog. V prvem delu so učenci okoli vratu nosili kartončke s sličicami različnih predmetov. Vsak učenec je imel svojo sličico. Na učni list so morali zraven imen zapisati, kateri predmet pripada posameznemu sošolcu. Za to nalogo je bilo potrebno nekaj gibanja po prostoru ter komunikacije med njimi. S to dejavnostjo so se urili v zbiranju podatkov. Ko so zbrali vse podatke v prvem delu, je sledila druga naloga. Učenci so morali teči do oddaljenega mesta, kjer so bili v plastičnih jajčkih skriti listki z glagoli. Učenec je naenkrat lahko vzel le en jajček in z njim tekel nazaj do svojega mesta, kjer je imel pripravljen zvezek in pisalo. Prvemu sošolcu in njegovemu predmetu s seznama je dodal glagol, sestavil poved ter jo zapisal v zvezek. Povedi, ki so nastajale, so bile v več primerih smešne in zabavne. S to nalogo so bogatili besedišče, razvijali skladenjsko zmožnost, utrjevali pravopis in grafomotoriko ter vadili samostojno tvorjenje povedi.

Dejavnost se je zaključila s tihim in glasnim branjem. Vsak učenec je izbral svojo najzabavnejšo poved in jo glasno prebral sošolcem. Sledilo je še glasovanje za najzabavnejšo poved. Opaziti je bilo mogoče večjo pripravljenost za nastopanje tudi pri sicer bolj zadržanih učencih, kar kaže na sproščeno in spodbudno učno okolje. Nastale so številne izvirne in domiselne povedi, ki so pri učencih vzbudile veliko smeha in pozitivnih čustev. Enako dejavnost smo izvedli tudi v učilnici, s tem da smo izkoristili razredno teraso, ki nam je omogočala več gibanja, povedi pa so učenci zapisovali v razredu.

Likovna umetnost, glasbena umetnost in angleščina

Dan so dopolnjevale še ustvarjalne dejavnosti. Učenci so v okviru likovne umetnosti okraševali izdelane vetrnice s flomastri, po poti pa so prepevali slovenske in angleške pesmi ter na sproščen način spontano utrjevali znanje glasbene umetnosti in tujega jezika. Takšno povezovanje predmetov je omogočilo celovito učno izkušnjo, v kateri so se prepletali ustvarjalnost, gibanje in učenje.

Refleksija izvedbe

Izvedba medpredmetnega dne je pokazala, da lahko učenje na prostem pomembno prispeva k večji motivaciji, osredotočenosti in aktivni vlogi učencev v učnem procesu. Učenci so bili ves čas vključeni v dejavnosti, učne cilje pa so dosegali skozi gibanje, sodelovanje in neposredno izkušnjo. Kljub številnim aktivnostim niso kazali znakov utrujenosti, temveč so bili ves čas pripravljeni aktivno sodelovati. Ob zaključku dneva je večina izrazila željo po ponovitvi podobnih dejavnosti, kar potrjuje pozitiven vpliv takšnega pristopa na njihov odnos do učenja. Komentarji učencev, da sploh niso imeli občutka, da so se učili, temveč da jim je bil celoten dan zabaven, dodatno potrjujejo visoko stopnjo notranje motivacije. Verjamem, da bi motivacija za delo s podobnimi nalogami v razredu veliko hitreje upadla. Predstavljeni primer kaže, da za uspešno izvedbo pouka na prostem niso nujno potrebni zahtevni materiali ali posebni pogoji. Ključni so premišljeno načrtovanje, medpredmetno povezovanje ter pripravljenost učitelja, da učni proces prenese iz učilnice v okolje, ki učencem omogoča aktivno, izkustveno in smiselno učenje.

ZAKLJUČEK

Vključevanje gibanja v učni proces predstavlja velik korak k sodobnejšemu in celostnemu razumevanju učenja. Gibanje ni več zgolj dejavnost, povezana s športom in telesnim razvojem, temveč postaja pomemben didaktični pristop, ki podpira razvoj kognitivnih sposobnosti, socialnih spretnosti, motivacije in aktivnega sodelovanja učencev. Teoretična izhodišča in sodobne raziskave potrjujejo, da se učenci učinkoviteje učijo, kadar so aktivno vključeni v proces pridobivanja znanja ter kadar lahko učne vsebine povezujejo z lastnimi izkušnjami. Predstavljeni primer medpredmetnega dne na prostem je pokazal, da je mogoče gibanje smiselno vključiti v različna predmetna področja ter pri tem dosegati zastavljene učne cilje. Učenci so skozi raziskovanje, sodelovanje in gibalne dejavnosti razvijali znanje ter hkrati krepili samostojnost, ustvarjalnost in medsebojne odnose. Posebej pomembno je, da gibanje ni bilo dodano kot ločena dejavnost, temveč je bilo povezano z vsebino učenja in je tako postalo sredstvo za globlje razumevanje učnih vsebin.

V času, ko otroci vse več časa preživijo sede in v digitalnih okoljih, ima šola pomembno vlogo pri ustvarjanju priložnosti za redno gibanje. Učitelji lahko z načrtovanjem aktivnih učnih pristopov, učenjem na

prostem in medpredmetnim povezovanjem pomembno vplivajo na kakovost učnega okolja. Učenje z gibanjem zato predstavlja priložnost za preseganje tradicionalnih oblik pouka ter za ustvarjanje bolj zdravega, spodbudnega in učencem prijaznega učnega prostora.

Viri in literatura

1. Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., idr. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901
2. Hinckson, E. A., Salmon, J., Benden, M., Clemes, S. A., Sudholz, B., Barber, S. E., idr. (2016). Standing classrooms: Research and lessons learned from around the world. *Sports Medicine, 46(7)*, 977–987. https://doi.org/10.1007/s40279-015-0436-2
3. Kalma, M., Mägi, K., Mäestu, E., Mooses, K., Kull, M. (2022). Design process and implementation of teacher training modules in movement integration: What have we learnt? *Sustainability, 14*(9), 5484. https://doi.org/10.3390/su14095484
4. Mandelid, M. B., Thurston, M., Reinboth, M., Resaland, G. K., Tjomsland, H. E. (2023). "Just because it's fun, it's not without purpose": Exploring the blurred lines of physically active learning. *Teaching and Teacher Education, 133*, 104297. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104297
5. Mavilidi, M. F., Pesce, C., Benzing, V., Schmidt, M., Paas, F., Okely, A. D., idr. (2022). Meta-analysis of movement-based interventions to aid academic and behavioral outcomes: A taxonomy of relevance and integration. *Educational Research Review, 37*, 100478. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100478
6. Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson.

Obremenjenost in stres med dijaki: raziskava o najpogostejših virih stresa in načinih spoprijemanja

NIKA KEGL
nika.kegl@gmail.com

Povzetek: Stres predstavlja pomemben izziv v obdobju mladostništva, ko se mladi poleg razvojnih sprememb soočajo tudi z naraščajočimi šolskimi in socialnimi zahtevami. Namen raziskave je bil ugotoviti najpogostejše vire stresa med dijaki ter načine njihovega spoprijemanja z obremenitvami. V kvantitativni raziskavi je sodelovalo 67 dijakov ene izmed gimnazij na Štajerskem, starih med 15 in 19 let. Podatki so bili zbrani z anonimnim elektronskim anketnim vprašalnikom in deskriptivno statistično obdelani. Rezultati so pokazali, da se 69 % dijakov zaradi šolskih obveznosti pogosto ali zelo pogosto počuti preobremenjene, več kot 92 % pa pogosto ali zelo pogosto doživlja stres zaradi ocen in ocenjevanja znanja. K obremenjenosti prispevajo tudi družinska pričakovanja, družbena omrežja in pomanjkanje prostega časa. Dijaki se s stresom najpogosteje spoprijemajo s telesno dejavnostjo, pogovorom s prijatelji in družino ter prostočasnimi dejavnostmi. Ugotovitve se povezujejo z izsledki raziskave HBSC ter poročili WHO in OECD ter poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja preobremenjenosti, podpornega šolskega in družinskega okolja ter spodbujanja učinkovitih načinov spoprijemanja s stresom.

Ključne besede: mladostniki, stres, obremenjenost, šolske obveznosti, spoprijemanje s stresom

Abstract: Stress represents a significant challenge during adolescence, a period in which young people face developmental changes alongside increasing academic and social demands. This study aimed to identify the most common sources of stress among secondary school students and examine the strategies they use to cope with stress. The quantitative study included 67 students aged 15 to 19 from a grammar school in the Štajerska region of Slovenia. Data were collected using an anonymous online questionnaire and analysed using descriptive statistics. The results showed that 69% of students often or very often feel overwhelmed by school-related demands, while more than 92% often or very often experience stress related to grades and assessment. Family expectations, social media, and a lack of free time also contribute to students' perceived stress. The most common coping strategies included physical activity, talking to friends and family, and engaging in leisure activities. The findings

are consistent with the HBSC study and reports by the WHO and OECD, highlighting the importance of early recognition of excessive stress, supportive school and family environments, and the promotion of effective coping strategies.

Keywords: adolescents, stress, academic pressure, school demands, coping strategies

UVOD

Duševno zdravje mladih postaja vse pomembnejša tema v sodobnem izobraževanju. Šola namreč ni le prostor pridobivanja znanja, temveč pomembno vpliva tudi na psihološki razvoj mladostnikov, njihovo samopodobo in doživljanje lastne uspešnosti. Visoka pričakovanja okolice, šolske zahteve in vse večja prisotnost digitalnih tehnologij lahko predstavljajo pomembne vire obremenjenosti in stresa (WHO, 2014; Dernovšek idr., 2023). Adolescenca je razvojno obdobje med otroštvom in odraslostjo, ki ga zaznamujejo intenzivne telesne, kognitivne in socialno-čustvene spremembe. Svetovna zdravstvena organizacija jo opredeljuje kot obdobje med 10. in 19. letom starosti (WHO, 2014). Ena ključnih razvojnih nalog mladostništva je oblikovanje identitete, pri čemer imajo pomembno vlogo socialni odnosi, občutek pripadnosti in uspešno soočanje z razvojnimi izzivi (Erikson, 1968). Zaradi številnih sprememb in razvojnih nalog so mladostniki posebej občutljivi za različne oblike psiholoških obremenitev (Kompare idr., 2022a; Crocetti idr., 2023). Na razširjenost duševnih stisk med mladimi opozarjajo tudi rezultati mednarodne raziskave *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC 2022), ki jo v Sloveniji izvaja Nacionalni inštitut za javno zdravje. Več kot tretjina slovenskih mladostnikov (35,7 %) poroča o rednem tedenskem doživljanju vsaj dveh psiholoških ali psihosomatskih simptomov, skoraj 7 % jih dosega visoko stopnjo simptomov anksioznosti, več kot petina jih kaže povečano tveganje za depresijo. Težave so izrazitejše pri starejših mladostnikih in dekletih

(Jeriček Klanšček idr., 2023). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija opozarja na veliko razširjenost duševnih težav med mladimi ter poudarja pomen njihovega zgodnjega prepoznavanja in krepitve socialno-čustvenih kompetenc (World Health Organization [WHO], 2025). OECD (2026) med pomembnimi dejavniki tveganja za duševno zdravje mladih izpostavlja šolske pritiske, družbene neenakosti ter uporabo digitalnih tehnologij in družbenih omrežij. Ob tem poudarja pomen preventive, dostopne strokovne pomoči ter podpornega šolskega in družinskega okolja.

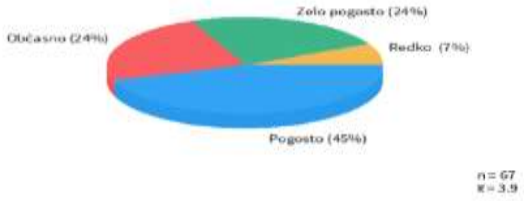
V šolskem prostoru stres pogosto izhaja iz kombinacije različnih dejavnikov, med katerimi so preverjanje in ocenjevanje znanja, količina učnih obveznosti, časovni pritiski, izbira nadaljnje izobraževalne poti in pričakovanja staršev. Dodatno obremenitev lahko predstavljajo primerjanje z vrstniki, družbena omrežja in težnja po doseganju idealiziranih standardov uspeha (Kompare idr., 2022b; Dernovšek idr., 2006; Jeriček Klanšček in Bajt, 2015). Čeprav je določena mera stresa lahko spodbudna, lahko dolgotrajna izpostavljenost stresorjem vodi v težave s koncentracijo in spanjem, anksioznost ter druge posledice za duševno in telesno zdravje (Saini idr., 2024; Attia idr., 2022; Ovsiannikova idr., 2024).
Zato je pomembno pravočasno prepoznavanje preobremenjenosti ter razvijanje učinkovitih strategij spoprijemanja s stresom. Pri tem imajo pomembno vlogo kakovostni medosebni odnosi, občutek pripadnosti šoli in dostopnost ustrezne podpore (WHO, 2014; MIRA, 2020; Jeriček Klanšček idr., 2016). Namen članka je predstaviti rezultate raziskave o obremenjenosti in stresu med dijaki ene izmed gimnazij na Štajerskem ter ugotoviti njihove najpogostejše vire stresa in načine spoprijemanja z njim.

Metodologija

Za namen raziskave je bila uporabljena kvantitativna raziskovalna metodologija z anonimnim anketnim vprašalnikom. V raziskavi je sodelovalo 67 dijakov, starih med 15 in 19 let. Povprečna starost udeležencev je bila 16,9 leta. V vzorcu je bilo 46 dijakinj, 20 dijakov in ena oseba, ki spola ni želela opredeliti. Anketiranje je potekalo prostovoljno in v elektronski obliki januarja 2026. Vsi sodelujoči so bili predhodno seznanjeni z namenom izvedene raziskave. Vprašalnik je vseboval 23 vprašanj zaprtega in odprtega tipa, s katerimi smo ugotavljali pogostost doživljanja stresa, glavne vire obremenitev ter načine spoprijemanja z njimi. Pri oblikovanju vprašalnika smo izhajali iz strokovne literature s področja psihologije stresa in duševnega zdravja mladostnikov, del vprašanj pa je bil oblikovan posebej za potrebe raziskave. Pri enem izmed vprašanj so udeleženci odgovarjali na petstopenjski Likertovi lestvici. Zbrani podatki so bili deskriptivno statistično obdelani ter predstavljeni s frekvencami, odstotki in grafičnimi prikazi.

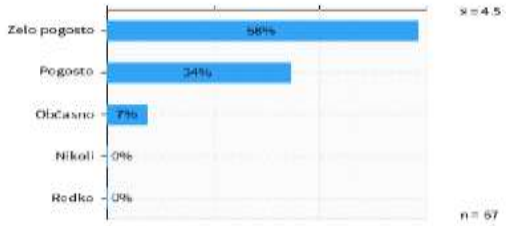
Rezultati

Rezultati raziskave kažejo, da so šolske obveznosti pomemben vir obremenjenosti med dijaki. Skupno 69 % anketiranih se zaradi šolskih obveznosti počuti preobremenjene pogosto ali zelo pogosto. Med njimi jih je 45 % odgovorilo, da preobremenjenost občutijo pogosto, 24 % pa zelo pogosto. Občasno jo občuti 24 % dijakov, redko pa le 7 %. Rezultati tako kažejo na visoko stopnjo zaznane obremenjenosti zaradi šolskih zahtev (slika 1).



Slika 1: Občutki preobremenjenosti zaradi šolskih obveznosti

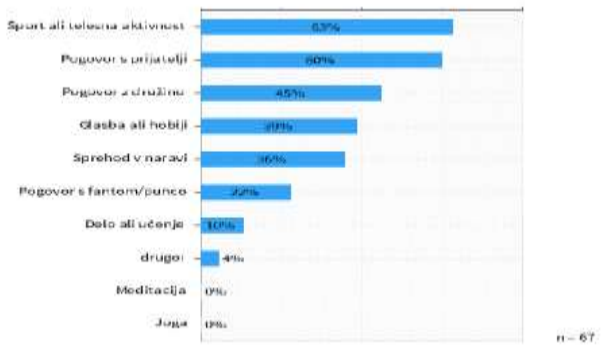
Rezultati kažejo, da so ocene in ocenjevanje znanja izrazit vir stresa med dijaki. Kar 58,2 % anketiranih je navedlo, da jim ocenjevanje povzroča stres zelo pogosto, 34,3 % pa pogosto. Občasno stres zaradi ocenjevanja občuti 7,5 % dijakov, medtem ko nihče ni odgovoril, da ga občuti redko ali nikoli. To pomeni, da več kot 92 % dijakov stres zaradi ocen in ocenjevanja doživlja pogosto ali zelo pogosto, kar kaže na pomembno vlogo ocenjevanja pri doživljanju šolskega stresa (slika 2).



Slika 2: Ocene in ocenjevanje kot glavni vir stresa

Raziskava je pokazala, da dijaki poleg šolskih obveznosti občutijo tudi pritisk zaradi pričakovanj družine. Takšen pritisk 36 % dijakov občuti občasno, 18 % pogosto in 6 % zelo pogosto. Čeprav je družina pomemben vir podpore, lahko visoka pričakovanja glede šolskega uspeha za nekatere mladostnike predstavljajo dodatno obremenitev. Na počutje dijakov vplivajo tudi družbena omrežja. Občutke primerjanja z drugimi ali pritiska zaradi družbenih omrežij 31 % dijakov doživlja občasno, 16 % pogosto in 7 % zelo pogosto. Družbena omrežja sicer niso bila prepoznana kot glavni vir stresa, vendar lahko prispevajo k občutkom pritiska in primerjanja z drugimi. Pomembno vlogo ima tudi prosti čas. Rezultati kažejo, da dijaki, ki imajo manj časa za sprostitev in hobije, poročajo o večji obremenjenosti. To kaže na pomen ustreznega ravnovesja med šolskimi obveznostmi in časom za počitek ter prostočasne dejavnosti. Obšolske dejavnosti pa za večino dijakov ne predstavljajo pomembnega dodatnega vira stresa. Nasprotno, šport, glasba in drugi hobiji so bili pogosto navedeni kot načini sproščanja.

Med načini spoprijemanja s stresom so dijaki najpogosteje navedli šport oziroma telesno dejavnost (63 %), pogovor s prijatelji (60 %), pogovor z družino (45 %), glasbo ali hobije (39 %) in sprehod v naravi (36 %). Rezultati tako kažejo, da se dijaki pri obvladovanju stresa najpogosteje opirajo na telesno dejavnost, prostočasne aktivnosti in podporo bližnjih (slika 3).



Slika 3: Najpogostejši načini spoprijemanja s stresom

Razprava

Dobljeni rezultati so skladni z ugotovitvami domačih in tujih raziskav, ki kažejo, da so šolske zahteve pomemben vir stresa med mladostniki. V obdobju adolescence postanejo učni uspeh, izbira nadaljnjega izobraževanja in primerjanje z vrstniki pomembni dejavniki oblikovanja samopodobe in občutka lastne vrednosti (Erikson, 1968; Kompare idr., 2022a). Kadar mladostniki šolskih zahtev ne zmorejo uspešno obvladovati, lahko neuspeh pri šolskem delu doživljajo kot osebni neuspeh, kar lahko povečuje tesnobo in zmanjšuje samozaupanje (Dernovšek idr., 2006; Compas, 2009). V naši raziskavi se je kar 69 % dijakov zaradi šolskih obveznosti počutilo preobremenjene pogosto ali zelo pogosto, več kot 92 % pa jih je stres zaradi ocen in ocenjevanja doživljalo pogosto ali zelo pogosto. Ugotovitve se povezujejo z rezultati raziskave HBSC 2022, ki opozarja na šolski pritisk in težave na področju duševnega zdravja slovenskih mladostnikov (Jeriček Klanšček idr., 2023). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija poudarja pomen duševnega zdravja v obdobju adolescence in zgodnjega prepoznavanja dejavnikov tveganja (WHO, 2025).

Rezultati so pokazali tudi pomen prostega časa in dejavnosti, ki mladostnikom omogočajo sprostitev. Dijaki z manj časa za sprostitev so poročali o večji obremenjenosti, medtem ko večina sodelujočih obšolskih dejavnosti ni doživljala kot pomemben dodaten vir stresa. Šport, glasbo, druženje in druge hobije so dijaki pogosto navajali kot načine spoprijemanja s stresom. Najpogosteje so izpostavili šport oziroma telesno dejavnost (63 %) in pogovor s prijatelji (60 %). Podobne ugotovitve navajata Fredricks in Eccles (2006), ki ugotavljata pozitivne povezave med vključevanjem mladostnikov v obšolske dejavnosti in različnimi razvojnimi izidi, OECD (2026) pa poudarja pomen podpornega okolja in dejavnikov, ki prispevajo k dobremu duševnemu zdravju mladih. Ugotovitve tako kažejo na pomen ustreznega ravnovesja med šolskimi obveznostmi, počitkom in kakovostnim preživljanjem prostega časa.

Pomemben vir obremenjenosti so lahko tudi pričakovanja družine in družbena omrežja. V naši raziskavi je 24 % dijakov pritisk zaradi družinskih pričakovanj občutilo pogosto ali zelo pogosto, 23 % pa je pogosto ali zelo pogosto doživljalo primerjanje z drugimi oziroma pritisk zaradi družbenih omrežij. Ti rezultati se povezujejo z ugotovitvami OECD (2026), ki med dejavniki, povezanimi z duševnim zdravjem mladih, izpostavlja tudi digitalno okolje in socialne odnose. Obenem naši rezultati kažejo na zaščitno vlogo socialne podpore, saj so dijaki med pogostimi načini spoprijemanja s stresom navedli pogovor s prijatelji in družino. Kakovostni odnosi in socialna podpora lahko mladostnikom pomagajo pri učinkovitejšem soočanju s stresnimi situacijami (Compas in Phares, 2014; WHO, 2025). Ugotovitve poudarjajo tudi pomembno vlogo šole pri preprečevanju preobremenjenosti in pravočasnem prepoznavanju duševnih stisk med dijaki. Pri tem je pomembno ustvarjanje varnega in spodbudnega šolskega okolja, v katerem se dijaki počutijo sprejete, razumljene in podprte. Učitelji in svetovalni delavci lahko s pravočasnim prepoznavanjem znakov preobremenjenosti, zagotavljanjem dostopne podpore ter spodbujanjem zdravih načinov spoprijemanja s stresom pomembno prispevajo k dobremu počutju dijakov. Tudi OECD (2026) poudarja pomen celostnega pristopa k skrbi za duševno zdravje mladih, ki poleg dostopne strokovne pomoči vključuje preventivne dejavnosti ter ustvarjanje podpornega šolskega in družinskega okolja.

Raziskava je bila izvedena na razmeroma majhnem in lokalno omejenem vzorcu, zato ugotovitev ni mogoče posploševati na vse slovenske srednješolce. Kljub temu ponujajo vpogled v doživljanje stresa med sodelujočimi dijaki in se v več vidikih povezujejo z ugotovitvami nacionalnih in mednarodnih raziskav. V prihodnje bi bilo raziskavo smiselno razširiti na več srednjih šol ter primerjati dijake različnih izobraževalnih programov in regij.

ZAKLJUČEK

Rezultati raziskave kažejo, da je stres pomemben del vsakdanjega življenja sodelujočih dijakov, pri čemer največjo obremenitev predstavljajo šolske obveznosti ter ocene in ocenjevanje znanja. Na doživljanje stresa vplivajo tudi družinska pričakovanja, družbena omrežja in pomanjkanje časa za sprostitev, medtem ko dijaki šport, druženje in druge prostočasne dejavnosti pogosto uporabljajo kot načine spoprijemanja s stresom. Rezultati tako poudarjajo pomen ustreznega ravnovesja med šolskimi obveznostmi in prostim časom ter dostopnosti različnih oblik podpore. Pomembno je, da imajo mladostniki dovolj možnosti za sprostitev, kakovostno preživljanje prostega časa in pogovor z osebami, ki jim zaupajo. Ugotovitve se povezujejo z izsledki raziskave HBSC ter poročili WHO in OECD, ki opozarjajo na duševne stiske mladostnikov in poudarjajo pomen njihovega zgodnjega prepoznavanja ter preventivnega delovanja. Pomembno vlogo pri tem imajo šola, družina in širše okolje, ki lahko z ustrezno podporo prispevajo h krepitvi duševnega zdravja mladih.

Raziskava predstavlja izhodišče za nadaljnje raziskovanje in razvoj ukrepov za zmanjševanje obremenjenosti ter izboljšanje dobrega počutja dijakov.

Vir in literatura

1. Attia, M., Ibrahim, F. A., Elsady, M. A. E., Khorkhash, M. K., Rizk, M. A., Shah, J., & Amer, S. A. (2022). Cognitive, emotional, physical, and behavioral stress-related symptoms and coping strategies among university students during the third wave of COVID-19 pandemic. Frontiers in Psychiatry, 13, 933981.
2. Compas, B. E. (2009). Coping, regulation, and development during childhood and adolescence. New Directions for Child and Adolescent Development, 2009(124), 87–99.
3. Compas, B. E., & Phares, V. (2014). Stress during childhood and adolescence: Sources of risk and vulnerability. In V. Phares (Ed.), Life-span developmental psychology (pp. 111–129). Psychology Press.
4. Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. European Review of Social Psychology, 34(1), 161–201.
5. Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., & Jeriček, H. (2006). Ko te strese stres. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
6. Dernovšek, M. Z., Šprah, L., & Knežević Hočevar, D. (2023). Stres in anksioznost: Priročnik za vse, ki si želijo vedeti več o duševnih motnjah in bolje poskrbeti za svoje duševno zdravje. Založba ZRC.
7. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company.
8. Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. Developmental Psychology, 42(4), 698–713.
9. Jeriček Klanšček, H., & Bajt, M. (2015). Ko učenca strese stres: In kaj lahko pri tem naredi učitelj. Priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf
10. Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., & Korošec, A. (2023). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2022. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/10/HBSC_e_verzija_pop_2023-2.pdf
11. Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Britovšek, K., Scagnetti, N., & Kuzmanić, M. (2016). Mladostniki o duševnem zdravju. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
12. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2022a). Psihologija: Spoznanja in dileme. Delovni zvezek za 4. letnik gimnazijskega izobraževanja. DZS.
13. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2022b). Uvod v psihologijo: Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. DZS.
14. MIRA. (2020). Kako si lahko pomagam pri obvladovanju stresa? https://www.zadusevnozdravje.si/pomagam-sebi/nasveti-za-boljse-pocutje/kako-si-lahko-pomagam-pri-obvladovanju-stresa/
15. OECD. (2026). Child, adolescent and youth mental health in the 21st century. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1092c3cb-en
16. Ovsiannikova, Y., Pokhilko, D., Kerdyvar, V., Krasnokutsky, M., & Kosolapov, O. (2024). Peculiarities of the impact of stress on physical and psychological health. Multidisciplinary Science Journal, 6.
17. Saini, R., Arora, A., Joshi, H., & Gaurav, A. K. (2024). Exploring the link between eustress and adolescent health in India: An empirical study. Journal of Education and Health Promotion, 13(1), 277.
18. World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade. World Health Organization. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/52aaeda3-c823-4890-b67d-b4932f696ff6/content

19. World Health Organization. (2025). Mental health of adolescents. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health.

Ženske in moški v družini: med tradicijo in sodobnostjo

NIKA KEGL
nika.kegl@gmail.com

Povzetek: Članek obravnava družinske vloge med tradicionalnimi vzorci in sodobnimi težnjami po večji enakopravnosti. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako mladi dojemajo delitev družinskih vlog in kako so gospodinjska opravila razdeljena v njihovih družinah. V anonimni anketi je sodelovalo 66 anketirancev. Rezultati kažejo, da večina podpira delitev družinskih vlog po dogovoru ali njihovo enakovredno razporeditev. Vsi anketiranci se popolnoma ali delno strinjajo, da se morajo vloge prilagajati potrebam družine in ne tradicionalnim spolnim normam. Kljub takšnim stališčem gospodinjska opravila pri več kot dveh tretjinah anketirancev pretežno opravlja mati. Tradicionalne predstave so bile opazne tudi pri opisovanju starševskih vlog, saj je bila mati pogosteje povezana s skrbjo za dom in otroke, oče pa s finančno podporo in fizičnimi opravili. Ugotovitve kažejo na razkorak med sodobnimi stališči in dejansko delitvijo dela v družinah.

Ključne besede: družinske vloge, enakopravnost spolov, gospodinjska opravila, spolne norme, mladi

Abstract: The article examines family roles in the context of traditional patterns and contemporary aspirations towards greater equality. The study aimed to determine how young people perceive the division of family roles and how household chores are distributed within their families. A total of 66 respondents participated in the anonymous survey. The results show that most respondents support dividing family roles by mutual agreement or sharing them equally. All respondents completely or partially agree that family roles should be adapted to the family's needs rather than to traditional gender norms. Despite these attitudes, mothers predominantly perform household chores in the families of more than two-thirds of the respondents. Traditional views were also evident in the descriptions of parental roles, as mothers were more often associated with caring for the home and children, while fathers were linked to financial support and physically demanding tasks. The findings reveal a gap between contemporary attitudes and the actual division of labour within families.

Keywords: family roles, gender equality, household chores, gender norms, young people

UVOD

Družina je ena temeljnih družbenih skupin in pomembno okolje, v katerem posameznik že od otroštva spoznava odnose, vrednote, norme ter pričakovanja, povezana z različnimi družbenimi vlogami. Čeprav se oblike družin in načini družinskega življenja skozi čas spreminjajo, družina ostaja pomemben prostor socializacije ter oblikovanja posameznikovega odnosa do sebe in drugih. Družinske vloge zato niso samo rezultat osebnih odločitev, temveč nastajajo v prepletu odnosov med družinskimi člani, družbenih pričakovanj ter širših kulturnih in zgodovinskih okoliščin (Barle Lakota idr., 1995; Čačinovič Vogrinčič, 1998; Počkar idr., 2011). Vpliv družbenih pričakovanj je bil skozi zgodovino posebej izrazit pri oblikovanju vlog žensk in moških. Tradicionalna družina je temeljila na razmeroma jasni delitvi odgovornosti. Moškemu je bila pripisana predvsem vloga hranilca družine, povezana z materialno preskrbo, avtoriteto in delovanjem v javni sferi, ženski pa skrb za gospodinjstvo, otroke in čustveno življenje družine. Parsons in Bales (1955) sta takšno razdelitev opisala kot razlikovanje med instrumentalno in ekspresivno vlogo. Oakley (1974) je opozorila, da razlik med ženskimi in moškimi vlogami ne moremo razlagati samo z biološkimi značilnostmi, saj pomembno vlogo pri njihovem nastajanju igrajo družbeno oblikovane predstave o spolu.

Pri prenašanju predstav o tem, kaj naj bi bila primerna ženska oziroma moška vloga, ima pomembno mesto socializacija. Otrok se že v družini srečuje z različnimi pričakovanji in vedenjskimi vzorci ter se skozi vsakodnevne odnose uči, kakšno vedenje je v določenem družbenem okolju pričakovano. Družina je prvi socialni sistem, v katerem otrok živi in se razvija, zato njena notranja razmerja, razdelitev odgovornosti in vloge posameznih družinskih članov pomembno vplivajo na otrokovo razumevanje odnosov in sveta (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Otrok se vedenja uči tudi z opazovanjem in posnemanjem drugih, predvsem njemu pomembnih oseb (Bandura, 1977). Spolne vloge se tako lahko prenašajo iz generacije v generacijo, hkrati pa se ob spreminjanju družbenih norm tudi preoblikujejo (West in Zimmerman, 1987). Poleg družine je šola eno najpomembnejših okolij otrokove socializacije. Otrok vzorce vedenja, odnose in predstave o vlogah žensk in moških, ki jih opazuje v družini, prinaša tudi v šolski prostor. V skladu z Bandurovo teorijo socialnega učenja se vedenja in stališč uči z opazovanjem, posnemanjem ter odzivi pomembnih oseb v svojem okolju (Bandura, 1977). Družinski vzorci tako vplivajo na otrokova pričakovanja glede tega, katera vedenja, naloge in odgovornosti naj bi bile primerne za dekleta oziroma fante (Čačinovič Vogrinčič, 1998). V šoli se lahko takšne predstave dodatno utrjujejo, kadar jih podpirajo odnosi med vrstniki, ravnanje učiteljev, učna gradiva ali razdelitev nalog in dejavnosti glede na spol. Hkrati pa lahko šola tradicionalne vzorce tudi izziva in spreminja. Z enakopravno obravnavo učencev, vključevanjem različnih zgledov ter spodbujanjem sodelovanja ne glede na spol lahko učitelji prispevajo k razvoju bolj prilagodljivega razumevanja

ženskih in moških vlog. Pedagoški delavci imajo zato pomembno vlogo pri ustvarjanju okolja, v katerem otroci kritično presojajo vzorce, pridobljene v družini in širši družbi, ter razvijajo odnose, ki temeljijo na enakopravnosti, spoštovanju in medsebojnem sodelovanju.

V zadnjih desetletjih je tradicionalna razmejitev družinskih vlog postala manj toga. K temu so prispevali večja izobrazbena in ekonomska samostojnost žensk, njihova večja prisotnost na trgu dela, spreminjanje družbenih norm ter razvoj politik usklajevanja poklicnega in družinskega življenja. Tradicionalni model moškega kot glavnega hranilca in ženske kot skrbnice doma zato postopoma izgublja svojo prevladujočo vlogo. Ženske se vse bolj vključujejo v plačano delo, moški pa pogosteje sodelujejo pri gospodinjskih in skrbstvenih obveznostih (OECD, 2021; OECD, 2025a). Kljub sodobnejšim stališčem večja enakopravnost še ne pomeni popolnoma enake delitve družinskih obveznosti. Razlike med spoloma ostajajo prisotne tako pri plačanem kot pri neplačanem delu. Ženske v državah OECD neplačanemu gospodinjskemu in skrbstvenemu delu v povprečju namenijo približno štiri ure dnevno, moški pa približno dve uri (OECD, 2025b). Razlike v količini neplačanega dela ženskam zmanjšujejo čas, ki ga lahko namenijo plačanemu delu, izobraževanju, počitku in drugim dejavnostim (OECD, 2025a; OECD, 2025b). Na neenakomerno razporeditev odgovornosti opozarjajo tudi evropski podatki. Med zaposlenimi, ki so hkrati glavni hranilci gospodinjstva in glavni nosilci gospodinjskih opravil, je 55 % žensk. Med glavnimi hranilci, ki k gospodinjskim opravilom prispevajo manj, pa je žensk le 5 %. Ti podatki kažejo, da ženske pogosteje združujejo odgovornost za materialno preskrbo z večjim obsegom gospodinjskega dela (Eurofound, 2026).

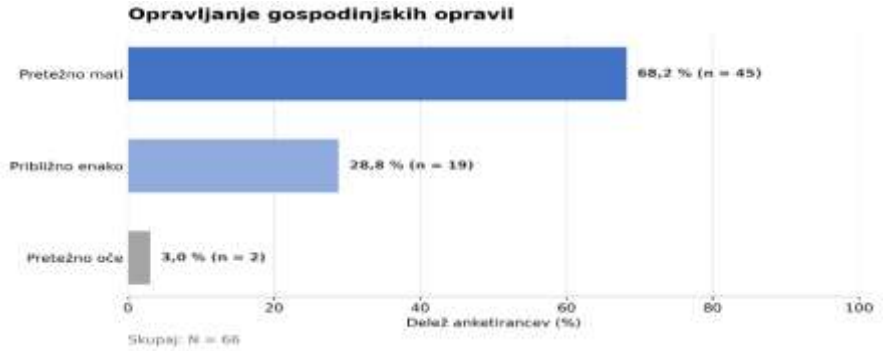
Podobno sliko kažejo podatki za Slovenijo. Evropski inštitut za enakost spolov ugotavlja, da so ženske pri nas pogosteje kot moški intenzivno vključene v skrb za otroke in pogosteje opravljajo vsakodnevna gospodinjska opravila. Ženske poročajo tudi o manj prostega časa, medtem ko so moški nekoliko pogosteje intenzivno vključeni v dolgotrajno oskrbo drugih oseb (European Institute for Gender Equality, 2026). Spreminjanje družinskih vlog zato ni preprost prehod od neenakosti k popolni enakosti, saj nekateri tradicionalni vzorci kljub sodobnejšim stališčem še vedno vztrajajo. Pomembno vlogo pri njihovem ohranjanju ali spreminjanju ima družina, saj otroci skozi vsakodnevno delitev gospodinjskih, skrbstvenih in drugih obveznosti med starši oblikujejo predstave o vlogah žensk in moških. Način, kako so družinske obveznosti dejansko razdeljene, lahko tako vpliva na stališča mladih in njihove prihodnje odnose. Namen članka je predstaviti tradicionalne in sodobnejše vloge žensk ter moških v družini in raziskati, kako jih dojemajo mladi. Raziskava se osredotoča na njihova stališča do delitve družinskih in gospodinjskih obveznosti, dejansko opravljanje gospodinjskih opravil v njihovih družinah ter morebitne razlike v odgovorih žensk in moških.

Metodologija

Za namen raziskave je bila uporabljena kvantitativna raziskovalna metodologija z anonimnim spletnim anketnim vprašalnikom, pripravljenim na portalu 1KA. Anketiranje je potekalo februarja 2026, sodelovalo je 66 anketirancev, od tega 43 žensk in 23 moških. Povprečna starost anketirancev je bila 18,4 leta. Vprašalnik je vseboval 19 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Z vprašanji smo ugotavljali predvsem stališča anketirancev do vlog žensk in moških, delitve gospodinjskih in finančnih obveznosti, odločanja v družini ter enakopravnosti spolov. Preverjali smo tudi prisotnost tradicionalnih pogledov na družinske vloge in zaznavanje sprememb teh vlog med generacijami. Eno izmed vprašanj je bilo oblikovano kot tristopenjska ocenjevalna lestvica, s katero so anketiranci ocenili, v kolikšni meri naj bi bile družinske obveznosti enakomerno razdeljene med ženske in moške. Zbrani podatki so bili analizirani ter predstavljeni s frekvencami, odstotki in grafičnimi prikazi.

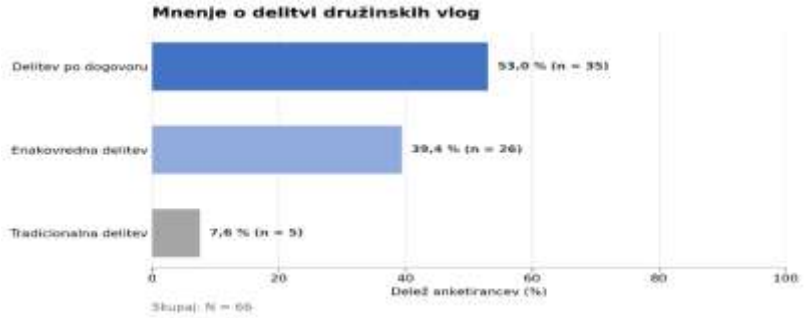
Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati ankete. V anketi je sodelovalo 66 anketirancev. Največ jih je bilo starih od 10 do 19 let (n = 39; 59,1 %), preostali pa so bili stari od 20 do 29 let (n = 27; 40,9 %). Večino vzorca so tako predstavljali anketiranci, stari od 10 do 19 let.



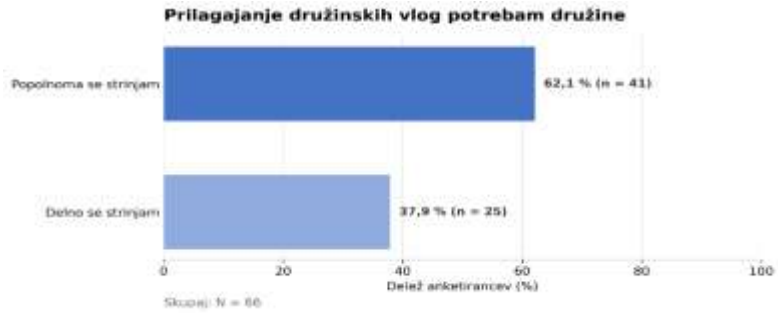
Slika 1: Opravljanje gospodinjskih opravil

Rezultati kažejo, da gospodinjska opravila v družinah anketirancev najpogosteje opravlja mati. Tako je odgovorilo 68,2 % anketirancev (n = 45). Da si starša gospodinjska opravila delita približno enako, je navedlo 28,8 % anketirancev (n = 19), medtem ko je 3,0 % anketirancev (n = 2) odgovorilo, da jih pretežno opravlja oče (slika 1).



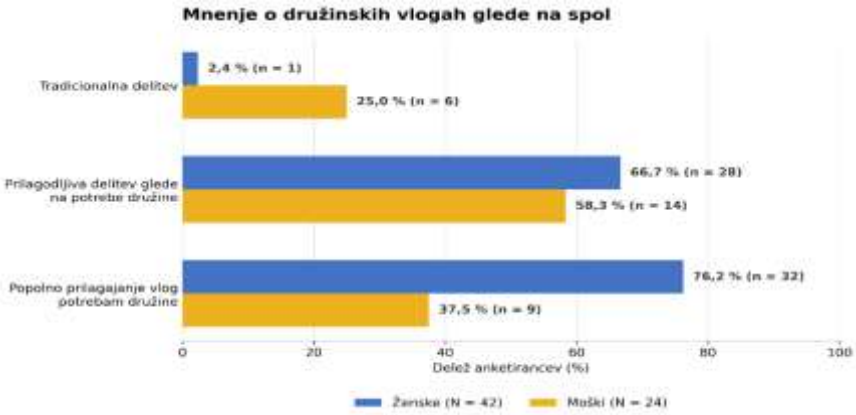
Slika 2: Mnenje anketirancev o delitvi družinskih vlog

Pri vprašanju o delitvi družinskih vlog je 53 % (n = 35) anketirancev navedlo, da bi se morale vloge razdeliti po dogovoru, 39,4 % (n = 26) jih je zagovarjalo enakovredno delitev, 7,6 % (n = 5) pa tradicionalno delitev vlog (slika 2). Rezultati kažejo, da večina anketirancev ne podpira delitve družinskih vlog na podlagi tradicionalnih spolnih norm.



Slika 3: Prilagajanje družinskih vlog potrebam družine

S trditvijo, da bi se morale družinske vloge prilagajati potrebam družine in ne tradicionalnim spolnim normam, se je popolnoma strinjalo 62,1 % anketirancev (n = 41), delno pa 37,9 % (n = 25). Nihče izmed anketirancev ni izrazil nestrinjanja z navedeno trditvijo (slika 3).



Slika 4: Mnenje o družinskih vlogah glede na spol

Pri odgovorih so bile opazne razlike glede na spol anketirancev. Tradicionalno delitev družinskih vlog je podprlo 25,0 % moških (n = 6) in 2,4 % žensk (n = 1). Prilagodljivo delitev vlog glede na potrebe družine je podprlo 66,7 % žensk (n = 28) in 58,3 % moških (n = 14). S trditvijo, da bi se morale družinske vloge prilagajati potrebam družine, se je popolnoma strinjalo 76,2 % žensk (n = 32) in 37,5 % moških (n = 9).

Tabela 1: Primerjava zaznanih vlog očeta in matere v družini

Kategorija vloge	**Oče**	**Mati**
Finančna in ekonomska vloga	finančna podpora, prinašanje denarja, višja plača, glavni vir dohodka	služba, finančni prispevek, glavni vir dohodka poleg očeta

Kategorija vloge	Oče	Mati
Skrb za dom in gospodinjstvo	kuhanje, pomoč pri gospodinjskih opravilih, prevozi	kuhanje, čiščenje, pospravljanje, skrb za hišo
Fizična dela in skrb za okolico	popravila, težja fizična dela, košnja, vrt, prenova hiše	delo na vrtu in druga opravila v okolici doma
Skrb za otroke in družino	skrb za družino, zagotavljanje varnosti in stabilnosti	skrb za otroke, vzgoja, šolske obveznosti, skrb za družino
Čustvena podpora in zaščita	zaščitnik, stabilna in mirna oseba, steber družine	zaščitnica, skrbnost, pomoč, ljubeznivost, občutek varnosti
Organizacija družine	skrb za red, prevoze in opravljene obveznosti	organizacija vsakdanjega življenja, gospodinjstva in družinskih obveznosti
Odločanje in avtoriteta	glava družine, strogost, odločanje o pomembnih zadevah	šefica, odločanje o družinskih zadevah, skrb za red
Enakovredna vloga	enakovreden oziroma pomemben član družine	pomemben in finančno enakovreden član družine
Drugo	odsotnost očeta oziroma anketiranec ne živi z njim	neopredeljeni oziroma drugi odgovori

Odgovori na odprta vprašanja (tabela 1) kažejo, da so anketiranci mater povezovali s skrbjo za dom in otroke, organizacijo družinskega življenja ter zagotavljanjem čustvene podpore. Nekateri so jo opisali tudi kot finančno enakovredno članico družine. Oče je bil v odgovorih pogosto predstavljen kot finančni preskrbovalec, zaščitnik in izvajalec fizično zahtevnejših opravil. Odgovori tako vključujejo elemente tradicionalne in sodobnejše delitve družinskih vlog.

Razprava

Rezultati raziskave kažejo na preplet tradicionalnih praks in sodobnih stališč do vlog žensk in moških v družini. Večina anketirancev podpira prilagodljivo in enakopravno razumevanje družinskih vlog. Več kot polovica jih meni, da bi se morale vloge razdeliti po dogovoru, približno dve petini zagovarjata enakovredno delitev, tradicionalno delitev pa podpira manj kot desetina anketirancev. Takšna stališča so skladna s teoretičnimi izhodišči, po katerih družinske vloge niso nespremenljive, temveč se oblikujejo glede na družbene okoliščine, odnose in odločitve družinskih članov (Barle Lakota idr., 1995; Počkar idr., 2011). To potrjuje tudi ugotovitev, da se vsi anketiranci

popolnoma ali delno strinjajo, da bi se morale družinske vloge prilagajati potrebam družine in netradicionalnim spolnim normam.

Kljub sodobnejšim stališčem dejanska delitev gospodinjskega dela še vedno kaže tradicionalne vzorce. Približno dve tretjini anketirancev navajata, da gospodinjska opravila v njihovi družini pretežno opravlja mati, slaba tretjina pa, da si jih starša delita približno enako. Le zelo majhen delež je navedel, da gospodinjska opravila pretežno opravlja oče. Rezultati tako kažejo na razkorak med stališči, ki jih anketiranci zagovarjajo, in dejansko delitvijo gospodinjskih obveznosti v njihovih družinah. Čeprav večina podpira dogovor in enakopravnost, gospodinjsko delo še vedno večinoma opravljajo matere. Podobne razlike kažejo tudi mednarodni podatki. Ženske še vedno opravijo več neplačanega gospodinjskega in skrbstvenega dela kot moški ter mu v povprečju namenijo približno dvakrat toliko časa (OECD, 2025a; OECD, 2025b). Tudi podatki Eurofounda (2026) kažejo, da ženske pogosteje združujejo odgovornost za materialno preskrbo gospodinjstva z večjim deležem gospodinjskega dela. Podatki za Slovenijo prav tako kažejo, da so ženske pogosteje kot moški vključene v skrb za otroke in opravljanje vsakodnevnih gospodinjskih opravil ter poročajo o manj prostega časa (European Institute for Gender Equality, 2026). Rezultati naše raziskave so torej primerljivi s širšimi ugotovitvami o neenakomerni razporeditvi neplačanega dela med ženskami in moškimi.

Tradicionalne predstave so bile opazne tudi v odgovorih na odprti vprašanji o vlogah očeta in matere. Anketiranci so mater povezovali predvsem s skrbjo za dom in otroke, organizacijo družinskega življenja ter zagotavljanjem čustvene podpore. Očeta pa so pogosteje predstavljali kot finančnega preskrbovalca, zaščitnika in izvajalca fizično zahtevnejših opravil. Takšni odgovori spominjajo na tradicionalno razlikovanje med instrumentalno vlogo moškega, povezano z materialno preskrbo in avtoriteto, ter ekspresivno vlogo ženske, povezano s skrbjo in čustveno podporo (Parsons in Bales, 1955). Hkrati so nekateri anketiranci mater opisali kot finančno enakovredno članico družine, oba starša pa kot pomembna in enakovredna družinska člana. Odgovori zato ne odražajo samo tradicionalnih predstav, temveč tudi njihovo postopno spreminjanje.

Pomembno vlogo pri ohranjanju in spreminjanju spolnih vlog ima socializacija. Otroci skozi opazovanje odnosov med starši in vsakodnevne delitve obveznosti oblikujejo predstave o tem, katere naloge naj bi opravljale ženske in katere moški. Vedenjski vzorci, ki jih otrok opazuje v družini, lahko zato vplivajo na njegovo poznejše razumevanje družinskih in spolnih vlog (Bandura, 1977; Čačinovič Vogrinčič, 1998). Vzorce, pridobljene v družini, otrok prinaša tudi v šolsko okolje, kjer se lahko v odnosih z vrstniki in pedagoškimi delavci dodatno utrjujejo ali pa postanejo predmet kritičnega premisleka. Šola lahko zato s pedagoškim delom in doslednim spodbujanjem enakopravnosti pomembno prispeva k preseganju tradicionalnih

predstav o ženskih in moških vlogah. Če mati večinoma opravlja gospodinjska in skrbstvena dela, oče pa je predstavljen predvsem kot finančni preskrbovalec, se lahko takšna delitev začne razumeti kot običajna in pričakovana. Spolne vloge pa niso nespremenljive, saj se skozi vsakodnevne odnose in ravnanja lahko tudi ponovno oblikujejo (Oakley, 1974; West in Zimmerman, 1987). Razlike v odgovorih so bile opazne tudi glede na spol anketirancev. Tradicionalni model družinskih vlog je podprla četrtina moških in le zelo majhen delež žensk. Ženske so bile izraziteje naklonjene prilagajanju družinskih vlog potrebam družine. S popolnim prilagajanjem vlog se je strinjalo približno tri četrtine žensk in dobra tretjina moških. Rezultati nakazujejo, da so bile ženske bolj naklonjene odmiku od tradicionalne delitve vlog. Eden od mogočih razlogov je, da neenakomerna delitev gospodinjskih in skrbstvenih obveznosti ženske neposredno bolj obremenjuje, vendar brez ustreznega statističnega testa ni mogoče potrditi vzrokov niti statistične značilnosti opaženih razlik med spoloma.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati omejitve raziskave. Vzorec je bil razmeroma majhen, starostno neenakomerno razporejen, v raziskavi pa je sodelovalo več žensk kot moških. Večino vzorca so predstavljali mladi anketiranci zato rezultati predvsem odražajo stališča mlajših udeležencev. Vzorec ni bil naključno izbran, odgovori pa temeljijo na osebnih ocenah anketirancev, zato lahko vključujejo subjektivno zaznavanje delitve družinskih obveznosti. Ugotovitev zaradi tega ni mogoče posploševati na vse mlade ali na širšo populacijo. Kljub omejitvam raziskava ponuja vpogled v dojemanje družinskih vlog med anketiranci. Rezultati kažejo, da se stališča o enakopravnosti in prilagodljivosti spreminjajo hitreje kot vsakodnevne družinske prakse. Anketiranci večinoma zavračajo tradicionalno delitev vlog, vendar gospodinjska opravila v njihovih družinah še vedno pretežno opravljajo matere. Večja enakopravnost zato zahteva tudi uresničevanje takšnih stališč v vsakdanjem družinskem življenju.

ZAKLJUČEK

Raziskava kaže, da se družinske vloge postopoma spreminjajo v smeri večje enakopravnosti in prilagodljivosti, vendar tradicionalni vzorci še vedno ostajajo prisotni. Anketiranci večinoma zagovarjajo dogovor in bolj enako vredno delitev obveznosti, medtem ko je dejanska delitev gospodinjskega dela še vedno pogosto spolno zaznamovana. Za doseganje večje enakopravnosti zato niso pomembna le sodobnejša stališča, temveč tudi njihovo uresničevanje v vsakdanjem družinskem življenju. To zahteva sodelovanje vseh družinskih članov, odprto sporazumevanje in pravičnejšo razporeditev gospodinjskih ter skrbstvenih obveznosti. Ker je družina pomemben prostor socializacije, lahko prav bolj uravnotežena delitev vlog prispeva k oblikovanju enakopravnejših odnosov prihodnjih generacij. Kljub omejitvam raziskave ugotovitve ponujajo pomemben vpogled v razkorak med sodobnimi stališči in dejanskimi družinskimi praksami

ter opozarjajo, da je spreminjanje globoko zakoreninjenih vzorcev postopen in dolgotrajen proces.

Viri in literatura

1. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. Barle Lakota, A., Počkar, M., Pluško, A., Popit, T., in Novak-Fajfar, B. (1995). *Sociologija: gradivo za srednje šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine: prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Eurofound. (2026). *European Working Conditions Survey 2024: Overview report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s https://doi.org/10.2806/8618665
5. European Institute for Gender Equality. (2026). *Factsheet: Gender gaps in care – Slovenia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/factsheet-gender-gaps-care-slovenia
6. Oakley, A. (1974). *The Sociology of Housework*. London: Martin Robertson.
7. OECD. (2021). *Bringing Household Services Out of the Shadows: Formalising Non-Care Work in and Around the House*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s https://doi.org/10.1787/fbea8f6e-en
8. OECD. (2025a). *Gender Gaps in Paid and Unpaid Work Persist*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s https://doi.org/10.1787/25a6c5dc-en
9. OECD. (2025b). *OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?* Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s https://doi.org/10.1787/194a947b-en
10. Parsons, T., in Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press.
11. Počkar, M., Popit, T., Barle Lakota, A., in Andolšek, S. (2011). *Uvod v sociologijo: učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju*. Ljubljana: DZS.
12. West, C., in Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society, 1*(2), 125–151. https://doi.org/10.1177/0891243287001002002

Sodelovalno poučevanje športa na razredni stopnji

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

Povzetek: Pouk športa na razredni stopnji pogosto poteka v številčnih in heterogenih oddelkih, zato je sočasna prisotnost učitelja športa in učiteljice razrednega pouka pomembna strokovna prednost. Prispevek obravnava, kako se njuno znanje dopolnjuje pri zagotavljanju varnosti, povečevanju časa dejavnega gibanja, podajanju povratnih informacij, prilagajanju nalog ter vključevanju učencev z različnimi zmožnostmi. Izpostavljene so razlike med pogoji na razredni in predmetni stopnji ter primerjava z naravoslovnimi predmeti, pri katerih sistem predvideva pomoč laboranta. Rezultati Športnovzgojnega kartona kažejo, da telesna zmogljivost otrok še ni dosegla predkoronske ravni, zato poudarjanje pomena gibanja brez izboljšanja pogojev poučevanja ni dovolj. V praktičnem delu je predstavljen primer organizacije ure po postajah. Dva učitelja prineseta korist le ob skupnem načrtovanju, jasni delitvi vlog in sprotni evalvaciji.

Ključne besede: pouk športa, razredna stopnja, sodelovalno poučevanje, učitelj športa, gibalna pismenost

Abstract: Physical education at the primary level often takes place in large and heterogeneous classes, which makes the simultaneous presence of a physical education teacher and a primary school teacher an important professional advantage. This paper examines how their expertise complements each other in ensuring safety, increasing active movement time, providing feedback, adapting tasks, and including pupils with different abilities. It highlights the differences between teaching conditions at the primary and subject-specific levels and draws a comparison with science subjects, where the education system provides laboratory assistance. Results from the SLOfit physical fitness monitoring system indicate that children's physical fitness has not yet returned to pre-pandemic levels. Therefore, merely emphasising the importance of physical activity without improving teaching conditions is insufficient. The practical section presents an example of organising a lesson using a station-based approach. The presence of two teachers is beneficial only when it is supported by joint planning, a clear division of roles, and ongoing evaluation.

Keywords: physical education, primary level, co-teaching, physical education teacher, physical literacy

UVOD

Pouk športa ima v prvih letih šolanja posebno vlogo. Učenci pri njem ne razvijajo le gibalnih spretnosti in telesnih sposobnosti, temveč tudi odnos do gibanja, zaupanje v lastno telo, pripravljenost na napor, sodelovanje in odgovorno ravnanje. Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje šport umešča v proces razvijanja gibalne pismenosti, ki povezuje gibalno učinkovitost in znanje, razumevanje pomena gibanja, telesno področje ter odgovorno ravnanje in sodelovanje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2025). Uresničevanje teh ciljev je zahtevno, kadar je v telovadnici en učitelj in oddelek s 24, 25 ali 26 učenci. Učenci se razlikujejo po gibalnem predznanju, telesnih značilnostih, motivaciji, samozavesti, razumevanju navodil, vedenju in posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah. Učitelj mora hkrati razlagati, prikazovati, organizirati prostor, spremljati izvedbo, popravljati napake, zagotavljati varnost in skrbeti, da se manj spretni učenci ne umaknejo iz dejavnosti.

Na predmetni stopnji je položaj drugačen. Normativ za skupino pri športu od 6. razreda dalje je 20 učencev, skupine pa se praviloma oblikujejo po spolu. Na razredni stopnji lahko oddelek šteje do 28 učencev in pri rednem pouku športa ni primerljive sistemske delitve (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2024). Namen prispevka je prikazati, zakaj je sočasna prisotnost učitelja športa in učiteljice razrednega pouka smiselna, katere koristi prinaša ter pod katerimi pogoji pomeni resnično sodelovalno poučevanje.

Slika 1: Pomen gibanja

Vir: Lasten

Pogoji pouka športa na razredni in predmetni stopnji

Kot je že v uvodu omenjeno, pravilnik določa zgornji normativ 20 učencev za učno skupino pri športu od 6. razreda dalje. Skupine se oblikujejo po spolu v okviru oddelka, kadar je učencev istega spola premalo, pa se lahko povezujejo učenci istega razreda. Bistvena prednost zato ni sama delitev po spolu, temveč manjše število učencev na učitelja.

Na razredni stopnji učitelj praviloma dela s celotnim oddelkom. Pri igrah z žogo nekateri učenci pogosto prihajajo do žoge, drugi pa ostajajo na robu dogajanja. Pri gimnastičnih nalogah nastajajo vrste, saj učitelj ne more varovati na več mestih hkrati. Pri poligonu mora spremljati pravilnost izvedbe, potek gibanja in varnost celotnega prostora. Mirna in urejena ura zato še ne pomeni kakovostne ure. Lahko pomeni veliko čakanja, malo ponovitev in naloge, prilagojene povprečju. Kirkham-King idr. (2017) so pri osnovnošolskem pouku športa ugotovili povezavo med skupinami z manj kot 25 učenci in večjim deležem zmerne do visoko intenzivne dejavnosti. Manjša skupina sama ne zagotavlja kakovosti, omogoča pa več prostora, pripomočkov, ponovitev in neposrednega spremljanja.

Ob dveh učiteljih se lahko oddelek s 26 učenci razdeli na dve skupini po 13 učencev ali na štiri manjše skupine, ki krožijo med postajami. Eden lahko vodi tehnično zahtevnejšo dejavnost, drugi igro ali utrjevanje. Če pa učitelj športa vodi vso uro, učiteljica razrednega pouka pa le opazuje, pripravlja pripomočke ali skrbi za disciplino, potencial dveh učiteljev ni izkoriščen.

Dopolnjevanje dveh vrst strokovnega znanja

Učitelj športa ima poglobljeno znanje o gibalnem razvoju, metodiki, obremenitvah, demonstraciji, varovanju in prepoznavanju tehničnih napak. Lažje presodi, kako nalogo razdeliti na predvaje, kdaj povečati zahtevnost ter kako prilagoditi višino ovire, velikost žoge, razdaljo ali hitrost izvedbe. Njegovo znanje je posebej pomembno pri vsebinah, pri katerih nepravilna organizacija poveča tveganje za poškodbo.

Starc in Strel (2012) sta pri slovenskih učencih ugotovila, da je bila kakovostnejša izvedba učnega načrta pod vodstvom učiteljev športa povezana z večjim napredkom pri več kazalnikih telesne zmogljivosti. Štiriletna raziskava LOOK je pokazala, da so učenci pri pouku posebej usposobljenih učiteljev športa med uro približno šest minut in pol dlje preživeli v zmerni do visoko intenzivni dejavnosti. Celotna tedenska dejavnost otrok se kljub temu ni samodejno povečala (Telford idr., 2016). Kakovostna ura je torej pomembna, ne more pa sama odpraviti pomanjkanja gibanja v otrokovem življenjskem slogu.

Učiteljica razrednega pouka prinaša drugačno znanje. Učence spremlja pri različnih predmetih in v različnih socialnih situacijah. Pozna njihove načine učenja, jezikovno razumevanje, odzive na neuspeh, medsebojne odnose, zdravstvene posebnosti in učinkovite načine motiviranja. Pogosto prepozna, da učenec naloge ne zavrača zaradi lenobe, temveč zaradi strahu, slabšega razumevanja navodil ali pretekle neprijetne izkušnje.

Slika 2: Sodelovanje učiteljev pri zagotavljanju individualne podpore
Vir: Lasten

Dodana vrednost nastane v povezavi obeh pogledov. Učitelj športa lahko opazi nepravilno izvedbo, učiteljica razrednega pouka pa razlog, zaradi katerega učenec navodila ne more uporabiti. Eden pripravi metodično prilagoditev, druga presodi, kako jo predstaviti brez izpostavljanja učenca. Ne gre za vprašanje, kateri profil je pomembnejši, temveč za povezovanje dveh različnih strokovnih pristojnosti.

Pozitivni učinki sodelovalnega poučevanja

Najvidnejša prednost je večja varnost. Pri preskokih, plezanju, prevalih ali delu na postajah en učitelj ne more hkrati neposredno varovati učenca in nadzorovati celotnega prostora. Ob dveh učiteljih je mogoče kritična mesta razdeliti, hitreje zaznati nevarno vedenje in pravočasno pomagati učencu, ki ga je strah.

Druga prednost je več dejavnega časa. Eden lahko razlaga novo nalogo manjši skupini, medtem ko drugi nadaljuje delo s preostalimi. Namesto ene velike igre lahko vzporedno potekata dve manjši. To pomeni več dotikov žoge, več ponovitev in manj možnosti, da se učenec skrije za dejavnejšimi sošolci. Merilo kakovosti ni le izvedba načrtovane vsebine, ampak število smiselnih poskusov vsakega učenca.

Tretja prednost je natančnejša povratna informacija. Dva učitelja lahko spremljata manjše število učencev in podata kratko, konkretno navodilo. Učitelj športa se osredotoči na gib, položaj telesa ali ritem, učiteljica razrednega pouka pa na razumevanje navodil, vztrajnost, sodelovanje in samostojnost. Pred uro morata uskladiti kriterije, sicer učenec prejme nasprotujoče si informacije.

Četrta prednost je lažja diferenciacija. Enaka naloga je lahko za enega učenca preprosta, za drugega primerna in za tretjega nedosegljiva. Pripraviti je mogoče osnovno in zahtevnejšo različico, dodatno razlago ali manjšo podporno skupino. Uporabijo se večja žoga, krajša razdalja, nižja ovira, večja tarča ali vizualni prikaz, naprednejši učenec pa isto nalogo izvede v zahtevnejših pogojih.

Takšna organizacija omogoča bolj vključujoč pouk učencev s posebnimi potrebami, zdravstvenimi omejitvami ali šibkejšo gibalno samopodobo. Učiteljica razrednega pouka pa ne sme postati stalna spremljevalka enega učenca, saj ga to lahko loči od skupine. Učitelja naj podporo izmenjujeta, prilagoditve pa predstavita kot različne poti do istega cilja.

Športne igre razkrijejo tudi izključevanje, pretirano tekmovalnost in strah pred napako. Učiteljica razrednega pouka zaradi poznavanja razreda lažje presodi, ali učenec žoge ne prejme naključno ali ga sošolci sistematično spregledujejo. Učitelj športa lahko nato spremeni pravila igre tako, da zahteva sodelovanje vseh, ne da bi posameznika izpostavil.

Sodelovanje je koristno tudi za strokovni razvoj učiteljev. Učiteljica razrednega pouka ob skupnem delu spoznava varnostne postopke, metodična zaporedja in načine stopnjevanja gibalnih nalog. To znanje lahko uporabi pri gibalnih odmorih, dnevih dejavnosti, razširjenem programu in drugih oblikah dela. Učitelj športa pa pridobiva podrobnejši vpogled v razvojne in učne značilnosti mlajših učencev, načine podajanja kratkih navodil ter socialno dinamiko oddelka. Sodelovalno poučevanje tako ni le organizacijska rešitev za eno uro, temveč oblika sprotnega medsebojnega strokovnega učenja.

Pomembna prednost je tudi možnost bolj sistematičnega spremljanja napredka. Medtem ko eden vodi dejavnost, lahko drugi ciljno opazuje vnaprej izbrane učence ali en element izvedbe. Pri naslednji uri vlogi zamenjata. Tako opažanja ne temeljijo le na spominu učitelja, ki je moral istočasno voditi celotno skupino, temveč na kratkih in usmerjenih zapisih. Učitelja lahko hitreje prepoznata učenca, ki več tednov ne napreduje, ter preverita, ali potrebuje drugačno razlago, dodatno vadbo, prilagojen pripomoček ali pogovor s starši oziroma drugimi strokovnimi delavci.

Raziskave tandemskega poučevanja opozarjajo, da dva strokovna delavca ne zagotavljata avtomatično boljših rezultatov. Luptáková idr. (2025) pri primerjavi različnih modelov niso ugotovili ene oblike, ki bi bila najboljša pri vseh kazalnikih. Primerjalna analiza tandemskih modelov pa je kot ključne pogoje izpostavila jasno delitev odgovornosti, kakovost komunikacije in čas za skupno načrtovanje (Luptáková idr., 2026). Dva slabo usklajena učitelja lahko ustvarita več zmede kot en dobro pripravljen učitelj.

Sistemska podpora praktičnemu pouku

Primerjava z naravoslovnimi predmeti pokaže nedoslednost v sistemskem razumevanju praktičnega pouka. Pravilnik določa, da osnovna šola za oddelke od 6. do 9. razreda z več kot 15 učenci sistemizira delovno mesto laboranta v obsegu 25 odstotkov skupnega števila ur naravoslovja, kemije, fizike in biologije ter

določenih izbirnih predmetov, kadar je njegovo sodelovanje predvideno z učnim načrtom (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2024).Laborant ni drugi učitelj in ne prevzema pedagoške odgovornosti, učitelju pa pomaga pri pripravi in izvedbi praktičnega dela. Sistem tako priznava, da so pri delu z opremo, poskusi in večjim številom učencev potrebni dodatna organizacija, varnost in podpora. Pri športu so zahteve primerljive: pripraviti je treba prostor in pripomočke, prikazati nalogo, varovati učence, nadzorovati več dejavnosti, popravljati izvedbo in prilagajati obremenitev. Kljub temu na razredni stopnji primerljiva kadrovska podpora ni določena kot splošni standard.

Ta razkorak je težje upravičiti ob rezultatih Športnovzgojnega kartona. Preliminarni rezultati za leto 2026 kažejo, da se telesna zmogljivost slovenskih otrok in mladostnikov šest let po začetku epidemije še ni vrnila na predkoronsko raven. Pri dekletih se izboljševanje nadaljuje, pri fantih pa se je okrevanje ustavilo. V šolskem letu 2025/26 je bila gibalna učinkovitost deklet še vedno za šest odstotkov, fantov pa za štiri odstotke nižja kot pred epidemijo. Do 1. junija 2026 je analiza zajela več kot 191.000 otrok in mladostnikov iz 488 šol (SLOfit, 2026). Prisotnost dveh učiteljev sama ne bo rešila upada telesne zmogljivosti. Problem je povezan tudi z življenjskim slogom, zaslonskim časom in količino gibanja zunaj pouka. Vendar je protislovno, če sistem poudarja pomen gibanja, pri rednem pouku pa ne zagotovi pogojev za več dejavnosti, boljše prilagajanje in spremljanje posameznika. Poudarjanje pomena športa brez izboljšanja pogojev njegove izvedbe ostane deklarativno.

Pogoji za učinkovito sodelovanje

Prvi pogoj je skupno načrtovanje. Učitelja se pred uro dogovorita o ciljih, kriterijih uspeha, postavitvi prostora, prilagoditvah, varnostnih tveganjih in vlogah. Če učiteljica razrednega pouka načrt prvič vidi v telovadnici, ne more enakovredno sodelovati.

Slika 3: Skupno načrtovanje ure športa
Vir: Lasten

Drugi pogoj je prožna delitev odgovornosti. Pri eni uri vsak vodi polovico oddelka, pri drugi eden poučuje, drugi ciljno opazuje, pri tretji eden vodi osnovno nalogo, drugi podporo ali nadgradnjo. Vlogi naj se menjavata. Stalni model »eden poučuje, drugi pomaga« ne izkoristi znanja obeh. Tretji pogoj je kratka evalvacija. Po uri preverita, kdo ni dosegel cilja, kje je nastalo čakanje, katera prilagoditev je delovala in ali je bila delitev vlog smiselna. Brez evalvacije se sodelovanje hitro spremeni v rutino brez preverjenega učinka.

Praktični primer dobre prakse: učenje z žogo po postajah

Kot primer dobre prakse predstavljam uro za oddelek s 25 učenci. Vsebina je vodenje, podajanje in lovljenje žoge ter uporaba teh spretnosti v manjši igri. Gibalni cilj je nadzorovano vodenje, natančna podaja in premik v prosti prostor, vzgojni cilj pa vključevanje soigralcev in odgovorno sodelovanje. Pred uro učitelja pripravita štiri postaje in določita tri kriterije uspeha: žoga med vodenjem ostaja pod nadzorom, podaja je usmerjena proti soigralcu, učenec pa se po podaji premakne. Učitelj športa pripravi metodično stopnjevanje, učiteljica razrednega pouka pa sestavo skupin glede na odnose, samostojnost in potrebe učencev.

V uvodnem delu učiteljica vodi kratko gibalno igro, učitelj športa pa spremlja gibanje učencev in preveri varnost postavitve. Nato prikaže vodenje in podajo. Učiteljica navodilo povzame z gesli »žoga blizu«, »podaja proti soigralcu« in »po podaji se premakni«. Učenci tako dobijo strokovno natančen prikaz in razumljivo jezikovno oporo.

Na prvi postaji vodijo žogo med stožci, na drugi si jo podajajo skozi označena vrata, na tretji izvajajo zaporedje »podaj in steci«, na četrti pa igrajo tri proti tri oziroma štiri proti štiri. Zadetek velja šele, ko se žoge dotaknejo vsi člani ekipe. Pravilo preprečuje, da bi uspešnejši učenci prevzeli igro, manj spretni pa ostali brez vloge.

Učitelj športa se najprej zadrži na tehnično zahtevnejši postaji, daje kratko povratno informacijo in po potrebi spreminja razdaljo ali način izvedbe. Učiteljica spremlja igralno postajo ter opazuje vključevanje, razumevanje pravil in reševanje sporov. Po prvi menjavi zamenjata mesti, zato oba pridobita vpogled v gibalni in socialni vidik.

Za učenca, ki težje lovi, je pripravljena večja in mehkejša žoga. Učenec, ki potrebuje več časa za razumevanje, ima ob postaji slikovni prikaz zaporedja. Naprednejši učenec uporablja nedominantno roko ali spremembo smeri. Učenec, ki ga je strah igre, je najprej nevtralni podajalec, nato se priključi ekipi. Prilagoditve so predstavljene kot izbira ustrezne težavnosti, ne kot pomoč »slabšim«.

Slika 4: Učenje podajanja žoge po postajah
Vir: Lasten

Oba uporabljata iste kriterije. Povratna informacija vsebuje eno konkretno spremembo. Če nastane vrsta, dodata pripomoček ali razdelita skupino. Če je naloga prelahka, jo takoj nadgradita. Dva učitelja tako ne pomenita le več nadzora, temveč hitrejše prilagajanje pouka.

V zaključku učenci v parih izvedejo zaporedje vodenja, podaje, premika in ponovnega sprejema žoge. Eden od učiteljev opazuje tehnično izvedbo, drugi sodelovanje in razumevanje zaporedja. Po uri opravita petminutno evalvacijo: zabeležita čakalne vrste, učence z malo poskusi, uspešnost prilagoditev in morebitna varnostna tveganja. Pri naslednji uri spremenita eno ali dve stvari. Takšno spremljanje je nujno, ker mirna ura ni nujno dejavna, živahna ura pa ni nujno slabo organizirana.

Učinek takšne organizacije je mogoče spremljati s preprostimi kazalniki. Pri prvi izvedbi učitelja na izbrani postaji preštejeta, koliko poskusov v določenem času opravi povprečen učenec, koliko učencev ostaja brez dejavne vloge in koliko časa porabijo za čakanje. Pri naslednji uri spremenita velikost skupin, število pripomočkov ali razdelitev nalog in rezultate primerjata. Dodata lahko tudi kratko anonimno samooceno učencev: ali so dobili dovolj pomoči, ali so bili večino časa dejavni in pri kateri nalogi so se počutili najbolj uspešne.

Takšno zbiranje podatkov ni raziskava, ki bi dokazovala splošno učinkovitost sodelovalnega poučevanja, je pa uporaben del strokovne refleksije. Učitelja varuje pred napačnim sklepom, da je bila ura uspešna samo zato, ker ni bilo vedenjskih težav. Lahko se pokaže, da je bila skupina mirna, vendar so učenci opravili premalo ponovitev, ali pa da je bila ura glasna, vendar so bili učenci ves čas dejavni in so dosegli zastavljene cilje. Na podlagi podatkov se naslednja ura spremeni bolj premišljeno.

Slika 5: Skupaj do uspešne ure športa
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Sočasna prisotnost učitelja športa in učiteljice razrednega pouka lahko pomembno izboljša pouk športa na razredni stopnji. Omogoča manjše skupine, več dejavnih ponovitev, boljšo varnost, pogostejšo povratno informacijo, diferenciacijo ter natančnejše spremljanje odnosov. Učitelj športa prispeva specialistično znanje o gibanju, metodiki in varnosti, učiteljica razrednega pouka pa celovito poznavanje učencev in razreda.

Prisotnost dveh učiteljev pa ni sama po sebi dokaz kakovosti. Brez skupnega načrtovanja, jasnih nalog in evalvacije se drugi učitelj skrči na pomočnika ali nadzornika vedenja. Bistvo sodelovalnega poučevanja ni v dveh odraslih osebah v telovadnici, temveč v uporabi dveh strokovnih znanj za isti cilj.

Primer laboranta pri naravoslovnih predmetih kaže, da šolski sistem pri praktičnem pouku že priznava potrebo po dodatni podpori. Ob neugodnih rezultatih telesne zmogljivosti otrok bi bilo smiselno enako resno obravnavati pogoje pouka športa. Sodelovalno poučevanje ni razkošje, temveč strokovno utemeljena možnost za varnejši, dejavnejši in bolj vključujoč pouk.

Viri in literatura

1. Kirkham-King, M., Brusseau, T. A., Hannon, J. C., Castelli, D. M., Hilton, K., in Burns, R. D. (2017). Elementary physical education: A focus on fitness activities and smaller class sizes are associated with higher levels of physical activity. *Preventive Medicine Reports, 8*, 135–139.
2. Luptáková, G., Argajová, J., Balga, T., Augustovičová, D., Sobotová, P., Balint, G., in Antala, B. (2025). Team Teaching Models in Primary Physical Education: Effects on Basic Motor Competencies and Self-Reported Physical Literacy. *Children, 12*(12), 1595.
3. Luptáková, G., Popeska, B., Ristevska, H., Balga, T., Klincarov, I., in Antala, B. (2026). Collaborative pedagogies in primary physical education: A comparative analysis of tandem teaching models in North Macedonia and Slovakia. *Frontiers in Sports and Active Living, 8*, 1754410.
4. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana:

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2024). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 50/24, 55/24 – popr. in 30/25.
6. SLOfit. (2026). *Otrok ne raste po delih. Raste kot celota. Zato nehajmo izbirati med glavo in telesom: preliminarni rezultati Športnovzgojnega kartona 2026*. Ljubljana: Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.
7. Starc, G., in Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC Public Health, 12*, 61.
8. Telford, R. M., Olive, L. S., Cochrane, T., Davey, R., in Telford, R. D. (2016). Outcomes of a four-year specialist-taught physical education program on physical activity: A cluster randomized controlled trial, the LOOK study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 13*, 64.

Usposobljenost učiteljev za izvajanje temeljnih postopkov oživljanja in uporabo avtomatskega zunanjega defibrilatorja

MATEJ MARIN, *dipl. zn.*
matej.marin@student.um.si

Povzetek: Srčni zastoj pri otroku je redek, vendar življenjsko ogrožajoč dogodek, pri katerem sta hitro prepoznavanje stanja in pravočasno izvajanje temeljnih postopkov oživljanja ključna. Učitelji imajo v šolskem okolju pomembno vlogo, saj so lahko med prvimi osebami, ki morajo ob nujnem dogodku ukrepati. Namen prispevka je predstaviti znanje in pripravljenost učiteljev za izvajanje pediatričnih temeljnih postopkov oživljanja in uporabo avtomatskega zunanjega defibrilatorja ter izpostaviti temeljne elemente njihovega usposabljanja. Raziskave kažejo, da znanje učiteljev ni enotno, predhodna udeležba na usposabljanju in praktična vadba pa sta povezani z večjo pripravljenostjo za ukrepanje in uporabo avtomatskega zunanjega defibrilatorja (AED). Pomembni so praktična vadba, poznavanje lokacije AED ter redno obnavljanje znanja in spretnosti. Sistematično in praktično usmerjeno usposabljanje lahko prispeva k boljši pripravljenosti učiteljev na nujne dogodke v šolskem okolju.

Ključne besede: temeljni postopki oživljanja, avtomatski zunanji defibrilator, učitelji, pediatrično oživljanje, usposabljanje

Abstract: Cardiac arrest in children is a rare but life-threatening event, in which rapid recognition of the condition and the timely performance of basic resuscitation procedures are crucial. Teachers play an important role in the school environment, as they may be among the first people required to take action in an emergency. The aim of this article is to present teachers' knowledge and preparedness to perform paediatric basic life support and use an automated external defibrillator (AED), and to highlight the key elements of their training. Research shows that teachers' knowledge is not uniform, whilst prior participation in training and practical training are associated with greater readiness to act and use an AED. Practical training, knowledge of the location of AEDs, and regular refresher courses are important. Systematic and

practice-oriented training can contribute to teachers being better prepared for emergencies in the school environment.

Keywords: basic life support, automated external defibrillator, teachers, paediatric resuscitation, training

UVOD

Srčni zastoj pri otroku je redek, vendar predstavlja enega najresnejših nujnih dogodkov v pediatrični populaciji. Pogosto se razvije kot posledica napredujoče dihalne ali cirkulacijske odpovedi oziroma nevrološkega nujnega stanja, zato sta zgodnje prepoznavanje ogroženega otroka in hitro ukrepanje ključnega pomena (Djakow idr., 2025). V šolskem okolju so lahko učitelji med prvimi osebami, ki se znajdejo ob takšnem dogodku in morajo prepoznati stanje, poklicati nujno medicinsko pomoč ter začeti izvajati temeljne postopke oživljanja (Dursun idr., 2018). Evropski svet za reanimacijo zato učitelje uvršča med poklicne skrbnike otrok, ki naj bodo usposobljeni za prepoznavanje kritično bolnega otroka, osnovne ukrepe prve pomoči in pediatrične temeljne postopke oživljanja (Djakow idr., 2025). Raziskave med učitelji kažejo, da je njihovo znanje temeljnih postopkov oživljanja in uporabe avtomatskega zunanjega defibrilatorja (angl. *automated external defibrillator - AED*) pogosto neenotno ter da vsi niso enako pripravljeni na ukrepanje (Dursun idr., 2018; Abelairas-Gómez idr., 2021; Ma idr., 2025). Ma idr. (2025) so ugotovili, da so bili učitelji s predhodnim usposabljanjem bolje pripravljeni na ukrepanje kot tisti brez njega, večja pripravljenost pa je bila povezana tudi s poznavanjem lokacije AED. Podobne pomanjkljivosti v znanju so ugotovili tudi Abelairas-Gómez idr. (2021), pri čemer je bilo predhodno usposabljanje povezano z

večjo pripravljenostjo učiteljev za izvajanje oživljanja in uporabo AED. Jorge-Soto idr. (2019) pa so pri bodočih učiteljih pokazali, da lahko praktično usposabljanje izboljša znanje, samozavest in spretnosti izvajanja oživljanja ter poveča pripravljenost za uporabo AED. Enkratno usposabljanje samo po sebi ni dovolj, zato Abelairas-Gómez idr. (2021) poleg vključevanja temeljnih postopkov oživljanja v izobraževanje bodočih učiteljev priporočajo tudi obnovitvena usposabljanja. Evropski svet za reanimacijo izobraževanje obravnava kot enega ključnih elementov učinkovitega sistema odziva na srčni zastoj in poudarja, da mora biti usposabljanje oseb, ki bi se lahko znašle ob takšnem dogodku, učinkovito ter posodobljeno (Semeraro idr., 2025). Učitelji imajo pri tem lahko dvojno vlogo, saj lahko poleg ukrepanja ob nujnem dogodku sodelujejo tudi pri širjenju znanja o oživljanju med učenci (Semeraro idr., 2025; Jorge-Soto idr., 2019). Jorge-Soto idr. (2019) so pokazali, da lahko ustrezno usposabljanje bodočim učiteljem omogoči pridobitev znanja, samozavesti in praktičnih spretnosti, potrebnih za takšno vlogo.

Namen prispevka je predstaviti znanje in pripravljenost učiteljev za izvajanje pediatričnih temeljnih postopkov oživljanja in uporabo AED ter izpostaviti ključne vidike njihovega usposabljanja v šolskem okolju.

Temeljni postopki oživljanja in uporaba AED v šolskem okolju

Djakow idr. (2025) pri neodzivnem otroku priporočajo, da najprej poskrbimo za varnost, preverimo odzivnost in čim prej pokličemo nujno medicinsko pomoč. Če je reševalec usposobljen za pediatrične TPO, sprosti dihalno pot ter največ deset sekund ocenjuje dihanje in znake življenja. Kadar otrok ne diha normalno in ne kaže znakov življenja, sledi pet začetnih vpihov, nato pa stisi prsnega koša. Pri posebej usposobljenih izvajalcih pediatričnih TPO se uporablja razmerje 15 : 2, pri drugih reševalcih pa 30 : 2. Med oživljanjem je pomembno ohranjati kakovost stisov in učinkovite vpihe ter prekinitve stisov čim bolj omejiti. Če sta prisotna dva reševalca, eden začne oživljanje, drugi pa pokliče nujno medicinsko pomoč ter čim prej prinese in priključi AED.

AED je treba priključiti čim prej in pri tem čim manj prekinjati izvajanje temeljnih postopkov oživljanja. Po priklopu reševalec sledi navodilom naprave. Pri dojenčkih in otrocih s telesno maso manj kot 25 kg, kar približno ustreza starosti do osmih let, se uporabi pediatrični način delovanja, če ga AED omogoča. Pri večjih otrocih in mladostnikih se uporablja standardni način. Če pediatrični način ni na voljo, se lahko naprava uporabi tudi v standardnem načinu za odrasle. Kadar se pri otroku, lažjem od 25 kg, uporabljajo elektrode za odrasle, se namestijo anteroposteriorno, z eno elektrodo na sprednji strani prsnega

koša in drugo na hrbtu med lopaticama. Pri večjih otrocih in mladostnikih je možna anterolateralna ali anteroposteriorna namestitev. Med analizo srčnega ritma se otroka ne dotikamo, po morebitnem električnem sunku pa takoj ponovno začnemo stise prsnega koša (Djakow idr., 2025). Osnovni koraki temeljnih postopkov oživljanja pri otroku in uporabe AED so prikazani na Sliki 1.

Slika 1: Temeljni postopki oživljanja pri otroku in uporaba AED v šolskem okolju

Vir: prirejeno po Djakow idr. (2025)

Znanje in pripravljenost učiteljev za izvajanje TPO in uporabo AED

Znanje učiteljev o temeljnih postopkih oživljanja je pogosto pomanjkljivo, tudi pri tistih, ki so se v preteklosti že udeležili usposabljanja (Dursun idr., 2018; Ma idr., 2025). Dursun idr. (2018) so med 541 učitelji ugotovili, da se je predhodnega usposabljanja iz TPO udeležila približno tretjina sodelujočih. Mediana pravilnih odgovorov je znašala 5 od 14. Učitelji s predhodnim usposabljanjem so dosegli boljše rezultate kot neusposobljeni, poleg tega se jih je več počutilo sposobnih izvajati oživljanje pri učencu. Kljub temu so avtorji splošno raven znanja učiteljev s področja TPO ocenili kot nizko (Dursun idr., 2018). Ma idr. (2025) so med 368 učitelji osnovnih in srednjih šol ugotovili, da je imelo predhodno usposabljanje iz oživljanja le 37,0 % sodelujočih, medtem ko jih je samo 10,9 % svoje znanje ocenilo kot zelo dobro. Poznavanje posameznih elementov oživljanja je bilo neenotno, saj je pravilno mesto izvajanja stisov prsnega koša poznalo 78,0 % učiteljev, ustrezno frekvenco stisov 44,8 %, priporočeno globino pa 39,7 % sodelujočih. Učitelji s predhodnim usposabljanjem so dosegli bistveno višji rezultat pripravljenosti za ukrepanje kot neusposobljeni, večja pripravljenost pa je bila ugotovljena tudi pri tistih, ki so poznali lokacijo AED. Na podlagi rezultatov so avtorji poudarili potrebo po sistematičnem usposabljanju učiteljev za izvajanje oživljanja. Razlika v povprečnem rezultatu

pripravljenosti učiteljev glede na predhodno usposabljanje je prikazana na Sliki 2.

Slika 2: Povprečni rezultat pripravljenosti učiteljev za izvajanje TPO glede na predhodno usposabljanje
Vir: prirejeno po Ma idr. (2025)

Abelairas-Gómez idr. (2021) so v raziskavi med 3423 španskimi učitelji prav tako zaznali pomanjkljivosti v znanju temeljnih postopkov oživljanja in uporabe AED. Kljub ugotovljenim vrzelim je 65 % učiteljev navedlo, da bi bili pripravljeni izvajati oživljanje, pri čemer je bila predhodna udeležba na usposabljanju iz TPO povezana z večjo pripravljenostjo za ukrepanje. Predhodno usposabljanje za uporabo AED je bilo še izraziteje povezano s pripravljenostjo učiteljev, da bi defibrilator poiskali in ga uporabili ob srčnem zastoju. Skoraj vsi sodelujoči učitelji so podprli vključevanje vsebin prve pomoči v šole in univerzitetne programe za bodoče učitelje.

Usposabljanje učiteljev za izvajanje TPO in uporabo AED

Jorge-Soto idr. (2019) so pri 98 študentih, ki so se izobraževali za delo na področju vzgoje in športa, preverjali učinek kratkega teoretičnega in praktičnega usposabljanja iz temeljnih postopkov oživljanja. Program je bil sestavljen iz 30 minut teoretičnih vsebin in ene ure praktične vadbe. Udeleženci so med drugim vadili stise prsnega koša, pediatrično oživljanje, oživljanje s sprotnimi povratnimi informacijami o kakovosti izvedbe ter uporabo AED. Po končanem usposabljanju so bolje poznali pravilno razmerje med stisi in vpihi ter priporočeno frekvenco in globino stisov prsnega koša. Izrazito se je povečala tudi njihova pripravljenost za uporabo AED, in sicer s 70 % pred usposabljanjem na 98 % po njem.

Abelairas-Gómez idr. (2021) priporočajo, da se vsebine temeljnih postopkov oživljanja in prve pomoči vključijo že v univerzitetno izobraževanje bodočih učiteljev. Hkrati poudarjajo tudi pomen nadaljnjih obnovitvenih usposabljanj za učitelje, ki so že vključeni v pedagoško delo. Takšen pristop bi

lahko omogočil, da usposabljanje ne bi ostalo omejeno le na posamezne kratke tečaje, temveč bi postalo bolj sistematičen del njihovega strokovnega izobraževanja. Avtorji zato priporočajo tudi vključevanje vsebin prve pomoči v programe nadaljnjega usposabljanja učiteljev.

Praktična vadba in obnavljanje znanja

Poleg začetnega usposabljanja učiteljev je pomembno tudi redno obnavljanje njihovega znanja in praktičnih spretnosti (Abelairas-Gómez idr., 2021). Dodatno izhodišče za pomen ponavljanja praktične vadbe ponuja slovenska raziskava Borovnik Lesjak idr. (2022), v kateri so spremljali ohranjanje znanja in spretnosti po usposabljanju iz TPO in uporabe AED pri učencih sedmih in devetih razredov. Delež pravilnih odgovorov se je takoj po usposabljanju povečal s 60 % na 83 %, po petih mesecih je znašal 73 %, po dveh letih pa 75 %. Praktične spretnosti so se ohranjale slabše kot teoretično znanje, zato avtorji priporočajo, da se pri obnovitvenih usposabljanjih več pozornosti nameni praktični vadbi TPO in uporabe AED (Borovnik Lesjak idr., 2022). Pivač idr. (2020) so na podlagi izkušenj izvajalcev usposabljanj v slovenskih osnovnih šolah med pogoji za kakovostno izvajanje vsebin oživljanja izpostavili ustrezno usposobljenost izvajalcev, upoštevanje priporočil Evropskega sveta za reanimacijo, primerne učne metode in opremo, prilagajanje vsebin starosti udeležencev ter delo v manjših skupinah. Čeprav sta bili slovenski raziskavi izvedeni med učenci, njune ugotovitve ponujajo uporabna izhodišča tudi za načrtovanje praktično usmerjenih usposabljanj učiteljev.

Organizacija usposabljanja učiteljev za TPO in uporabo AED

Usposabljanje učiteljev za pediatrične TPO in uporabo AED je smiselno vključiti v širšo organizacijo šole za odzivanje na nujne zdravstvene dogodke (Semeraro idr., 2025; Djakow idr., 2025). Poleg ustreznega znanja in praktičnih spretnosti je zato pomembno, da so učitelji seznanjeni tudi z organizacijo odziva in razpoložljivostjo AED v svojem šolskem okolju.

Pri organizaciji usposabljanja je treba vključiti tudi praktično uporabo AED in seznanitev učiteljev z njegovo lokacijo (Ma idr., 2025; Abelairas-Gómez idr., 2021). Ma idr. (2025) so ugotovili, da je bilo poznavanje lokacije AED povezano z večjo pripravljenostjo učiteljev za ukrepanje. Podobno so Abelairas-Gómez idr. (2021) pokazali, da je bilo predhodno usposabljanje za uporabo AED povezano z večjo pripravljenostjo, da učitelji defibrilator poiščejo in uporabijo. Praktično usposabljanje je bilo povezano z izrazito večjo pripravljenostjo učiteljev za uporabo AED. Pridobljene spretnosti je smiselno redno obnavljati s praktično vadbo, saj ponavljajoče se usposabljanje prispeva k boljšemu ohranjanju praktičnih spretnosti oživljanja

(Abelairas-Gómez idr., 2021; Borovnik Lesjak idr., 2022; Nabecker idr., 2025). Učitelji naj bodo seznanjeni z lokacijo AED v šoli oziroma njeni neposredni bližini ter z načinom dostopa do naprave (Ma idr., 2025). Pomemben del pripravljenosti šole je tudi vnaprej dogovorjen odziv zaposlenih ob nujnem dogodku, tako da so ti seznanjeni z osnovnimi nalogami, kot so klic na številko 112, začetek TPO ter čimprejšnja pridobitev in uporaba AED, kar lahko prispeva k hitrejšemu in bolj usklajenemu odzivu ob življenjsko ogrožajočem dogodku (Djakow idr., 2025; Semeraro idr., 2025).

ZAKLJUČEK

Učitelji se lahko v šolskem okolju znajdejo v situaciji, ko je treba hitro prepoznati življenjsko ogrožajoče stanje pri otroku in začeti z ustreznimi ukrepi. Za takšno ukrepanje samo teoretično znanje temeljnih postopkov oživljanja ni dovolj. Pomembne so tudi praktične spretnosti za njihovo izvajanje ter pripravljenost posameznika, da ob nujnem dogodku dejansko ukrepa. Posebno pozornost je treba nameniti pediatričnim posebnostim oživljanja ter praktični uporabi AED. Usposabljanje učiteljev bi moralo biti zato zasnovano kot kontinuiran proces, ki vključuje začetno izobraževanje, praktično vadbo in redno obnavljanje pridobljenih spretnosti. Pomembno je tudi, da učitelji poznajo lokacijo AED ter vedo, kako ravnati ob nenadnem srčnem zastoju otroka. Sistematično vključevanje teh vsebin v strokovno izobraževanje učiteljev bi lahko prispevalo k večji pripravljenosti šolskega okolja na nujne zdravstvene dogodke. S tem se ne krepi le znanje posameznega učitelja, temveč tudi varnost otrok in sposobnost šole, da se ob življenjsko ogrožajočem dogodku odzove hitro in organizirano.

Viri in literatura

1. Abelairas-Gómez, C., Schroeder, D. C., Carballo-Fazanes, A., Böttiger, B. W., López-García, S., Martínez-Isasi, S., idr. (2021). KIDS SAVE LIVES in schools: cross-sectional survey of schoolteachers. *European Journal of Pediatrics, 180*(7), 2213–2221. https://doi.org/10.1007/s00431-021-03971-x
2. Borovnik Lesjak, V., Šorgo, A., in Strnad, M. (2022). Retention of Knowledge and Skills After a Basic Life Support Course for Schoolchildren: A Prospective Study. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing, 59,* 1–6. https://doi.org/10.1177/00469580221098755
3. Djakow, J., Turner, N. M., Skellett, S., Buysse, C. M. P., Cardona, F., de Lucas, N., idr. (2025). European Resuscitation Council Guidelines 2025: Paediatric Life Support. *Resuscitation, 215*(Suppl 1), 110767. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2025.110767
4. Dursun, A., Özsoylu, S., Emeklioğlu, B., in Akyıldız, B. N. (2018). Evaluating the basic life support knowledge among schoolteachers: A cross-sectional survey in Kayseri, Turkey. *The Turkish Journal of Pediatrics, 60*(6), 702–708. https://doi.org/10.24953/turkjped.2018.06.011
5. Jorge-Soto, C., Abilleira-González, M., Otero-Agra, M., Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gómez, C., Szarpak, Ł., idr. (2019). Schoolteachers as candidates

to be basic life support trainers: A simulation trial. *Cardiology Journal, 26*(5), 536–542. https://doi.org/10.5603/CJ.a2018.0073

6. Ma, J., Kuai, L., Zhu, X., Tang, Q., Liu, S., in Zhou, W. (2025). Cardiopulmonary resuscitation knowledge and skills among school teachers in Xinjiang, China: a cross-sectional survey. *Frontiers in Public Health, 13*, 1683122. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1683122
7. Nabecker, S., de Raad, T., Abelairas-Gomez, C., Breckwoldt, J., Chakroun-Walha, O., Farquharson, B., idr. (2025). European Resuscitation Council Guidelines 2025: Education for Resuscitation. *Resuscitation, 215*(Suppl 1), 110739. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2025.110739
8. Pivač, S., Gradišek, P., in Skela-Savič, B. (2020). The impact of cardiopulmonary resuscitation (CPR) training on schoolchildren and their CPR knowledge, attitudes toward CPR, and willingness to help others and to perform CPR: mixed methods research design. *BMC Public Health, 20*, 915. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09072-y
9. Semeraro, F., Schnaubelt, S., Olasveengen, T. M., Bignami, E. G., Böttiger, B. W., Fijačko, N., idr. (2025). European Resuscitation Council Guidelines 2025 System Saving Lives. *Resuscitation, 215*(Suppl 1), 110821. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2025.110821

Pomen usposabljanja učiteljev za prepoznavanje anafilaksije in uporabo samoinjektorja adrenalina

[1] **MATEJ MARIN,** *dipl. zn.*
matej.marin@student.um.si
[2] **doc. dr. PETRA KLANJŠEK**
Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede
petra.klanjsek@um.si

Povzetek: Anafilaksija je potencialno življenjsko ogrožajoča alergijska reakcija, pri kateri sta hitro prepoznavanje simptomov in pravočasna uporaba adrenalina ključna za ustrezno ukrepanje. Ker se lahko pojavi tudi v šolskem okolju, imajo učitelji lahko pomembno vlogo pri zagotavljanju varnosti otrok z alergijami. Namen članka je predstaviti pomen usposabljanja učiteljev za prepoznavanje anafilaksije, ustrezno ukrepanje ob njenem pojavu in uporabo samoinjektorja adrenalina ter izpostaviti ključne elemente pripravljenosti šole na anafilaktični dogodek. Raziskave kažejo, da je znanje učiteljev o prepoznavanju anafilaksije in uporabi samoinjektorja adrenalina pogosto pomanjkljivo. Zdravstvenovzgojno usposabljanje s praktično vadbo in rednim obnavljanjem znanja lahko izboljša pripravljenost učiteljev na takšen nujni dogodek.

Ključne besede: anafilaktična reakcija, pedagoški delavci, zdravstvenovzgojno delo, samoinjektor adrenalina, šolsko okolje

Abstract: Anaphylaxis is a potentially life-threatening allergic reaction in which the rapid recognition of symptoms and the timely administration of adrenaline are crucial for an appropriate response. As it can also occur in a school setting, teachers play an important role in ensuring the safety of children with allergies. The aim of this article is to present the importance of health education training for teachers in recognising anaphylaxis, responding appropriately when it occurs, and using an adrenaline auto-injector, as well as to highlight the key elements of school preparedness for an anaphylactic emergency. Research shows that teachers' knowledge of recognising anaphylaxis and using an adrenaline auto-injector is often inadequate. Health education training, including practical exercises and regular refresher training, can improve teachers' preparedness for such an emergency.

Keywords: anaphylaxis, teachers, health education training, adrenaline auto-injector, school environment

UVOD

Anafilaksija je akutna, potencialno življenjsko ogrožajoča sistemska alergijska reakcija, ki se lahko razvije hitro in prizadene več organskih sistemov. Med najpogostejše povzročitelje anafilaksije pri otrocih sodijo hrana, zlasti arašidi, mleko, jajca in drevesni oreščki, pa tudi piki žuželk in nekatera zdravila. Čeprav so smrtni izidi redki, lahko ob nepravočasnem prepoznavanju in zdravljenju pride do hudih zapletov, predvsem zaradi prizadetosti dihalnega in srčno-žilnega sistema. Zdravilo prvega izbora pri anafilaksiji je adrenalin, ki ga je treba aplicirati intramuskularno čim prej po prepoznavi znakov anafilaktične reakcije. Pri osebah z znanim tveganjem za anafilaksijo morata biti zagotovljeni dostopnost samoinjektorja adrenalina in ustrezna usposobljenost oseb, ki so lahko prisotne ob nastanku reakcije (Muraro idr., 2022; Vesel Tajnšek, 2018). Šolsko okolje je pomembno za zagotavljanje varnosti otrok z alergijami, saj v njem preživijo velik del dneva, alergijska reakcija pa se lahko pojavi tudi pri otroku, pri katerem alergija predhodno še ni bila prepoznana (Deschildre idr., 2024). Santos idr. (2022) navajajo, da se anafilaktične reakcije pojavljajo tudi v šolskem okolju in da šolsko osebje z alergijo otroka ni vedno predhodno seznanjeno. Deschildre idr. (2024) ugotavljajo, da lahko otrok prvo resno alergijsko reakcijo doživi prav v šoli, kar dodatno poudarja

potrebo po tem, da zaposleni znajo prepoznati znake anafilaksije ter pravočasno ukrepati.

Kljub pomembni vlogi učiteljev pri zagotavljanju varnosti otrok je njihovo znanje o prepoznavanju in obravnavi anafilaksije pogosto pomanjkljivo (Jamjoom idr., 2024; Santos idr., 2022). Jamjoom idr. (2024) ugotavljajo težave predvsem pri izbiri ustreznega zdravila, prepoznavanju znakov anafilaksije in poznavanju uporabe samoinjektorja adrenalina. Polloni idr. (2020) so podobno ugotovili nizko samoocenjeno sposobnost šolskega osebja za obravnavo anafilaksije, zlasti pri prepoznavanju simptomov in uporabi ustreznega zdravila. Zadostno znanje in pripravljenost učiteljev sta zato ključna za hiter odziv ob pojavu anafilaktične reakcije.

Zdravstveno-vzgojno usposabljanje lahko izboljša znanje učiteljev, njihovo pripravljenost za ukrepanje ter praktično izvedbo uporabe samoinjektorja adrenalina (Dumeier idr., 2018; Faqerah idr., 2025). Dumeier idr. (2018) in Faqerah idr. (2025) navajajo, da praktično usmerjena izobraževanja izboljšujejo prepoznavanje simptomov, razumevanje pravilnega ukrepanja in pripravljenost za uporabo samoinjektorja adrenalina. Pri tem ima pomembno vlogo praktična vadba, pri kateri udeleženci postopek uporabe samoinjektorja tudi sami preizkusijo. S pridobivanjem takšnih izkušenj se lahko poveča njihova samozavest pri ukrepanju ob anafilaktični reakciji.

Namen članka je predstaviti pomen zdravstvenovzgojnega usposabljanja učiteljev za prepoznavanje anafilaksije, ustrezno ukrepanje ob njenem pojavu in uporabo samoinjektorja adrenalina ter izpostaviti ključne elemente pripravljenosti šole na anafilaktični dogodek.

Anafilaksija pri otroku in njeno prepoznavanje

Anafilaksijo prepoznamo po nenadnem pojavu simptomov in znakov, ki lahko prizadenejo več organskih sistemov. Med pogostejše sodijo kožne in sluznične spremembe, kot so koprivnica, srbenje ter otekanje ustnic in jezika, pojavijo pa se lahko tudi težko dihanje, hripavost, kašelj, piskanje pri dihanju, omotica, zmedenost, nezavest ter prebavne težave, kot so bolečine v trebuhu, bruhanje in driska. Odsotnost kožnih znakov ne izključuje anafilaksije, saj so lahko v ospredju predvsem težave z dihanjem ali prizadetost srčno-žilnega sistema (Muraro idr., 2022; NIJZ, 2019). Potek anafilaksije ni vedno enak, saj se lahko med posameznimi reakcijami razlikujeta vrsta in izrazitost simptomov, začetni znaki hude reakcije pa so lahko tudi blagi. Zato ob sumu na anafilaksijo ni smiselno čakati na pojav vseh značilnih simptomov, temveč sta pomembna zgodnje prepoznavanje življenjsko ogrožajočih znakov in pravočasno ukrepanje (Muraro idr., 2022; Frith idr.,

2021). Pri prepoznavanju anafilaksije je treba upoštevati predvsem nenaden nastanek in kombinacijo simptomov iz različnih organskih sistemov. Odsotnost kožnih znakov anafilaksije ne izključuje, zato je pri otroku z znano alergijo pomembno pravočasno prepoznati predvsem znake prizadetosti dihal ali krvnega obtoka in ustrezno ukrepati (Muraro idr., 2022). Sprožilci anafilaksije pri otrocih so različni, med najpogostejše pa sodijo hrana, strupi kožekrilcev in zdravila. Med živili, ki lahko sprožijo anafilaktično reakcijo, so predvsem arašidi, mleko, jajca, drevesni oreščki, pšenica, raki, ribe in soja. Med pomembne sprožilce sodijo tudi strupi kožekrilcev, predvsem čebel, os in sršenov, ter določena zdravila (Vesel Tajnšek, 2018). Pri otroku z že znano alergijo morajo biti zaposleni v šoli seznanjeni z njegovimi sprožilci, načini njihovega preprečevanja ter načrtom ukrepanja ob pojavu alergijske reakcije. Načrt naj vključuje jasna navodila za prepoznavanje anafilaksije in pravočasno uporabo samoinjektorja adrenalina (Muraro idr., 2022).

Ukrepanje ob anafilaksiji in uporaba samoinjektorja adrenalina

Ob sumu na anafilaksijo je treba ukrepati hitro, saj se lahko zdravstveno stanje otroka v kratkem času močno poslabša. Ob prepoznani anafilaksiji je treba čim prej aplicirati adrenalin in nemudoma poklicati številko 112 ter povedati, da gre za anafilaksijo, tudi če se simptomi po aplikaciji adrenalina izboljšujejo. Otroka, ki je pri zavesti, praviloma poležemo na hrbet in mu dvignemo noge, ob izrazitih težavah z dihanjem pa mu lahko bolj ustreza sedeči oziroma polsedeči položaj. Nezavestnega otroka, ki normalno diha, namestimo v stabilni bočni položaj. Otrok naj ne vstaja ali hodi, ena od prisotnih oseb pa naj ves čas ostane z njim do prihoda nujne medicinske pomoči. Če je mogoče, prekinemo tudi nadaljnjo izpostavljenost sprožilcu. Ob srčno-dihalni odpovedi je treba nemudoma začeti postopke oživljanja (NIJZ, 2019; Muraro idr., 2022). Adrenalin je zdravilo prvega izbora pri anafilaksiji in ga je treba aplicirati čim prej po prepoznavi njenih znakov (Muraro idr., 2022; Frith idr., 2021). V zunajbolnišničnem okolju, kamor spada tudi šola, je uporaba samoinjektorja adrenalina posebej primerna, saj omogoča hitro in enostavnejšo aplikacijo ter zmanjšuje možnost napak pri odmerjanju. Zaradi hitrega napredovanja anafilaksije z uporabo adrenalina ne smemo odlašati, zato morajo osebe, ki so lahko prisotne ob pojavu reakcije, vedeti, kdaj je njegova uporaba potrebna (Muraro idr., 2022).

Pravilna uporaba samoinjektorja adrenalina zahteva poznavanje načina uporabe posamezne naprave, saj se lahko način sprožitve med različnimi modeli razlikuje. Samoinjektor se aplicira intramuskularno v zunanji del sredine stegna in ne v

mišičje zadnjice, pri tem pa je treba upoštevati navodila za uporabo posamezne naprave (Muraro idr., 2022; Viatris Healthcare Limited, 2025). Po slovenskih priporočilih morajo biti ob samoinjektorjih dostopna tudi pisna navodila za uporabo, zaposleni, odgovorni za njihovo uporabo, pa morajo biti ustrezno usposobljeni (NIJZ, 2019).

Za učinkovito ukrepanje ob anafilaksiji mora biti samoinjektor adrenalina v šoli hitro dostopen, zaposleni pa morajo vedeti, kje se nahaja in kako ga pravilno uporabiti. Slovenska priporočila določajo, da lahko šola hrani samoinjektorje adrenalina, predpisane za potrebe šole, ob njih pa naj bodo dostopna tudi pisna navodila za uporabo. Osebe, odgovorne za njihovo hranjenje in uporabo, morajo biti usposobljene za prepoznavanje anafilaksije in ustrezno ukrepanje (NIJZ, 2019). Samoinjektor mora biti dostopen tudi pri dejavnostih zunaj šolskih prostorov, kot so izleti, tabori in druge organizirane dejavnosti, še posebej kadar je prisoten otrok z možnostjo anafilaksije (Vesel Tajnšek, 2018).

Praktična uporaba in shranjevanje samoinjektorja adrenalina

Pri otroku z znanim tveganjem za anafilaksijo je priporočljivo, da sta vedno na voljo dva samoinjektorja adrenalina, saj en odmerek morda ne zadostuje in je lahko pred prihodom nujne medicinske pomoči potreben drugi odmerek (Muraro idr., 2022; Viatris Healthcare Limited, 2025). Ustrezni odmerek adrenalina v samoinjektorju določi zdravnik predvsem glede na telesno maso otroka. Pri otrocih s telesno maso med 15 in 30 kg je običajni odmerek za intramuskularno uporabo 150 mikrogramov, pri otrocih in mladostnikih s telesno maso nad 30 kg pa 300 mikrogramov. Običajni odmerek za odrasle je 300 mikrogramov (Viatris Healthcare Limited, 2025). Začetni odmerek adrenalina je treba aplicirati nemudoma ob pojavu simptomov anafilaksije (Muraro idr., 2022). Če se klinični znaki po prvem odmerku ne izboljšajo ali se poslabšajo, se lahko 5–15 minut po prvi aplikaciji uporabi drugi samoinjektor EpiPen (Viatris Healthcare Limited, 2025).

Pri uporabi samoinjektorja EpiPen se napravo prime v pokončnem položaju z oranžno konico obrnjeno navzdol. Za lažje pomnjenje pravilne usmerjenosti naprave se lahko uporabi mnemotehnična povezava »modro v nebo, oranžno na stegno«. Po odstranitvi modrega varnostnega pokrovčka oranžno konico pod pravim kotom odločno pritisnemo ob zunanji del sredine stegna, da se samoinjektor sproži, in jo v tem položaju držimo tri sekunde (Slika 1). Po odstranitvi samoinjektorja oranžni zaščitni del samodejno prekrije iglo (Australasian Society of Clinical Immunology and Allergy [ASCIA], 2025). Po aplikaciji adrenalina je treba nemudoma poklicati številko 112, povedati, da gre za anafilaksijo, in otroka

spremljati do prihoda nujne medicinske pomoči, tudi če se simptomi izboljšujejo (Muraro idr., 2022). Samoinjektor je treba shranjevati tako, da je zaščiten pred svetlobo in temperaturnimi ekstremi. EpiPen se hrani pri temperaturi do 25 °C, ne sme se hraniti v hladilniku ali zamrzovati, priporočljivo pa ga je hraniti v originalnem zaščitnem ovoju. Redno je treba preverjati tudi rok uporabnosti in videz raztopine skozi kontrolno okence; če je raztopina obarvana ali vsebuje delce, je treba samoinjektor zamenjati (Viatris Healthcare Limited, 2025).

Slika 1: Uporaba samoinjektorja adrenalina pri anafilaksiji

Vir: prirejeno po Australasian Society of Clinical Immunology and Allergy (ASCIA, 2025) in Viatris Healthcare Limited (2025).

Znanje in pripravljenost učiteljev za ukrepanje ob anafilaksiji

Učitelji so pri obravnavi anafilaksije v šolskem okolju pogosto med prvimi osebami, ki opazijo nenadno spremembo zdravstvenega stanja otroka in začnejo ustrezno ukrepati (Santos idr., 2022). Znanje in pripravljenost šolskega osebja za obravnavo alergijskih reakcij pa se med posamezniki razlikujeta. Težave se pojavljajo predvsem pri prepoznavanju anafilaksije, izbiri ustreznega zdravila in pravilni uporabi samoinjektorja adrenalina (Santos idr., 2022). Polloni idr. (2020) so pri šolskem osebju pred izvedbo izobraževanja ugotovili nizko samoocenjeno sposobnost za obravnavo anafilaksije, zlasti pri prepoznavanju simptomov in uporabi ustreznih zdravil. Na vrzeli v poznavanju pravilnega zdravljenja anafilaksije med učitelji opozarjajo tudi Jamjoom idr. (2024). Pravilna presoja resnosti alergijske reakcije in odločitev za pravočasno uporabo adrenalina sta za učitelje lahko zahtevni (Santos idr., 2022). Santos idr. (2022) ugotavljajo, da del učiteljev adrenalina ne prepozna kot zdravila prvega izbora pri anafilaksiji, pomanjkljivo pa je lahko tudi njihovo poznavanje samoinjektorja, načina njegove uporabe in mesta aplikacije. Nagajothi idr. (2025) so ugotovili, da večina sodelujočih učiteljev pred delavnico ni imela predhodnega usposabljanja za uporabo samoinjektorja adrenalina, najnižjo samozavest pa so pred usposabljanjem izražali pri prepoznavanju anafilaksije in uporabi ustreznih zdravil. Splošno poznavanje alergij zato samo

po sebi še ne pomeni, da je učitelj pripravljen ustrezno ukrepati v nujnem primeru.

Predhodne izkušnje z otroki z alergijami same po sebi še ne zagotavljajo, da bo učitelj ob anafilaksiji znal pravilno ukrepati (Santos idr., 2022). Santos idr. (2022) navajajo, da se stopnja znanja in samozavesti med učitelji razlikuje. Predhodno usposobljanje je bilo v nekaterih raziskavah povezano z večjo samozavestjo pri obravnavi anafilaksije, medtem ko same izkušnje z otroki z alergijami niso vedno pomembno vplivale na raven znanja. Zato je smiselno načrtovano izobraževanje, ki poleg teoretičnega znanja vključuje tudi pridobivanje praktičnih spretnosti.

Pomen zdravstvenovzgojnega usposabljanja učiteljev

Zdravstvenovzgojno usposabljanje učiteljev je pomembno za izboljšanje njihovega znanja in pripravljenosti na ukrepanje ob anafilaksiji pri otroku. Učinkovito usposabljanje naj poleg prepoznavanja simptomov in poznavanja ustreznega ukrepanja vključuje tudi praktično vadbo uporabe samoinjektorja adrenalina (Polloni idr., 2020; Faqerah idr., 2025). Polloni idr. (2020) so ugotovili, da je multidisciplinarno izobraževanje s praktičnim prikazom in vadbo izboljšalo samoocenjeno sposobnost šolskega osebja za obravnavo alergij in anafilaksije, Faqerah idr. (2025) pa poročajo o izboljšanju prepoznavanja anafilaksije in pripravljenosti zaposlenih za uporabo adrenalina po simulacijskem usposabljanju. Tudi Sasaki idr. (2015) so po praktično usmerjeni delavnici z vadbenimi samoinjektorji ugotovili izboljšanje samozavesti udeležencev, Dumeier idr. (2018) pa izboljšanje znanja, občutka pripravljenosti in praktične izvedbe uporabe samoinjektorja.

Pomembno je tudi ohranjanje pridobljenega znanja in spretnosti. Dumeier idr. (2018) so ob ponovni oceni nekaj tednov po usposabljanju ugotovili, da je bilo izboljšanje še vedno prisotno, vendar je pri nekaterih znanjih in praktičnih spretnostih že prišlo do upada. Smernice zato priporočajo redno obnavljanje znanja o prepoznavanju anafilaksije ter o tem, kdaj in kako uporabiti samoinjektor adrenalina (Muraro idr., 2022). Pri obnavljanju teoretičnega znanja so lahko uporabne tudi spletne oblike izobraževanja. Sharma idr. (2025) so pri spletnem programu za šolsko osebje ugotovili visoko uspešnost pri preverjanju znanja in visoko samoocenjeno samozavest udeležencev, vendar ostaja manj raziskano, kako se tako pridobljeno znanje prenese v dejansko ukrepanje. Spletno izobraževanje je zato smiselno dopolniti s praktično vadbo uporabe samoinjektorja in simulacijo nujnega dogodka (Deschildre idr., 2024). Usposabljanje naj bo usmerjeno v naloge, s katerimi se lahko učitelj dejansko sreča ob anafilaksiji: prepoznavanje življenjsko ogrožajoče reakcije, pravilno

zaporedje ukrepanja in uporabo samoinjektorja adrenalina. Pomembno je tudi poznavanje individualnega načrta ukrepanja otroka in odgovornosti zaposlenih ob nujnem dogodku (Santos idr., 2022; Muraro idr., 2022).

Priporočila za šolsko prakso

Šole naj imajo jasno določene postopke ukrepanja ob alergijski reakciji, ki prispevajo k varnosti otrok z nevarnostjo za anafilaksijo. Zaposleni naj bodo seznanjeni s tem, kateri otroci imajo znano alergijo, kje je shranjen njihov samoinjektor adrenalina ter kako ravnati ob pojavu znakov anafilaksije. Pri otrocih z znanim tveganjem se priporoča individualni načrt ukrepanja z jasnimi navodili za prepoznavanje simptomov in nadaljnje postopke (Muraro idr., 2022). Ob samoinjektorjih naj bodo dostopna pisna navodila, osebe, odgovorne za njihovo uporabo, pa ustrezno usposobljene (NIJZ, 2019). Tudi pri dejavnostih zunaj šole, kot so izleti, tabori in druge organizirane dejavnosti, je pomembno zagotoviti ustrezno pripravljenost zaposlenih na ukrepanje ob anafilaksiji (Vesel Tajnšek, 2018). Priporočljivo je tudi redno obnovitveno usposabljanje, ki vključuje praktično vadbo uporabe samoinjektorja adrenalina (Dumeier idr., 2018; Muraro idr., 2022; Santos idr., 2022). Ključni elementi pripravljenosti šole na anafilaksijo so prikazani v Tabeli 1.

Tabela 1: Ključni elementi pripravljenosti šole na anafilaksijo

Področje	***Vsebina / ukrepi***
Usposabljanje zaposlenih	• prepoznavanje znakov anafilaksije • pravilno in pravočasno ukrepanje • uporaba samoinjektorja adrenalina
Načrt ukrepanja	• individualni načrt za otroka z alergijo • jasna navodila za ukrepanje ob reakciji • dostopnost načrta zaposlenim
Dostopnost zdravila	• hitra dostopnost samoinjektorja adrenalina • seznanjenost zaposlenih z mestom njegovega shranjevanja
Sodelovanje	• sodelovanje med starši, učitelji in zdravstvenimi delavci • obveščanje vseh odgovornih oseb
Šolsko okolje	• zmanjševanje tveganja za stik z alergenom • ustrezna organizacija dejavnosti, izletov in prehrane
Obnavljanje znanja	• redna obnovitvena usposabljanja

Področje	*Vsebina / ukrepi*
	• ponavljanje uporabe samoinjektorja adrenalina

Vir: lasten prikaz na podlagi Deschildre idr. (2024), Muraro idr. (2022), NIJZ (2019) in Santos idr. (2022).

ZAKLJUČEK

Anafilaksija je nujno stanje, pri katerem sta hitro prepoznavanje simptomov in pravočasna uporaba adrenalina ključna za ustrezno ukrepanje. Ker se lahko anafilaktična reakcija pojavi tudi v šolskem okolju, je pomembno, da učitelji in drugi zaposleni poznajo osnovne znake anafilaksije, zaporedje ukrepov ter uporabo samoinjektorja adrenalina. Med šolskim osebjem so še vedno prisotne vrzeli v znanju, samoocenjeni sposobnosti za ukrepanje in praktičnih spretnostih, usmerjeno izobraževanje pa lahko prispeva k njihovemu izboljšanju. Teoretično znanje je treba dopolnjevati s praktično vadbo in ga redno obnavljati. Jasni postopki ukrepanja, dostopnost samoinjektorjev adrenalina in ustrezno usposobljeni zaposleni lahko prispevajo k boljši pripravljenosti šole na anafilaktični dogodek in varnejšemu šolskemu okolju za otroke z nevarnostjo za anafilaksijo. Zdravstvenovzgojno usposabljanje učiteljev je zato eden ključnih elementov ustrezne obravnave anafilaksije v šolskem okolju.

Viri in literatura

10. Australasian Society of Clinical Immunology and Allergy (ASCIA). (2025). *How to give adrenaline (epinephrine) devices.* https://www.allergy.org.au/hp/anaphylaxis/how-to-give-injector
11. Deschildre, A., Alvaro-Lozano, M., Muraro, A., Podesta, M., de Silva, D., Giovannini, M., idr. (2024). Towards a common approach for managing food allergy and serious allergic reactions (anaphylaxis) at school: GA2LEN and EFA consensus statement. *Clinical and Translational Allergy,* e70013. https://doi.org/10.1002/clt2.70013
12. Dumeier, H. K., Richter, L. A., Neininger, M. P., Prenzel, F., Kiess, W., Bertsche, A., idr. (2018). Knowledge of allergies and performance in epinephrine auto-injector use: A controlled intervention in preschool teachers. *European Journal of Pediatrics, 177*(4), 575–581. https://doi.org/10.1007/s00431-017-3073-y
13. Faqerah, N., Habiballah, S. B., Damanhori, M., Alsaggaf, A., in Halwani, M. A. (2025). Evaluating teachers' knowledge and attitude toward food allergy and anaphylaxis: A pilot simulation-based questionnaire study in Rabigh elementary schools. *Frontiers in Public Health, 13*, 1631540. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1631540
14. Frith, K., Smith, J., Joshi, P., Ford, L. S., in Vale, S. (2021). Updated anaphylaxis guidelines: management in infants and children. *Australian Prescriber, 44*(3), 91–95. https://doi.org/10.18773/austprescr.2021.016
15. Jamjoom, M., Altirkistani, B. A., Hubayni, R. A., Baljoon, J. M., Felemban, N. S., Aldahhas, R. A., idr. (2024). School teachers' knowledge and attitudes related to anaphylactic reactions: A cross-sectional study. *Cureus, 16*(10), e72189. https://doi.org/10.7759/cureus.72189
16. Muraro, A., Worm, M., Alviani, C., Cardona, V., DunnGalvin, A., Garvey, L. H., idr. (2022). EAACI guidelines: Anaphylaxis (2021 update). *Allergy, 77*(2), 357–377. https://doi.org/10.1111/all.15032

17. Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2019). *Priporočila za ukrepanje v osnovnih šolah ob nujnih stanjih in nenadno nastalih bolezenskih znakih.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
18. Nagajothi, R., Goh, S. H., Lim, H. H., Loh, W., in Chong, K. W. (2025). Improving school teachers' self-efficacy and knowledge on food allergy and management of anaphylaxis using a virtual multidisciplinary workshop. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore, 54*(1), 67–69. https://doi.org/10.47102/annals-acadmedsg.2024221
19. Polloni, L., Baldi, I., Lazzarotto, F., Bonaguro, R., Toniolo, A., Gregori, D., idr. (2020). Multidisciplinary education improves school personnel's self-efficacy in managing food allergy and anaphylaxis. *Pediatric Allergy and Immunology, 31*(4), 380–387. https://doi.org/10.1111/pai.13212
20. Santos, M. J. L., Merrill, K. A., Gerdts, J. D., Ben-Shoshan, M., in Protudjer, J. L. P. (2022). Food allergy education and management in schools: A scoping review on current practices and gaps. *Nutrients, 14*(4), 732. https://doi.org/10.3390/nu14040732
21. Sasaki, K., Sugiura, S., Matsui, T., Nakagawa, T., Nakata, J., Kando, N., idr. (2015). A workshop with practical training for anaphylaxis management improves the self-efficacy of school personnel. *Allergology International, 64*(2), 156–160. https://doi.org/10.1016/j.alit.2014.10.005
22. Sharma, B., Ayers, S., Huang, J., Gerdts, J., Waserman, S., in Levinson, A. J. (2025). Online food allergy and anaphylaxis education for school personnel is effective and scalable: Experience with the AllergyAware e-learning portal from 2015 to 2022. *Allergy, Asthma & Clinical Immunology, 21*, 30. https://doi.org/10.1186/s13223-025-00977-0
23. Vesel Tajnšek, T. (2018). Anafilaksija v šolah in dostopnost samoinjektorjev adrenalina: Do kje smo prišli? V M. Košnik (ur.), *Takojšnje reakcije med aplikacijo onkoloških in bioloških zdravil* (str. 37–47). Ljubljana: Alergološka in imunološka sekcija SZD.
24. Viatris Healthcare Limited. (2025). *Povzetek glavnih značilnosti zdravila EpiPen in EpiPen za otroke.* https://www.viatrisconnect.si/sl-SI/Terapevtska-podro%C4%8Dja/Alergije/Uvod

Igrivo usvajanje branja po stopnjah

SAŠA MURŠEC, *prof. defektologije*
saska.mursec@gmail.com

Povzetek: Branje je ena izmed temeljnih šolskih spretnosti, ki jo otrok začne sistematično usvajati takoj, ko prestopi šolski prag. Razvija se v različnih fazah. Otrok najprej usvoji predopismenjevalne spretnosti, nato začne usvajati črke ter jih povezovati v zloge in besede. Ko usvoji bralno tehniko, se osredotoči na razumevanje prebranega. Bralna pismenost mu omogoča kritično vrednotenje besedil. Vsaka stopnja je bistvena za gradnjo trdnih temeljev in napredovanje k bolj zapletenim bralnim spretnostim. Pomembno je, da otrok usvaja branje na način, primeren njegovim zmožnostim in starosti. Razumevanje in upoštevanje teh stopenj nam pomagata bolje podpreti razvoj branja in razumevanja pri učencih ter krepiti njihovo motivacijo za branje. V članku so predstavljene dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti na posameznih stopnjah usvajanja branja. Temeljijo na multisenzornem učnem pristopu in učencem omogočajo, da bralne spretnosti razvijajo na drugačen in igriv način.

Ključne besede: avtomatizacija črk, bralna tehnika, bralno razumevanje, vidno sledenje

Abstract:
Reading is one of the fundamental school skills, which a child begins to acquire systematically as soon as he crosses the school threshold. It develops through different stages. The child first acquires pre-literacy skills, then begins to acquire letters and connect letters to syllables or words. When he adopts the reading technique, he focuses on reading comprehension. Reading literacy enables him to critically evaluate texts. Each level is essential for building a solid foundation and progressing to more complex reading skills. It is important that the child learns to read according to his abilities and age. Understanding and considering these stages helps us to better support the development of reading and comprehension in students and to strengthen their motivation to read. The article presents activities for the development of reading literacy in individual phases, which are based on a multisensory learning approach and enable students to acquire reading skills in a different and playful way.

Keywords: letter automaticity, reading technique, reading comprehension, visual tracking

UVOD

Branje je temeljna spretnost, ki posamezniku omogoča dostop do znanja, razvoj kritičnega mišljenja in uspešno vključevanje v družbo. Je osnova za učenje pri vseh predmetih, saj brez razumevanja besedil ni mogoče učinkovito pridobivati novih informacij. Poleg tega spodbuja jezikovni razvoj, bogati besedni zaklad in izboljšuje zmožnost izražanja, kar prispeva k uspešnejšemu sporazumevanju v vsakdanjem življenju. Branje pa ni zgolj orodje za učenje, temveč tudi pot do ustvarjalnosti in osebne rasti. S pomočjo knjig lahko otroci in odrasli širijo svoja obzorja, odkrivajo nove ideje ter vstopajo v domišljijske svetove, ki spodbujajo ustvarjalnost in empatijo.

Učitelji imajo ključno vlogo pri spodbujanju branja in razvijanju bralne pismenosti. Da bi posameznik dosegel tekoče branje z razumevanjem, mora postopoma preiti različne stopnje učenja branja. Pri tem je treba upoštevati individualne razlike, saj vsak učenec napreduje v svojem tempu. Uporaba raznolikih metod poučevanja, prilagojenih posameznim učencem, prispeva k boljšemu razumevanju in večji motivaciji za branje. Poleg šolskega okolja je pomembna tudi podpora staršev, saj se zanimanje za branje pogosto oblikuje že v zgodnjem otroštvu. Skupno branje, obiskovanje knjižnic in dostop do raznolike literature spodbujajo navdušenje nad knjigami ter pomagajo oblikovati pozitivne bralne navade. Z ustreznim pristopom lahko branje postane ne le šolska obveznost, temveč prijetna in koristna dejavnost, ki posameznika spremlja vse življenje.

V članku so predstavljene posamezne stopnje razvoja bralne pismenosti, ključne predbralne spretnosti ter primeri multisenzornih dejavnosti za usvajanje črk, branje zlogov, razvijanje bralnega razumevanja in usklajenega vidnega sledenja.

Predbralne spretnosti in stopnje bralnega razvoja

Pred začetkom usvajanja branja je pomembno razvijati predbralne spretnosti in spodbujati otrokovo motivacijo za nadaljnje bralne izzive. »Predbralne sposobnosti se nanašajo na otrokovo zavedanje o pisanem jeziku« (Pečjak, 2009, str. 125). V zgodnjem otroštvu otroku knjige približujemo predvsem tako, da mu beremo pravljice in druga njegovi starosti primerna besedila. Izbiramo vsebine, ki ga pritegnejo, so napisane v razumljivem jeziku in jih dopolnjujejo zanimive ilustracije. Beremo doživeto, saj tako spodbujamo otrokovo zanimanje in radovednost. S pomočjo knjig širimo njegova obzorja, bogatimo besedni zaklad ter krepimo slušno pozornost. Spodbujamo ga, da o slišanem pripoveduje v celih in smiselno oblikovanih povedih. Razumljiv govor in bogat besedni zaklad sta pomembna temelja za poznejše razumevanje prebranih besedil. Za uspešno branje in pisanje je pomembna tudi orientacija na ploskvi. Otrok mora razviti sposobnost orientiranja na listu in v knjigi ter usvojiti smer branja od leve proti desni. Pomembno vlogo ima tudi vidno sledenje, torej sposobnost usklajenega premikanja oči, ki omogoča gladko sledenje vrsticam in prehajanje med njimi. Ključnega pomena je tudi fonološko oziroma glasovno zavedanje. Otrok mora

prepoznavati glasove in jih med seboj razlikovati. To vključuje zaznavanje prvega in zadnjega glasu, določanje položaja glasov v besedah, manipuliranje z glasovi, glasovno analizo in sintezo besed, prepoznavanje zlogov ter razčlenjevanje povedi na posamezne besede.

Učitelj lahko bralne spretnosti učencev učinkovito razvija, če pozna zakonitosti njihovega razvoja. Najnižja stopnja razvoja bralnih sposobnosti je avtomatizirana bralna tehnika, sledi ji branje z razumevanjem oziroma smiselno branje, najvišja pa je stopnja fleksibilnega branja. Posamezne stopnje so med seboj povezane, zato lahko vse tri sposobnosti razvijamo sočasno. Učenec lahko usvaja bralno tehniko ob hkratnem razvijanju razumevanja prebranega in delu z različnim bralnim gradivom (Pečjak, 2009, str. 123). Pri razvijanju branja nam je lahko v pomoč model razvoja zgodnjih bralnih zmožnosti, ki razvoj zgodnje pismenosti pojasnjuje s tremi stopnjami (Frith v Pečjak in Gradišar, 2002, str. 123–125, ter v Pečjak, 2009, str. 46–47):

- Na logografski ali slikovni stopnji otrok prepoznava besede kot vidne celote oziroma kot slike. Na tej stopnji otrok besed še ne črkuje.
- Na alfabetski ali abecedni stopnji otrok razume in vzpostavi povezavo med črko in glasom, kar mu omogoča branje z dekodiranjem. Na tej stopnji učenec povezuje glasove v besede ter usvaja tehniko branja in pisanja.
- Na ortografski ali pravopisni stopnji otrok razume povezavo med črko in glasom ter strukturo in pomen besed. Učenec že bere dele besed ali posamezne besede ter utrjuje tehniko branja.

Pomembno je, da je vsaka stopnja bralne tehnike temeljito usvojena, saj končni cilj ni le avtomatizirana tehnika branja, temveč tudi razumevanje prebranih besedil.

Dejavnosti za usvajanje črk in krepitev povezave glas–črka

Avtomatizacija črk je temeljni pogoj za razvijanje bralne tehnike, zato mora otrok zanesljivo usvojiti povezavo posameznega simbola s pripadajočim glasom. Šele nato začnemo uriti vezano branje zlogov ter krajših in daljših besed.

Vključevanje različnih čutnih dražljajev lahko učencem, zlasti tistim z učnimi težavami, olajša usvajanje in pomnjenje črk. Multisenzorni pristop sodi med učinkovite učne pristope, saj olajšuje pomnjenje simbolov, pojmov in vsebin. Posebej pomemben je pri poučevanju tistih učencev z učnimi težavami, ki imajo kratkotrajno pozornost, težave z delovnim spominom ter z vidnim in slušnim procesiranjem (Gamser, 2011, str. 57). Učenje je lahko hitrejše in kakovostnejše, kadar pri poučevanju upoštevamo različne načine sprejemanja informacij. Ker večina posameznikov pri učenju uporablja kombinacijo različnih načinov, je smiselno informacije posredovati

po več čutnih kanalih (Pulec Lah, 2008, str. 118). Dejavnosti, predstavljene v nadaljevanju, učencem omogočajo, da v procesu usvajanja branja informacije pridobivajo po različnih senzornih poteh.

Zapis črk po nareku, branje črk

Učenec pripravi zvezek in pisalo. Narekujemo mu posamezne velike ali male tiskane črke, pri čemer ne sledimo abecednemu zaporedju. Učenec jih zapisuje v zvezek. Med pisanjem spremljamo njegov zapis in mu po potrebi pomagamo. Če ima težave s priklicem določene črke ali z njenim pravilnim zapisom, mu črko ponovno predstavimo in postopoma opišemo način njenega zapisa. Ko učenec konča, ga prosimo, naj zapisane črke prebere po vrsti. Tako preverimo, ali jih pravilno prepoznava in poimenuje. Dejavnost je uporabna tudi pri specialnopedagoškem diagnostičnem pregledu, pri katerem ugotavljamo, ali je učenec avtomatiziral prepoznavanje in zapis črk v različnih vrstah pisave.

Iskanje črk z gibanjem po prostoru

Za izvedbo dejavnosti potrebujemo dovolj velik prostor, po katerem razporedimo plastificirane kartice s črkami. Učencu naročimo, naj poišče kartico s črko, katere glas izgovorimo. Med iskanjem se prosto giblje po prostoru – hodi, teče, skače ali se premika v počepu. Dejavnost lahko uporabimo kot motivacijski uvod v učenje ali kot gibalno sprostitev med učnimi dejavnostmi. Z njo učenec utrjuje prepoznavanje črk in povezovanje posamezne črke z ustreznim glasom.

Slika 1: Iskanje črk – gibanje po prostoru
Vir: lasten

Oblikovanje črk

Dejavnost temelji na učenju z vključevanjem različnih čutnih zaznav in učencu pomaga pri usvajanju črk. Pri oblikovanju oziroma zapisovanju črk uporabljamo različne materiale, kot so plastelin, brivska pena, vata ali škrobni valjčki. Po potrebi uporabimo tudi plastificirano predlogo s črko. Učenec si črko najprej ogleda, nato pa s prstom sledi njenim potezam v smeri pravilnega zapisa. Zatem jo samostojno oblikuje ali zapiše z izbranim materialom. Dejavnost krepi fino motoriko, usmerjeno pozornost in pomnjenje oblike črke.

Slika 2: Črke iz pene
Vir: lasten

Tipanje črk

V vrečko ali škatlo z odprtino položimo lesene črke. Otrok s tipanjem prepoznava posamezne črke in jih poimenuje. Spodbujamo ga, da med tipanjem opisuje njihovo obliko, na primer ravne ali zaobljene poteze. Namesto da črko poimenuje, jo lahko tudi zapiše. Dejavnost spodbuja taktilno zaznavanje, krepi usmerjeno pozornost in pomaga oblikovati tipno predstavo o obliki črk.

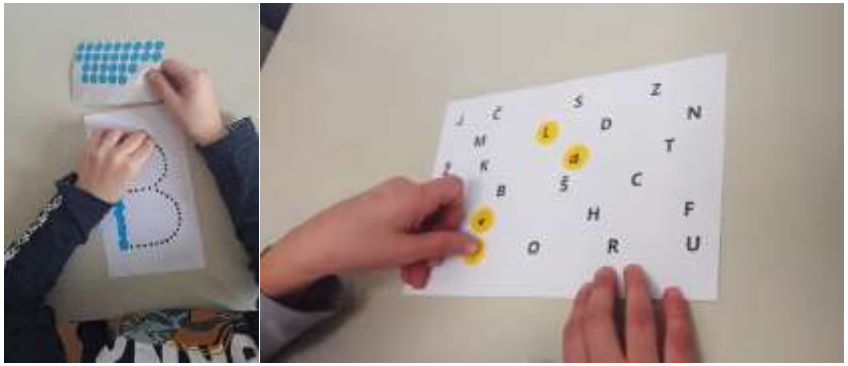
Dejavnosti z nalepkami

Pri teh dejavnostih otrok utrjuje prepoznavanje in zapis črk z ustvarjalnim in taktilnim pristopom. Pri prvi dejavnosti uporabimo okrogle nalepke in predlogo s črko, ki jo želimo utrjevati. Otrok si najprej ogleda in poimenuje črko, nato s prstom sledi njeni obliki v smeri pravilnega zapisa. Zatem na črko lepi nalepke drugo ob drugo, dokler je v celoti ne zapolni. Pri drugi dejavnosti pripravimo predlogo z naključno razporejenimi velikimi ali malimi tiskanimi črkami ter okrogle nalepke, na katere predhodno napišemo črke. Otrok izbere nalepko, jo poimenuje in prilepi na ustrezno črko na predlogi.

Možne različice dejavnosti:

- Otrok nalepi nalepko z enako črko na ustrezno mesto.
- Poišče veliko tiskano črko in nanjo prilepi nalepko z ustrezno malo tiskano črko.

Obe dejavnosti poleg utrjevanja in avtomatizacije prepoznavanja črk spodbujata tudi razvoj fine motorike, usmerjene pozornosti, vztrajnosti in natančnosti.



Slika 3: Učenje črk z nalepkami
Vir: lasten

Perforiranje črk

Za izvedbo dejavnosti pripravimo pikalo, podlago in predlogo s črko, ki jo želimo utrjevati. Otrok najprej opazuje in poimenuje črko, nato s prstom sledi njeni obliki v smeri pravilnega zapisa. Zatem črko s pikalom postopoma izpika po začrtani liniji. Spodbujamo ga, da luknjice naredi dovolj blizu skupaj, saj bo tako lažje iztrgal črko iz podlage. Dejavnost krepi tudi fino motoriko, usmerjeno pozornost, vztrajnost in natančnost.

Slika 4: Izpikanje črk
Vir: lasten

Dejavnosti za branje po zlogih

Sestavljanje zlogov

Za dejavnost pripravimo predloge s črkami (velike ali male tiskane) in jih razporedimo po mizi. Izgovorimo zlog, na primer pe. Učenec poišče črki p in e, ju sestavi ter glasno in vezano prebere nastali zlog. Dejavnost lahko popestrimo tako, da lističe s črkami razporedimo po učilnici. Otrok se prosto giba, poišče ustrezni črki, ju združi v zlog in ga prebere. V različici vaje učenec samostojno izbere poljubni črki, sestavi zlog in ga prebere na glas. Dejavnost spodbuja prepoznavanje črk in razvoj glasovnega zavedanja ter utrjuje povezovanje črk v zloge, kar je ključni korak pri učenju branja.

Lončki z zlogi

Za izvedbo dejavnosti potrebujemo tulce toaletnega papirja in lesene palčke. Vsak tulec predstavlja »lonček z zlogom«. Nanj napišemo ali nalepimo zlog, ki vsebuje soglasnik in samoglasnik (npr. ma, je, si). Na lesene palčke prilepimo besede, ki vsebujejo te zloge (npr. lama, kosilo, jelen). Učenec prebere besedo na palčki in ugotovi, kateri izmed zlogov, zapisanih na lončkih, se v njej pojavlja ter ali je na začetku, v sredini ali na koncu besede. Nato palčko vstavi v ustrezni lonček. Z vajo krepimo bralno tehniko in vidno zaznavanje, saj učenec prepoznava ustrezni sklop črk. Preverimo tudi, ali razume pomen napisane besede, s čimer razvijamo bralno razumevanje in besedišče.

Slika 5: Lončki z zlogi
Vir: lasten

Potovanje po zlogih

Razporedimo kartončke z zlogi in pripravimo majhno figurico (npr. iz igre *Človek ne jezi se*). Učenec premika figurico po mizi ter išče ustrezne zloge, s katerimi lahko sestavi smiselno besedo. Učitelj poda navodilo, na primer: »Poišči zloga KA in ŠA.« Učenec nato s figurico označi izbrane zloge in glasno prebere nastalo besedo (*KAŠA*). Vaja učenca spodbuja k pozornemu prepoznavanju in branju zlogov.

Smešne besede

Uporabimo predloge z zlogi, ki vsebujejo dve črki (npr. ma, to, re), pozneje pa dejavnost nadgradimo z zlogi s tremi črkami (npr. pri, sta, lon). Učenec zloge prebere vezano, brez črkovanja, nato pa iz dveh poljubno izbranih zlogov sestavi in prebere novo besedo. Pri sestavljanju lahko nastanejo smiselne ali nesmiselne besede, ki so pogosto nenavadne in smešne. Učenec presodi, ali ima sestavljena beseda pomen. Če je beseda smiselna, njen pomen pojasni, nesmiselni besedi pa lahko po želji pripiše izmišljen pomen.

Slika 6: Sestavljanje smešnih besed
Vir: lasten

Zlogovna veriga

Gre za zahtevnejšo dejavnost, namenjeno učencem, ki zloge že zanesljivo prepoznavajo in berejo. Na mizo razporedimo kartončke z različnimi zlogi. Učitelj na začetku izgovori besedo, na primer pismo. Učenec besedo razdeli na zloga, poišče kartončka z zlogoma pi in smo, ju pravilno razporedi ter nastalo besedo glasno in vezano prebere. Nato zadnji zlog besede *pismo* uporabi kot prvi zlog nove besede. Poišče na primer zlog la in sestavi besedo smola. Dejavnost nadaljuje tako, da zadnjemu zlogu vsake sestavljene besede doda ustrezen zlog in oblikuje novo smiselno besedo. Pri tem utrjuje členjenje besed na zloge, vezano branje, besedni zaklad ter razumevanje prebranih besed.

Dejavnosti za branje in razumevanje besed ter povedi

Razvijanje bralnega razumevanja je bistveni del bralne pismenosti. Pomeni otrokovo sposobnost prepoznavanja in razumevanja besed ter analiziranja in razlaganja prebranega. Vključuje razumevanje pomena besed, prepoznavanje glavnih idej v besedilu, povezovanje informacij, sklepanje in razvijanje kritičnega mišljenja.

Za uspešno razumevanje prebrane vsebine uporabimo naslednje strategije:

- Podčrtujemo ali izpisujemo ključne besede.
- Zapisujemo razlage neznanih besed.

- Ob vsakem odstavku zapišemo ključno besedo, ki povzema njegovo vsebino. Strategija omogoča lažjo orientacijo v besedilu in iskanje pomembnih podatkov.
- Besedilo beremo in povzemamo po odstavkih ter predvidevamo, kako se bo zgodba nadaljevala.
- Besedilo večkrat preberemo in s tem poglabljamo razumevanje vsebine. Učenci ugotovijo, da znano besedilo preberejo lažje, hitreje in bolj tekoče.

Označevanje besedila z barvami lahko izboljša bralno razumevanje, saj učencem omogoča lažje prepoznavanje ključnih informacij. Barvne oznake delujejo kot vidni opomnik, samo označevanje pa lahko prispeva k boljšemu pomnjenju. Strategija spodbuja učinkovitejše in samostojnejše učenje ter globlje razumevanje besedila (Wagaman, 2009, v Košak Babuder, 2011, str. 99).

Vprašalnice KDO, KAJ, KJE, KAM in KDAJ pomagajo učencem poiskati jasne in natančne odgovore neposredno v besedilu, vprašalnica ZAKAJ pa zahteva sklepanje na podlagi vsebine. Vprašanja z vprašalnico KAKO spodbujajo globlje razumevanje in osebno povezovanje z zgodbo. Takšen pristop izboljšuje bralno razumevanje ter razvija analitično mišljenje učencev (Wagaman, 2009, v Košak Babuder, 2011, str. 99).

Primeri vprašanj (Wagaman, 2009, v Košak Babuder, 2011, str. 99):

- Kdo je glavna oseba? Kdo je stranski lik?
- Kaj se je dogajalo?
- Kaj je rekel?
- Kje se je zgodilo?
- Kam so šli?
- Kdaj namerava oditi?
- Zakaj je to storila?
- Kako se je počutila ob tem?
- Zakaj misliš, da se je tako počutila?

Za razvijanje bralne tehnike in bralnega razumevanja lahko izvedemo tudi dejavnosti, ki so predstavljene v nadaljevanju.

Hitra prepoznava besed

Na mizo razporedimo kartončke z besedami. Učitelj prebere besedo, učenec pa jo mora čim hitreje najti, pokazati in glasno prebrati. Začnemo s krajšimi besedami, kasneje dodajamo daljše in zahtevnejše. Za dodatno motivacijo lahko vključimo merjenje časa, da ugotovimo, kako hitro učenec prepozna posamezno besedo. Dejavnost razvija hitrost branja, vidno in vsebinsko prepoznavanje besed ter spodbuja učenčevo pozornost in odzivnost.

Povezava slika – poved

Uporabimo slikovno gradivo in kratke ali daljše povedi. Učenec najprej glasno prebere vse povedi in s tem utrjuje bralno tehniko.

Nato jih ponovno prebere tiho, kar mu lahko olajša razumevanje prebranega. Izbere poved, ki ustreza prikazani sliki. Vaja je primerna za začetnike pri učenju branja, saj je preprosta in vidno podprta, hkrati pa prispeva k bogatenju besedišča. Dejavnost lahko razširimo z dodatnima vprašanjema: »Kje spi maček?« in »Kaj zaliva punčka?« Otroci lahko na podlagi sličic pripovedujejo tudi svoje zgodbe.

Slika 7: Slika – poved
Vir: lasten

Sestavi poved
Pripravimo in natisnemo povedi, nato pa jih razrežemo tako, da je vsaka beseda zapisana na svojem lističu. Lističe posamezne povedi premešamo in razporedimo po mizi. Učenec jih razvrsti v ustrezno zaporedje ter sestavi smiselno in slovnično pravilno poved. Nato jo glasno prebere in preveri, ali je razumljiva. Pri določanju prve besede si lahko pomaga z veliko začetnico, pri zadnji pa s končnim ločilom. Zahtevnost dejavnosti prilagajamo s številom besed v povedi, njihovo dolžino in uporabo različnih slovničnih oblik. Dejavnost razvija razumevanje povedi in besednega reda, utrjuje slovnična pravila ter spodbuja natančno branje.

Besede z napako
Pripravimo povedi, v katerih je vsaj ena beseda pomensko neustrezna, na primer: »Za zajtrk pijem mlako.« Učenec prebere vsako poved in poišče besedo, ki ne ustreza njenemu pomenu. Nato jo nadomesti z ustrezno besedo in poved ponovno glasno prebere, na primer: »Za zajtrk pijem mleko.« Razloži pomen obeh besed ter pojasni, kako je zamenjava vplivala na pomen povedi.
Vaja spodbuja natančno branje in razumevanje konteksta.

Usklajeno sledenje z očmi
Usklajeno vidno sledenje je spretnost usmerjanja pogleda in sledenja v različnih smereh, pri čemer pogled prečka navpično in vodoravno telesno sredino. Prispeva k učinkovitemu prepoznavanju besed ter je pomembno pri branju, pisanju in prepisovanju.

Vidna fiksacija je temeljna spretnost, ki jo je treba razviti pred zahtevnejšimi vidnimi spretnostmi. Pomeni sposobnost daljšega zadrževanja pogleda na določeni točki. Ko učenec zmore pogled fiksirati, se lahko uči slediti premikajočemu se predmetu. Vidno sledenje vključuje dve spretnosti: gladko sledenje in sakadne očesne gibe. Sakadni gibi omogočajo hitro in natančno preusmerjanje pogleda z ene točke na drugo, gladko sledenje pa omogoča, da oko

natančno sledi premikajočemu se predmetu ali liniji. Pri branju oči sledijo vrstici od leve proti desni, nato pa se s hitrim sakadnim gibom premaknejo na začetek naslednje vrstice. Med tem procesom pogled prečka telesno sredino, obe očesi pa morata delovati usklajeno (McDonald, 2020, str. 12–13).

Posameznik s slabše usklajenimi očesnimi gibi lahko bere počasneje, težje sledi vrsticam, uporablja prst kot vodilo, preskakuje vrstice ali se v besedilu izgubi. Težave se lahko pojavijo tudi pri pisanju in prepisovanju. Pri opazovanju otrokovega vidnega sledenja smo lahko pozorni na naslednje znake:

- Otrok težko sledi premikajočemu se predmetu, njegovi očesni gibi pa so nenatančni.
- Namesto da bi sledil le z očmi, premika tudi glavo.
- Med sledenjem pogled za krajši čas obstane na predmetu, nato pa uide vstran.
- Pri preusmerjanju pogleda z enega predmeta na drugega je opazen časovni zamik.
- Telo je napeto, spremembe v drži pa so opazne predvsem v predelu vratu in ramen.
- Med dejavnostjo se lahko pojavijo nelagodje, napetost ali občutek slabosti; v takem primeru dejavnost prekinemo.

Če učenec težko sledi bralni vrstici, je smiselno v bralne vaje vključiti dejavnosti za razvijanje usklajenega vidnega sledenja. V nadaljevanju sta predstavljeni dve vaji, ki ju lahko vključimo kot dopolnilo neposrednemu urjenju branja.

Sledenje žogici z očmi v različne smeri

Vajo izvedemo sede. Otrok se udobno namesti na stol in med vajo ne premika glave, temveč le oči. Če težko ohranja glavo pri miru, ga spodbudimo, naj jo poskuša čim manj premikati. Žogico držimo pred otrokovimi očmi na razdalji, s katere jo lahko sproščeno opazuje. Gibe izvajamo počasi in v enakomernem ritmu, žogico pa premikamo znotraj otrokovega vidnega polja. Začnemo v višini nosu in jo premikamo navpično. Počasi jo pomaknemo navzgor, jo za trenutek zadržimo in vrnemo v višino nosu. Nato jo pomaknemo navzdol proti bradi in jo ponovno zadržimo. Gibe nekajkrat ponovimo. Zatem izvedemo še gibanje v vodoravni smeri. Žogico iz sredine počasi pomaknemo v levo, jo zadržimo, vrnemo v sredino in nato pomaknemo v desno. Nato žogico premikamo še v različnih smereh in se vedno vrnemo v začetni položaj. Vadimo lahko tudi preusmerjanje pogleda na bližnji in oddaljeni predmet, tako da žogico približujemo očem in jo nato oddaljujemo. Med vajo spremljamo otrokove očesne gibe in njegovo počutje, saj je lahko dejavnost zanj naporna. Če pogled preusmeri drugam, potrkamo po žogici in njegovo pozornost ponovno usmerimo nanjo.

Sledenje premikajočemu se prstu (McDonald, 2020, str. 103–104)
Vajo, ki razvija usklajeno vidno sledenje in krepi obojestransko koordinacijo, izvedemo stoje ali sede. Otrok iztegne desno roko predse in obrne palec navzgor. Roko počasi premika vodoravno na eno in nato na drugo stran, pri tem pa palcu sledi z očmi, ne da bi premikal glavo. Gib z desno roko ponovi od tri do petkrat, nato za kratek čas zapre oči in počiva. Vajo ponovi še z levo roko. Nato roko premika še v različnih smereh: diagonalno navzgor in navzdol, krožno ter v smeri ležeče osmice.

ZAKLJUČEK

Razvijanje bralne pismenosti je postopen proces, pri katerem učenec potrebuje sistematično delo, dovolj priložnosti za utrjevanje ter podporo, prilagojeno njegovim značilnostim in potrebam. Pri načrtovanju dejavnosti je pomembno izhajati iz že usvojenih spretnosti ter postopoma razvijati področja, na katerih potrebuje dodatno pomoč.

Predstavljene dejavnosti sem izvajala pri urah dodatne strokovne pomoči z učenci, ki so imeli težave na različnih področjih branja. Dejavnosti sem sproti prilagajala predznanju, zmožnostim in tempu posameznega učenca. Pri tem sem ugotavljala, da nekateri učenci potrebujejo več ponovitev in dodatno podporo, drugi pa zahtevnejše naloge ter hitrejše prehajanje med posameznimi stopnjami usvajanja branja. Pri delu sem opazila, da so učenci dejavnosti, ki so vključevale gibanje, konkretne materiale in možnost dejavnega sodelovanja, praviloma sprejeli z večjim zanimanjem kot običajne vaje na učnih listih. Igra pri tem ni zgolj popestritev učenja, temveč premišljeno izbran način razvijanja bralne tehnike, razumevanja in pozitivnega odnosa do branja. Z ustreznim pristopom in spodbudnimi izkušnjami lahko učencu pomagamo, da postopoma postaja samozavestnejši, samostojnejši in bolj motiviran bralec.

Viri in literatura

1. Gamser, A. (2011). Ustvarjanje predpogojev za učenje branja, pisanja in računanja. V Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora (str. 56–68). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
2. Košak Babuder, M. (2011). Razvijanje bralnega razumevanja – strategije in pomoč. V Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora (str. 87–104). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
3. McDonald, K. G. (2020). Integrating Primitive Reflexes Through Play and Exercise: An Interactive Guide to the Asymmetrical Tonic Neck Reflex (ATNR). Polaris Therapy.
4. Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Pečjak, S., in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (str. 95–141). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brati, razumeti, doživeti – razvijanje bralnega razumevanja ob umetnostnih besedilih

PETRA SKOMINA, *prof. razrednega pouka*
petra.skomina@os-tolmin.si

Povzetek: Branje je ena temeljnih zmožnosti, ki jo otrok razvija v prvih letih šolanja in jo pozneje uporablja pri učenju, sporazumevanju ter vključevanju v različna področja življenja. Pri tem pa cilj branja ni zgolj tekoče prepoznavanje in povezovanje besed, temveč predvsem razumevanje prebranega. Učenec, ki razume besedilo, informacije povezuje, sklepa, prepoznava vzročno-posledične odnose, razmišlja o ravnanju književnih oseb, oblikuje svoje mnenje in se na besedilo osebno odziva. V prispevku so predstavljeni pomen branja za otrokov razvoj, vloga besedišča, bralne motivacije ter pomen bralnega razumevanja za uspešno učenje pri različnih predmetih. Teoretična izhodišča so prepletena s primeri dobre prakse pri obravnavi avtorskih pravljic. Posebna pozornost je namenjena dejavnostim pred branjem, med njim in po njem ter vprašanjem in nalogam, ki učence spodbujajo k sklepanju, povezovanju, argumentiranju, ustvarjalnemu mišljenju in osebnemu odzivu. Predstavljeni primeri kažejo, da lahko umetnostno besedilo postane pomembno izhodišče za razvijanje bralnega razumevanja, hkrati pa tudi za doživljanje književnosti, pogovor in ustvarjalno izražanje.

Ključne besede: branje, bralna pismenost, bralno razumevanje, bralna motivacija, umetnostna besedila

Abstract: Reading is a fundamental skill that a child develops during the early years of schooling and subsequently employs for learning, communication, and engagement in various aspects of life. However, the goal of reading is not merely the fluent recognition and linking of words, but primarily the comprehension of the material read. A student who comprehends a text connects information, draws inferences, identifies cause-and-effect relationships, reflects on the actions of literary characters, forms an opinion, and responds personally to the text. This paper discusses the importance of reading for a child's development, the roles of vocabulary and reading motivation, and the significance of reading comprehension for successful learning across various subjects. Theoretical foundations are interwoven with examples of best practice regarding the study of original fairy tales. Special attention is given to pre-reading, during-reading, and post-reading activities, as well as to questions and tasks that encourage students to draw inferences, make connections, construct arguments, engage in creative thinking, and formulate personal responses. The examples presented demonstrate that a literary text can serve as a valuable starting point

for developing reading comprehension while simultaneously fostering the experience of literature, discussion, and creative expression.

Keywords: reading, reading literacy, reading comprehension, reading motivation, literary texts

UVOD

Ali otrok, ki zna prebrati besedilo, to besedilo tudi razume? Vprašanje je na prvi pogled preprosto, vendar odgovor nanj ni tako enoznačen. Pri pouku se lahko srečamo z učencem, ki bere tekoče, pravilno in brez večjih težav, vendar na vprašanja o prebranem odgovarja skopo ali netočno. Po drugi strani lahko učenec, ki bere počasneje, pri pogovoru pokaže dobro razumevanje zgodbe, zna sklepati, povezovati dogodke in razmišljati o ravnanju književnih oseb. Prav zato branja ne moremo enačiti zgolj s tehniko branja. Bralna pismenost je širša zmožnost, ki posamezniku omogoča razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Razvoj bralne pismenosti je dolgotrajen proces, ki vključuje različne starostne skupine in zahteva načrtno razvijanje bralnih zmožnosti, bralnih strategij, kritičnega branja ter motivacije za branje in izražanje o prebranem.

Pri pouku je zato pomembno ustvarjati situacije, v katerih učenec ne ostane pri vprašanju, kaj se je v besedilu zgodilo, ampak razmišlja tudi o tem, zakaj se je nekaj zgodilo, kako ve, da se je zgodilo, kaj bi se lahko zgodilo drugače in kaj mu besedilo sporoča. Posebno bogate možnosti za takšno delo ponujajo umetnostna besedila. Pravljica otroka povabi v domišljijski svet, hkrati pa mu omogoča razmišljanje o odnosih, čustvih, ravnanju, vrednotah in življenjskih situacijah. V nadaljevanju predstavljam nekaj teoretičnih izhodišč ter primere iz

razredne prakse, pri katerih sem se osredotočila predvsem na avtorske pravljice.

Branje ni le prepoznavanje besed

Prvi korak pri razvoju bralca je nedvomno usvajanje tehnike branja. Otrok mora prepoznati zapisane besede, jih povezovati v smiselne celote in razvijati tekočnost. Vendar se proces s tem ne konča. Med pomembnimi gradniki bralne pismenosti poleg govora in motiviranosti za branje je izpostavljeno besedišče, tekoče branje, razumevanje besedila, odziv na besedilo, tvorjenje besedil in kritično branje. To pomeni, da je branje kompleksen proces, pri katerem sodelujejo različne zmožnosti (Petek, 2022). Učenec mora pri branju povezovati novo informacijo s tistim, kar že ve, prepoznavati pomembne podatke, ugotavljati odnose med njimi in oblikovati smiselno predstavo o vsebini. Pri umetnostnem besedilu pa mora poleg tega razmišljati tudi o književnih osebah, njihovih lastnostih, čustvih, dejanjih in odnosih ter prepoznavati sporočilo oziroma idejo besedila.

Zato se mi zdi pomembno, da učence že na razredni stopnji pogosto spodbujamo k vprašanju: »Kako veš?« Ko učenec odgovori, da je bila književna oseba žalostna, je naslednji korak vprašanje: »Kako si to ugotovil?« Ko pove, kaj se bo zgodilo, ga lahko vprašamo: »Kaj v besedilu te je pripeljalo do tega sklepa?« S tem postopoma razvijamo pomembno navado: svoje razumevanje je treba znati pojasniti in utemeljiti.

Vloga besedišča pri razumevanju

Eden izmed pomembnih pogojev za uspešno bralno razumevanje je razvito besedišče. Če učenec ne razume pomena besed, s katerimi se srečuje v besedilu, težko razume tudi njegovo celotno sporočilo. Petek (2023) poudarja pomen ustreznega besedišča učencev za učinkovito bralno razumevanje. Razvitost besedišča ni pomembna samo pri pouku slovenščine, temveč vpliva na uspešnost učenca pri učenju nasploh. Besedila pri različnih predmetih postajajo z napredovanjem po šolski vertikali vse zahtevnejša, zato mora učenec razumeti vse več strokovnih in manj pogostih izrazov.

Pri delu z besedilom je zato pomembno, da učitelj ne preverja le, ali učenec zna besedo razložiti, temveč mu omogoča, da jo spozna v različnih sobesedilih in jo tudi sam uporabi. Pri tem lahko pomagajo pogovor o novih besedah, iskanje sopomenk in protipomenk, razlaganje besed s pomočjo sobesedila, povezovanje besed s konkretnimi primeri ter njihova uporaba v novih povedih. Razvoj besedišča je dolgotrajen proces, ki poteka pri vseh predmetih. Vsako besedilo, s katerim se učenec sreča, je lahko priložnost za širjenje njegovega besednega zaklada. Bralna pismenost je zato tesno povezana z učenjem. Ko učenec napreduje skozi šolanje, se povečuje tudi količina informacij, ki jih mora pridobiti iz različnih vrst besedil.

Pri matematiki mora razumeti besedilno nalogo, pri naravoslovju strokovno besedilo, pri družbi zgodovinski ali geografski zapis, pri slovenščini pa literarno ali neumetnostno besedilo. Branje tako postopoma postaja eno najpomembnejših orodij učenja. Otrok se sprva predvsem uči brati, kasneje pa mora vedno bolj znati brati, da se lahko uči.

Razumevanje se začne pred branjem

Razumevanje besedila se ne začne šele s prvo prebrano povedjo. Pomembno vlogo ima tudi vse, kar učenec o temi že ve, kaj pričakuje in kako se na branje pripravi. Pred branjem lahko učitelj uporabi naslov, ilustracijo, posamezno besedo ali odlomek in učence povabi k napovedovanju vsebine.

Pri obravnavi pravljice *Mesto cvetja* je lahko izhodišče že sam naslov. Kaj si predstavljajo pod mestom cvetja? Kako bi takšno mesto izgledalo? Kakšni bi bili njegovi prebivalci? Bi bilo takšno mesto drugačno od mesta, v katerem živijo sami? Takšna vprašanja niso namenjena temu, da bi učenci pravilno napovedali vsebino. Njihov namen je, da pred branjem aktivirajo svoje izkušnje in začnejo razmišljati o temi. Pri napovedovanju je dragocena tudi ilustracija. Učenec se ob njej uči opazovati, opisovati in sklepati.

Med branjem – učenec postaja aktiven bralec

Tudi med branjem je pomembno, da učenci niso zgolj poslušalci oziroma izvajalci naloge »preberi in nadaljuj«. Branje je lahko proces neprestanega preverjanja razumevanja. Pri umetnostnih besedilih lahko učitelj naredi premor na pomembnem mestu in učence povabi k razmišljanju:

- Kaj se je zgodilo?
- Zakaj je književna oseba tako ravnala?
- Kako se zdaj počuti?
- Kaj misliš, da se bo zgodilo?
- Kaj bi lahko naredil glavni junak?
- Kaj bi storil ti?
- Kateri del besedila te je pripeljal do tega sklepa?

Pri tem je pomembno, da učitelj učencem dopušča različne odgovore. Umetnostno besedilo pogosto ne ponuja le ene možne interpretacije. Pomembno je predvsem, da učenec svoje razmišljanje zna povezati z besedilom. Takšno delo zahteva več časa kot hitro preverjanje pravilnih odgovorov, vendar ima pomembno prednost: učenec se uči razmišljati o lastnem razumevanju.

Po branju – od obnove k razmišljanju

Po prebranem besedilu pogosto najprej preverjamo, ali so učenci razumeli osnovno dogajanje. To je pomemben korak, vendar ne sme biti tudi zadnji.

Obnoviti zgodbo pomeni povedati, kaj se je zgodilo. Razumeti zgodbo pa pomeni tudi prepoznati povezave med dogodki, razumeti ravnanje književnih oseb, sklepati o njihovih čustvih in razmišljati o sporočilu.
Zato lahko vprašanje »Kaj se je zgodilo?« nadgradimo z vprašanji:
Zakaj se je to zgodilo?
Kaj bi se zgodilo, če bi književna oseba ravnala drugače?
Kako bi se zgodba spremenila?
Kaj nam zgodba sporoča?
S čim iz svojega življenja lahko povežeš prebrano?
Se strinjaš z ravnanjem književne osebe? Zakaj?
Takšna vprašanja od učenca zahtevajo več kot priklic informacije. Spodbujajo ga k sklepanju, vrednotenju in povezovanju.

Umetnostno besedilo kot prostor za razumevanje in doživljanje

Pravljica otroku omogoča, da se sreča z različnimi značaji, odnosi in življenjskimi situacijami. Književne osebe so lahko pogumne ali prestrašene, prijazne ali sebične, osamljene ali povezane z drugimi. Otrok lahko njihova ravnanja opazuje z varne razdalje, jih presoja in primerja s svojim ravnanjem. Pri tem ne gre za to, da bi učitelj otrokom vnaprej povedal, kakšno je »pravilno« sporočilo zgodbe. Bolj pomembno je, da jih s premišljenimi vprašanji vodi do lastnega razmišljanja. Takšno pojmovanje književnega besedila se povezuje tudi z didaktiko književnosti, pri kateri ima pomembno mesto učenčev stik z literarnim besedilom, njegovo doživljanje in interpretacija. Strokovna literatura s področja didaktike književnosti zato književno besedilo obravnava kot izhodišče za učenčev dejavni odziv, ne le za preverjanje njegovega poznavanja vsebine.

Vprašanje »Zakaj« kot pomembno orodje

Pri razvijanju bralnega razumevanja se mi zdi posebno pomembno vztrajanje pri vprašanju »Zakaj?«. Otrok lahko pove, kaj se je zgodilo. Toda ko ga vprašamo, zakaj misli, da se je nekaj zgodilo, mora svoje razmišljanje poglobiti. Če pove, kako se je književna oseba počutila, mora ob vprašanju »Kako veš?« poiskati oporo v besedilu. S tem razvijamo sklepanje in argumentiranje. Postopoma se učenci navadijo, da odgovor ni dovolj. Pomembno je tudi pojasnilo. Namesto: »Mislim, da je bil žalosten.« postaja njihov odgovor:
»Mislim, da je bil žalosten, ker je ostal sam in nihče ni želel govoriti z njim.«
To je majhen, vendar pomemben korak od površinskega h globljemu razumevanju.

Od izdelka k razumevanju

Pri delu z umetnostnimi besedili pogosto vključujemo ustvarjalne dejavnosti. Risanje, izdelava stripa, oblikovanje književne osebe, dramatizacija ali drugačna poustvaritev so lahko zelo učinkoviti načini dela. Vendar je pomembno, da ustvarjalna dejavnost ni sama sebi namen. Pred izdelavo se lahko vprašamo: »Kaj želimo, da učenec z izdelkom pokaže?«

Če želi prikazati književno osebo, naj izbere tudi njene značilnosti. Če poustvarja prizor, naj razmisli, zakaj je izbral prav ta trenutek. Če oblikuje drugačen konec zgodbe, naj razloži, kako bi njegova sprememba vplivala na dogajanje. Na ta način ustvarjanje postane del bralnega razumevanja. Izdelek učenca lahko učitelju hkrati ponudi pomemben vpogled v njegovo razumevanje. Včasih učenec v pogovoru ne zna ubesediti vsega, kar je razumel, njegov izdelek pa pokaže, katere elemente zgodbe je prepoznal kot pomembne.

Vloga učitelja pri razvijanju bralnega razumevanja

Razvijanje bralnega razumevanja zahteva načrtno delo. Učitelj mora že pri izbiri besedila razmišljati, kaj želi z njim doseči in katere možnosti za pogovor ter interpretacijo ponuja. Pomembno je tudi načrtovanje vprašanj. Če učitelj postavlja predvsem vprašanja, na katera je odgovor mogoče dobesedno poiskati v besedilu, bo učenec razvijal predvsem sposobnost iskanja informacij. Če pa vprašanja postopoma nadgrajujemo, lahko učenca vodimo k sklepanju, povezovanju in vrednotenju. Pri tem je pomembno ustvariti okolje, v katerem so različna mnenja dobrodošla. Učenec mora vedeti, da ni nujno, da ima vedno enak odgovor kot sošolec. Pomembno je, da zna svoje razmišljanje utemeljiti. Takšen način dela prispeva tudi k razvoju govornega izražanja, poslušanja in sodelovanja. Branje tako postane izhodišče za pogovor, razmišljanje in ustvarjanje.

Primeri bralnega razumevanja

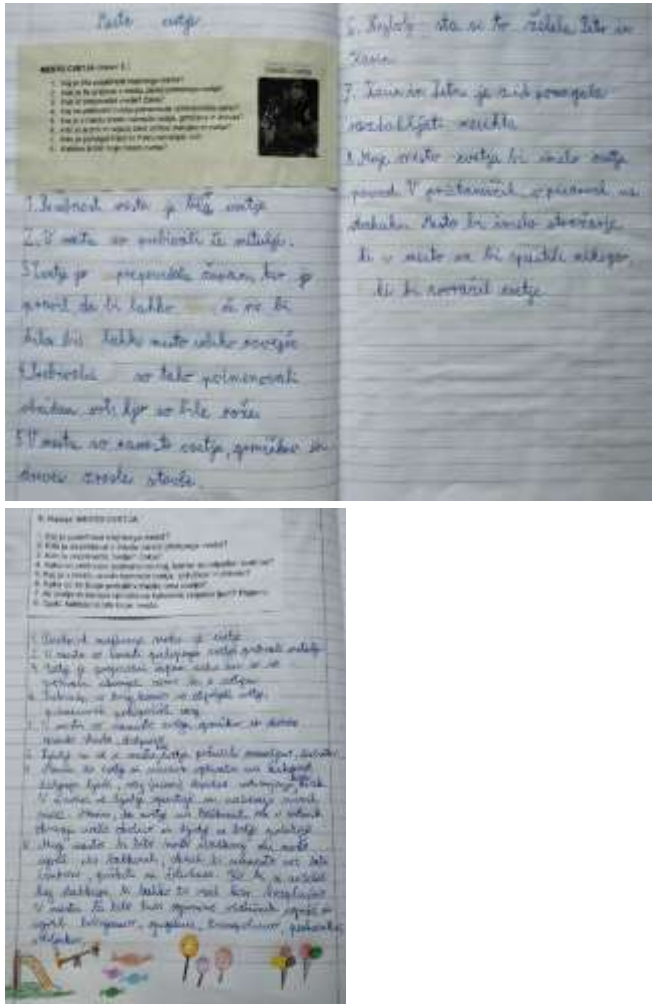
Pri urah književnosti sem preverjala bralno razumevanje umetnostnih besedil. Obravnavala sem različne avtorske pravljice: *Mesto cvetja, Coprnica Zofka, Zimski prijatelji.* Pred obravnavo pravljice sem najprej preverila njihovo predznanje, med branjem sem jih aktivno vključevala v besedilo z različnimi vprašanji. Po večkratnem branju pa je sledila natančnejša obravnava pravljic, najprej iskanje informacij v besedilu, nato še literarno poustvarjanje s pisanjem predzgodbe ali nadaljevanja zgodbe.

Slika 1: Obravnava pravljic pri pouku
Vir: splet

Pri obravnavi pravljice *Mesto cvetja* sem želela pozornost usmeriti predvsem na razumevanje sporočila besedila in na povezovanje prebranega z lastnim doživljanjem. Pred branjem smo izhajali iz naslova. Učenci so razmišljali, kakšno bi lahko bilo mesto, ki nosi takšno ime. Svoje predstave so opisovali, jih primerjali in utemeljevali.

Po branju smo se pogovarjali o spremembah v zgodbi. Učence sem spodbujala, da niso ostali samo pri naštevanju dogodkov, ampak so razmišljali o njihovem pomenu. Posebej zanimivo je bilo vprašanje, kako bi se ljudje počutili v mestu brez cvetja in kaj cvetje oziroma narava pomenita za kakovost našega življenja. Svoje razumevanje so učenci izrazili tudi z likovnim ustvarjanjem. Večinoma so se usmerili v zunanjo podobo mesta, manj pa v občutja ljudi. Iz slik je razvidna toplina in veselje, kar se občuti predvsem z uporabo živih in pisanih barv.

Slika 2: Mesto cvetja- poustvarjanje literarnega besedila
Vir: Lasten

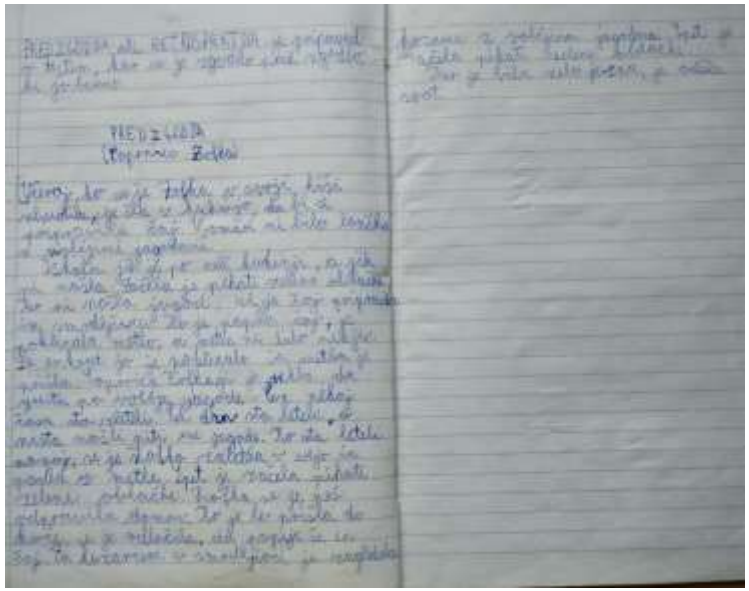


Slika 3: Mesto cvetja- iskanje podatkov v besedilu / vodenje učenca k sklepanju, povezovanju, vrednotenju
Vir: Lasten

Pri *Coprnici Zofki* sem se osredotočila predvsem na književno osebo in njeno ravnanje. Pri obravnavi smo se ustavljali ob posameznih dogodkih in razmišljali, zakaj se je književna oseba odločila za določeno dejanje. Učenci so morali svoje odgovore pogosto utemeljiti z dogajanjem v zgodbi.

Pogosto sem zato uporabila vprašanja:
Zakaj misliš, da je čarovnica to naredila?
Kako veš, da se je tako počutila?
Kaj bi lahko naredila drugače?
Bi ti ravnal enako? Zakaj?

Pri tem so se pokazali zanimivi različni pogledi učencev. Ista književna oseba je lahko pri enem učencu vzbudila sočutje, pri drugem presenečenje, pri tretjem pa nestrinjanje. Pomembno je bilo, da so svoja mnenja znali pojasniti. Obravnavo smo nadgradili s pisanjem predzgodbe: »Kaj meniš, zakaj je bila Zofka slabe volje? Kaj se ji je prejšnji dan pripetilo?« Pri takšnem delu učenec ne ostane več le pri reprodukciji vsebine. Književno osebo mora razumeti, si o njej ustvariti predstavo in svoje razmišljanje izraziti.



Slika 4: Coprnica Zofka- iskanje podatkov v besedilu/vodenje učenca k sklepanju, povezovanju, vrednotenju
Vir: Lasten

Pravljica *Zimski prijatelji*, je ponudila možnost za pogovor o prijateljstvu, odnosih in ravnanju književnih oseb. Po branju smo razmišljali, kaj pomeni biti dober prijatelj, kako prepoznamo, da nekdo potrebuje pomoč in kako lahko sami pomagamo drugemu.
Pri tem sem želela, da učenci svoje odgovore povezujejo z zgodbo. Ko je učenec povedal, da je neka književna oseba ravnala prijateljsko, je moral razložiti, s katerim dejanjem je to pokazala. Pogovor smo nato nadgradili z literarnim ustvarjanjem – pisanjem nadaljevanja zgodbe.

Slika 5: Zimski prijatelji- iskanje podatkov v besedilu / vodenje učenca k sklepanju, povezovanju, vrednotenju
Vir: Lasten

Pri obravnavi pravljic se je znova pokazalo, kako pomembno je učencem ponuditi več različnih možnosti za izražanje razumevanja. Nekateri se lažje izrazijo ustno, drugi pisno ali likovno. Različne oblike odziva zato omogočajo, da učenec pokaže svoje razumevanje na način, ki mu je bližje. Rezultati so v večini primerov pokazali relativno dobro bralno razumevanje, saj je bila večina odgovorov pravilnih oziroma vsebinsko ustreznih. Opaziti pa je, da učenci z boljšim bralnim razumevanjem običajno dosegajo boljše učne rezultate. Zaradi rednega branja imajo bogatejši besedni zaklad in več domišljije. Opažam tudi, da bolje razumejo navodila za delo in se hitreje oziroma lažje lotijo različnih problemskih nalog.

ZAKLJUČEK

Branje je ena izmed temeljnih zmožnosti, ki pomembno zaznamuje otrokovo šolsko in življenjsko pot. Vendar cilj bralnega pouka ne sme biti samo to, da učenec bere tekoče in pravilno. Bistveno je, da zna prebrano razumeti, povezovati, razlagati, vrednotiti in uporabiti.

Na razvoj bralnega razumevanja vplivajo številni dejavniki, med katerimi imajo pomembno mesto tekočnost branja, besedišče, predznanje in motivacija. Razvijanje bralne pismenosti zato zahteva načrtno, sistematično in dolgotrajno delo. Pomembno je, da je branje prisotno pri vseh predmetih in da ga razumemo kot skupno odgovornost vseh strokovnih delavcev. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo. Z izbiro kakovostnih in raznovrstnih besedil, spodbudnim bralnim okoljem, pogovorom, ustreznimi vprašanji in različnimi dejavnostmi lahko učencu pomaga, da postaja vedno bolj aktiven bralec. Pri tem je pomembno upoštevati individualne razlike med učenci ter njihove interese in trenutne bralne zmožnosti (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2026). Razvoj bralnega razumevanja se ne konča takrat, ko učenec usvoji tehniko branja.

Takrat se pravzaprav začne pomemben del njegove bralne poti. Učenec se mora naučiti brati z namenom, spremljati svoje razumevanje, postavljati vprašanja, iskati dokaze, sklepati in oblikovati lastno mnenje.

Umetnostna besedila ponujajo posebno bogate možnosti. Učenec se ob njih ne srečuje samo z besedami in dogodki, ampak z ljudmi, čustvi, vrednotami in situacijami, o katerih lahko razmišlja. Književno besedilo mu omogoča, da se vživi v drugega. Primeri pravljic *Mesto cvetja*, *Coprnica Zofka* in *Zimski prijatelji* kažejo, da lahko razumevanje razvijamo na različne načine. Pomembno je, da učenci pred branjem napovedujejo in aktivirajo predznanje, med branjem preverjajo svoje razumevanje, po branju pa prebrano razlagajo, vrednotijo, povezujejo in poustvarjajo. Otroka ne učimo le, kako prebrati besedilo, ampak predvsem, kako o prebranem razmišljati.

Viri in literatura

1. Krakar Vogel, B. (2020): *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
2. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2026): *Bralna pismenost in bralna kultura*. GOV.SI. https://www.gov.si/teme/bralna-pismenost-in-bralna-kultura/
3. Mršnik, S. (2023): Bralna pismenost na razredni stopnji: Pogled na celoto in na podrobnosti. *Razredni pouk, 25*(2). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Pečjak, S., in Gradišar, A. (2015): *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Petek, T. (2022): *Bralno razumevanje na preizkušnji*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
6. Petek, T. (2023): Pomembnost ustreznega besedišča učencev. *Razredni pouk, 25*(2). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Uporaba ChatGPT pri samostojnem učenju matematike: študija primerov

MILA TOURE ZAGRAJŠEK, učenka OŠ Rače
mila.zagrajsek@gmail.com

Povzetek: Generativna umetna inteligenca (Gen-UI), med katera spada tudi ChatGPT, odpira nove možnosti za učenje matematike. Prispevek predstavlja eksplorativno raziskavo – študijo primerov šestih učencev 9. razreda. Namen raziskave je bil preučiti uporabo ChatGPT pri reševanju treh podobnih besedilnih matematičnih nalog (prva in tretja brez uporabe ChatGPT, druga z njegovo uporabo), razumevanje postopkov, prenos znanja na novo nalogo ter stališča učencev do njegove uporabe pri samostojnem učenju matematike. Polovica učencev ni znala uporabiti razlage ChatGPT pri tretji nalogi. To nakazuje, da ChatGPT lahko podpira samostojno učenje matematike, vendar njegova uporaba sama po sebi ne zagotavlja boljšega razumevanja. Za učinkovito uporabo so pomembni kakovostno oblikovanje pozivov, preverjanje in kritično vrednotenje odgovorov ter razumevanje matematičnih postopkov. Uporabo Gen-UI je zato smiselno premišljeno vključevati v učni proces kot podporo učencem in učiteljem pri celovitem učenju matematike.

Ključne besede: ChatGPT, samostojno učenje matematike, osnovna šola, oblikovanje pozivov, študija primerov

Abstract: Generative artificial intelligence (Gen-AI), including ChatGPT, opens up new possibilities for learning mathematics. This paper presents an exploratory case study involving six ninth-grade students. The study examined how students used ChatGPT to solve three similar mathematical word problems (the first and third without using ChatGPT, and the second with its use), their understanding of solution procedures, their ability to transfer knowledge to a new problem, and their attitudes towards using ChatGPT for learning mathematics. Half of the students were unable to apply ChatGPT's explanation to the third problem. The findings suggest that ChatGPT can support self-learning mathematics, but its use alone does not ensure better understanding. Effective use requires well-designed prompts, checking and critically evaluating responses, and understanding mathematical procedures. Use of Gen-AI should therefore be thoughtfully integrated into the learning process as a support for students and teachers in comprehensive mathematics learning.

Keywords: ChatGPT, self-learning in mathematics, primary school, prompt engineering, case study

UVOD

Razvoj Gen-UI je v zadnjih letih odprl nove možnosti za podporo učenju. Med zelo razširjenimi orodji je ChatGPT, generativni model umetne inteligence, ki temelji na arhitekturi GPT (Generative Pre-trained Transformer) in omogoča ustvarjanje besedila ter dialog v naravnem jeziku na podlagi uporabniških pozivov. Priljubljen je zlasti zato, ker omogoča razlago učnih vsebin, prilagajanje odgovorov posameznikovemu predznanju, pripravo dodatnih primerov ter sprotno povratno informacijo. Pri matematiki lahko takšna individualizirana podpora učencem pomaga pri razumevanju matematičnih pojmov, reševanju nalog in učenju v lastnem tempu. Številne raziskave izpostavljajo izkušnje in potencial ChatGPT za razvoj samostojnega učenja ter hkrati kažejo, da ga uporabljajo večinoma spontano in brez sistematičnega usmerjanja. Čeprav ChatGPT učencem omogoča hitro pomoč pri reševanju matematičnih nalog, še ni jasno, ali njegova uporaba učencem pomaga tudi pri razumevanju postopkov in samostojnem prenosu znanja na nove naloge. Prav to vprašanje smo želeli raziskati v naši študiji primerov šestih učencev 9. razreda osnovne šole. V teoretičnem delu predstavljamo pregled literature o uporabi ChatGPT pri učenju matematike. V empiričnem delu analiziramo uporabo ChatGPT pri reševanju besedilnih matematičnih nalog, preverjanje odgovorov, razumevanje postopkov, prenos znanja ter stališča učencev do njegove uporabe pri učenju matematike.

Koristi in prednosti

Širok pregled raziskav o Gen-UI in učenju matematike je leta 2025 izvedla mednarodna raziskovalna skupina. Na podlagi 50 pregledanih študij raziskovalci kot ključne prednosti za samostojno učenje izpostavljajo prilagajanje razlag posameznemu učencu, hitro povratno informacijo ter možnost pogovora o matematičnih problemih (Pepin, Buchholtz in Salinas-Hernández, 2025). Na uporabnost ChatGPT vplivajo tudi zahtevnost naloge, podatki, ki jih učenec vnese, in način, kako oblikuje navodila (Wardat idr., 2023). Koristno je, da učenec postavlja dodatna vprašanja, preverja odgovore in poskuša razumeti postopek reševanja, ne le prepisati končnega rezultata (Zhuang, 2025). V raziskavi Wang in Wei (2025) ugotavljata, da lahko učenje s podporo Gen-UI zmanjša matematično anksioznost ter tako prispeva k matematični samoučinkovitosti ter zanimanju za učenje matematike. ChatGPT lahko tudi pomaga učiteljem pri pripravi ur, ki učence bolj motivirajo za učenje matematike (Rutherford idr., 2025).

Uporaba ChatGPT je povezana tudi z razvojem digitalnih kompetenc. Zlasti krepi sposobnost učencev, da iščejo, izbirajo in vrednotijo informacije ter digitalne vsebine (Markelj, 2025).

Omejitve in tveganja

Kljub številnim prednostim raziskave opozarjajo, da uporaba ChatGPT prinaša tudi pomembne omejitve.

Odgovori so lahko napačni in preveliko zanašanje na ChatGPT zmanjša samostojno razmišljanje (Pepin, Buchholtz in Salinas-Hernández, 2025). ChatGPT pogosto uspešno rešuje osnovnejše matematične probleme, a se njegova uspešnost z večanjem zahtevnosti nalog zmanjšuje (Wei, 2024). Natančnost njegovih rešitev je odvisna tudi od zahtevnosti naloge, vhodnih podatkov in navodil uporabnika (Wardat, 2023). Nepreverjeni odgovori lahko utrjujejo napačne predstave ali spodbujajo površinsko učenje. Gen-UI lahko pomaga, ne more pa prevzeti odgovornosti za pravilnost postopkov in rezultatov. Najbolje deluje takrat, ko jo učenci uporabljajo kot podporo razumevanju, razlagi postopkov in samopreverjanju, ne pa kot orodje za hitro pridobivanje končnega odgovora. Pri matematiki je to še posebej pomembno, saj se kakovost znanja ne kaže le v rezultatu, temveč v pravilnosti postopka, utemeljevanju in preverjanju smiselnosti rešitve (Pajek, 2026).

Podobno tudi Oblak Črnič idr. (2024) ugotavljajo, da mladi prepoznavajo uporabnost ChatGPT, vendar opozarjajo na nevarnost netočnih odgovorov in pretirane odvisnosti od orodja ter na možnost zmanjševanja razvoja lastnih sposobnosti.

Pomen kakovostnega oblikovanja pozivov

Kakovost odgovora ni odvisna le od zmogljivosti Gen-UI, temveč predvsem od jasnosti, natančnosti in strukture uporabnikovega

vprašanja. Dobro oblikovan poziv vsebuje jasno opredeljeno nalogo, ustrezen kontekst in pričakovano obliko odgovora, zato umetni inteligenci omogoča pripravo kakovostnejšega in uporabnejšega odgovora (Podjed, 2024). Dodatno je priporočljivo določiti vlogo, ciljno publiko in želeni slog odgovora, povedati, česa v odgovoru ne želimo, zahtevati razlago po korakih ter Gen-UI vprašati, katere dodatne podatke potrebuje za kakovosten odgovor (Arčet, 2024). Nedavna raziskava med slovenskimi osnovnošolci je pokazala, da učenci pozive pogosto zapisujejo v narečju, z jezikovnimi napakami, izpuščajo črke ali ne dokončajo povedi, kar včasih vodi do manj jasnih ali manj ustreznih izhodov. Pogosto so pozivi tudi premalo natančni, da bi orodje ponudili ciljno usmerjeno podporo. Zato bi bilo smiselno načrtno razvijati zmožnost oblikovanja ustreznih pozivov kot del samostojnega učenja (Pajek, 2026).

ŠTUDIJA PRIMEROV

Teoretična spoznanja iz pregleda literature smo preverili z eksplorativno kvalitativno raziskavo v obliki študije primerov, izvedeno pod mentorstvom učiteljice matematike. V raziskavi smo opazovali uporabo ChatGPT pri samostojnem reševanju besedilnih matematičnih nalog pri šestih učencih 9. razreda iz različnih šol. Namen raziskave je bil pridobiti poglobljen vpogled v načine uporabe ChatGPT, ne pa statistično posploševati ugotovitev. Pri tem smo želeli:

- ugotoviti, kako v raziskavi sodelujoči učenci 9. razreda uporabljajo ChatGPT kot podporo samostojnemu učenju pri reševanju besedilnih matematičnih nalog;
- ugotoviti, kako kakovost oblikovanih pozivov vpliva na uporabnost odgovorov ChatGPT;
- preučiti, ali in kako učenci preverjajo pravilnost odgovorov, ki jih pripravi ChatGPT;
- preučiti, kako uporaba ChatGPT vpliva na razumevanje postopkov reševanja in prenos znanja na reševanje primerljive naloge;
- raziskati, kakšna so stališča učencev do uporabe ChatGPT pri samostojnem učenju matematike.

Metodologija

V raziskavi je sodelovalo šest prostovoljno in namensko izbranih učencev[1] 9. razreda z različnim matematičnim predznanjem: dva učenca sta imela oceno 5, dva oceno 4, eden oceno 3 in eden oceno 2. Raziskava je bila razdeljena na tri zaporedne korake. V vseh treh korakih so učenci reševali besedilne naloge istega matematičnega tipa – naloge o starosti.

V prvem koraku so učenci brez uporabe ChatGPT reševali nalogo, katere namen je bil ugotoviti začetno razumevanje besedilnih nalog,

[1] Sodelovali so štiri učenke in dva učenca; izraz učenec uporabljamo kot enotni termin za oba spola.

sposobnost organizacije podatkov ter zapis matematičnega modela brez pomoči umetne inteligence.

Naloga: *Mati je štirikrat starejša od Špele, čez 12 let pa bo le še dvakrat starejša od nje. Koliko sta stari?* ***Pravilna rešitev:*** *Špela je stara 6 let, mati pa 24 let.*

V drugem koraku so učenci reševali primerljivo nalogo ob uporabi ChatGPT. Učenci niso prejeli navodil za oblikovanje pozivov, temveč so samostojno izbrali način komunikacije s ChatGPT.

Naloga*: Oče je star 35 let, Rok pa 14 let. Pred koliko leti je bil oče štirikrat starejši od Roka?* ***Pravilna rešitev:*** *Pred 7 leti*.

V tretjem koraku so učenci brez uporabe ChatGPT reševali novo, vendar po matematični strukturi primerljivo nalogo. Namen je bil preveriti, ali so učenci znanje in postopke, pridobljene med uporabo ChatGPT, sposobni samostojno prenesti na reševanje nove naloge.
Naloga: *Teta je petkrat starejša od nečakinje. Čez 12 let bo trikrat starejša od nje. Koliko sta stari danes?* ***Pravilna rešitev:*** *Nečakinja je stara 12 let, teta pa 60 let.*

Po zaključenem reševanju nalog je z vsakim učencem potekal polstrukturirani intervju, v katerem so odgovarjali na vprašanja o svojih stališčih, mnenjih in izkušnjah glede uporabe ChatGPT pri učenju matematike.

REZULTATI

Reševanje besedilnih matematičnih nalog

Učenci so imeli največ težav pri pretvorbi besedilne naloge v matematični model. Le eden izmed šestih učencev je nalogo pravilno rešil z uporabo preglednice, enačbe in pravilnega izračuna. Dva učenca nista uspela zapisati ustrezne enačbe, čeprav sta pravilno prepoznala podatke v nalogi, dva sta do pravilnega rezultata prišla z metodo ugibanja in preverjanja, en učenec pa je pravilno oblikoval matematični model, vendar je naredil računsko napako.

Uporaba ChatGPT in oblikovanje pozivov

Vsi učenci so uspešno uporabili ChatGPT, vendar so se njihovi načini komunikacije z umetno inteligenco precej razlikovali. Dva učenca sta nalogo, zapisano na listu, fotografirala ter jo vstavila v klepet, štirje pa so jo prepisali, pri čemer je vsak naredil nekaj slovničnih napak.
Dva učenca sta ChatGPT podala zelo kratka navodila (npr. »Reši nalogo.«), trije so ga usmerili, naj pripravi preglednico, razloži postopek ali uporabi način reševanja, kot se ga učijo v 9. razredu osnovne šole. En učenec je najprej podal kratko navodilo, ki ga je po prejeti pravilni rešitvi dopolnil z dodatno usmeritvijo naj naredi enak postopek kot se ga učijo v šoli. Analiza je pokazala, da so natančnejša navodila praviloma vodila do vsebinsko kakovostnejših, bolj jasnih

odgovorov ter natančnejših postopkov, v vseh primerih pa je bil rezultat isti in pravilen.

Preverjanje odgovorov ChatGPT

Pet od šestih učencev odgovora ni preverilo samoiniciativno, temveč šele po spodbudi raziskovalke. Pojasnili so, da ChatGPT zaupajo, ker je v preteklosti že pravilno reševal podobne naloge, ker je dobro pojasnil postopek, ali ker so menili, da je takšna naloga za umetno inteligenco enostavna. Po navodilu raziskovalke, naj nalogo preverijo, so učenci uporabili različne načine. Trije so opravili matematični preizkus z lastnim izračunom, eden je pravilnost preveril pri sošolcu, eden pri sorodniku, ki dobro obvlada matematiko, eden pa je podal isto nalogo drugi aplikaciji – PhotoMath, ki je potrdila pravilnost izračuna. Zaupanje učencev v ChatGPT se glede na raziskavo nakazuje kot eno pomembnejših tveganj pri njegovi uporabi.

Razumevanje postopkov in prenos znanja

Prenos znanja na reševanje nove naloge je preverjala tretja naloga. Dva učenca tudi po uporabi ChatGPT pri drugi nalogi nista uspela samostojno oblikovati ustrezne enačbe. Prvi učenec je povedal, da mu je ChatGPT sicer pomagal razumeti postopek in nastavitev enačbe, vendar tega znanja ni znal uporabiti pri tretji nalogi, saj je bila po njegovem mnenju drugačnega tipa. Drug učenec je pojasnil, da postopka ni razumel dovolj dobro, zato ga pri novi nalogi ni uporabil. Nasprotno pa sta dva učenca, ki prve naloge nista uspela rešiti, pojasnila, da jima je ChatGPT pri drugi nalogi pomagal predvsem razumeti postopek oblikovanja oziroma reševanja enačbe. Pridobljeno razumevanje sta nato uspešno uporabila pri reševanju tretje naloge in jo ptravilno izračunala. Učenec, ki je že pri prvi nalogi ugibal rezultat, je to strategijo ponovil tudi pri tretji nalogi in prišel do pravilnega rezultata. Z razlago ChatGPT iz druge naloge si ni pomagal. Učenec, ki je pravilno rešil prvo nalogo, je tudi tretjo nalogo rešil pravilno in mu ni bilo treba uporabiti razlag ChatGPT iz druge naloge.

Stališča, mnenja in izkušnje učencev glede uporabe ChatGPT

Večina učencev ChatGPT uporablja nekajkrat tedensko, pri reševanju domačih nalog ali pri učenju za test. Trije ga uporabljajo pri domačih nalogah ali takrat, ko naloge ne znajo rešiti sami. Dva učenca ga uporabljata predvsem za preverjanje pravilnosti svojih rešitev, eden pa je povedal, da ChatGPT sploh ne uporablja. Le ena učenka uporablja ob ChatGPT dodatno aplikacijo - PhotoMath, medtem ko drugi dodatnih orodij UI ne uporabljajo.

Pet od šestih učencev meni, da uporaba ChatGPT pozitivno vpliva na njihovo samozavest pri matematiki, medtem ko vpliva na motivacijo niso zaznali. Le en učenec je ocenil, da uporaba umetne inteligence povečuje tako njegovo motivacijo kot samozavest. Kot največje prednosti so učenci navedli hitro dostopnost, možnost več različnih razlag, stalno razpoložljivost orodja in »potrpežljivost« pri

odgovarjanju. Med pomanjkljivostmi pa so izpostavili možnost napačnih odgovorov, nevarnost zmanjšanja samostojnega razmišljanja ter izkušnjo, da ChatGPT ob neustreznem pozivu lahko predstavi drugačen postopek od tistega, ki ga uporabljajo pri pouku.

V intervjujih so učenci izpostavili priporočila za učinkovito uporabo ChatGPT. Trije od šestih so menili, da naj učenec nalogo najprej reši sam, nato pa ChatGPT uporabi za razlago postopka ali preverjanje rešitve. Preostali učenci so poudarili, da naj ChatGPT služi predvsem kot pomoč pri razumevanju postopkov, ne le kot podajalec končnih odgovorov. En učenec je izpostavil, da učitelj bolje razloži povezave med matematičnimi vsebinami. Drugi učenec je menil, da bi bilo koristno sistematično poučevanje oblikovanja kakovostnih pozivov ter izmenjava dobrih praks uporabe umetne inteligence pri pouku matematike.

Ta priporočila se skladajo z ugotovitvami predhodnih raziskav:

- da lahko umetna inteligenca pouk dopolnjuje, ne more pa nadomestiti učiteljevega strokovnega znanja in usmerjanja avtorice (Markelj, 2025), in
- da umetna inteligenca sama po sebi ne izboljšuje učenja, temveč je njena uspešnost odvisna predvsem od kakovosti učnega procesa, kritičnega vrednotenja odgovorov, učiteljevega usmerjanja, preverjanja pravilnosti odgovorov, razumevanja postopkov in samostojnega reševanja nalog (Pajek, 2026).

Rezultati eksplorativne študije primerov so povzeti v Tabeli 1.

Učenec	Ocena	1. naloga Pravilna rešena?	2. Naloga s ChatGPT Kakovosten poziv?	Je učenec samoiniciativno preveril odgovor?	3. naloga Uspešen prenos znanja?	Ključna ugotovitev
A	5	NE	DA	NE	NE	Razumel je postopek, vendar ga ni znal prenesti na novo nalogo (dojel jo je kot drugačen tip naloge).
B	5	DA	DA*	NE	DA	Uspešno je rešil vse naloge, ni potreboval/uporabil razlage.
C	2	NE	DA	NE	NE	Razlage ni znal samostojno uporabiti.
D	3	DA	NE	NE	NE	Reševal je z ugibanjem; postopka ni razumel.
E	4	DA	DA	NE	DA	Prvo nalogo je reševal z ugibanjem. Uspešno je prenesel znanje o pravilnem oblikovanju enačbe.
F	4	NE	DA	DA	DA	Uspešno je prenesel znanje o pravilnem oblikovanju enačbe.

Tabela 1: Povzetek rezultatov po posameznih učencih

Vir: Lastna raziskava

*Učenec B je začetni kratek poziv dopolnil z navodilom, naj ChatGPT poda razlago v obliki, kot jo uporabljajo pri pouku.

ZAKLJUČEK

Rezultati študije primerov nakazujejo, da je ChatGPT lahko koristna podpora pri samostojnem učenju matematike, vendar njegova uporaba sama po sebi še ne zagotavlja boljšega razumevanja matematičnih vsebin ter prenosa znanja na reševanje podobnih nalog.

Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, ChatGPT razumejo predvsem kot pomoč pri učenju, ki je vedno na razpolago in daje hitre odgovore, in ne kot nadomestilo za učitelja. Veliko tveganje je, da učenci odgovorom, ki jih posreduje ChatGPT, zaupajo in jih praviloma ne preverjajo, čeprav se zavedajo, da lahko vsebujejo napake. Pri učencih, ki so ChatGPT uporabili za razumevanje postopkov in preverjanje rešitev ter nalogo preverili s preizkusnim računom, se je pokazal uspešnejši prenos pridobljenega znanja na novo nalogo. To je skladno z ugotovitvami raziskav, da je uspešnost uporabe umetne inteligence odvisna predvsem od načina uporabe in aktivne vloge učenca (Wardat idr., 2023; Zhuang, 2025) ter učiteljevega vodenja (Pajek, 2026).

Raziskava dopolnjuje obstoječa spoznanja o uporabi ChatGPT pri samostojnem učenju matematike in izpostavlja pomen kakovostnega oblikovanja pozivov, preverjanje in kritičnega vrednotenja odgovorov ter razumevanja matematičnih postopkov.

Pri razlagi rezultatov je treba upoštevati omejitve raziskave. Zajemala je šest učencev različnih osnovnih šol in le na enem tipu besedilnih matematičnih nalog, zato ugotovitev ni mogoče posploševati. Eksplorativna raziskava nakazuje izhodišča za prihodnje raziskave, ki lahko zajemajo večji vzorec učencev, širše opazovanje uporabe ChatGPT in drugih orodij Gen-UI pri različnih tipih matematičnih nalog ter poglobljene intervjuje z učenci in učitelji.

Hiter tehnološki razvoj in dosedanje izkušnje kažejo, da bodo učenci ChatGPT in druga orodja Gen-UI pri učenju uporabljali vse pogosteje. Zato jih je pomembno premišljeno vključevati v samostojno učenje matematike in šolski učni proces. Pri tem naj učenci razvijajo digitalne kompetence ter se učijo Gen-UI uporabljati kot pomoč pri razumevanju in preverjanju znanja, ne le za hitro iskanje rešitev.

Viri in literatura

1. Arčet, B. (2024). Developing Algorithmic Thinking Through Long Division. *Matematika všoli*, 8-14.
2. Markelj, M. (2025). Uporaba ChatGPT pri pouku matematike. *Inovativna pedagogika*, 382-394.
3. Oblak Črnič, T., Šušterič, N., Žveglič Mihelič, M., Plaskan, J., Koren Ošljak, K., in Šiša, A. (2024). *Digitalna zrelost mladih: Skupinski intervjuji s ciljnimi skupinami mladih.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
4. Pajek, M. (2026). Generativna umetna inteligenca kot podpora preverjanju znanja pri pouku matematike v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Inovativna pedagogika*, 444-459.

5. Pepin, B., Buchholtz, N., in Salinas-Hernández, U. (2025). A Scoping Survey of ChatGPT in Mathematics Education. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 9-41.
6. Podjed, K. (13. marec 2024). *26 tehnik za učinkovit pogovor z umetno inteligenco (ChatGPT, oz. LLM*. Pridobljeno iz LinkedIn: https://www.linkedin.com/pilse/26-načel-interakcij-z-llm-dr-klemen-podjed-slofe?utm_source=chatgpt.com
7. Rutherford, T., Rodrigues, A., Duque-Baird, S., Veng, S., Mykyta-Chomsky, R., Cao, Y., Chisholm, K., in Bergwall, E. (2025). "I just think it is the way of the future": Teachers' use of ChatGPT to develop motivationally-supportive math lessons. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100367.
8. Wang, X., in Wei, Y. (2025). The Influence of Gen-AI Assisted Learning on Primary School Students' Math Anxiety: An Intervention Study (e-članek). *Applied Cognitive Psychology*, 39(4), e70088.
9. Wardat, Z., Tashtoush, M. A., AlAli, R., in Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1-18.
10. Wei, X. (2024). Evaluating cgtGPT-4 and chatGPT-4o: performance insights from NAEP mathematics problem solving . *Frontiers in Education*, 1452570.
11. Zhuang, Y. (2025). Lessons from Using ChatGPT in Calculus: Insights from Two Contrasting Cases. *Journal of Formative Design in Learning*, 25-35.

Uvajanje elementov formativnega spremljanja pri učenju slovenščine kot tujega jezika v izobraževanju odraslih – primer dobre prakse

MOJCA VOLK BANIĆ, *organizatorka izobraževanja odraslih*
mojca.volk@lu-koper.si

Povzetek: V današnjem času je vseživljenjsko učenje oziroma nadaljevanje izobraževanja v obdobju odraslosti vse bolj pomembno, saj je to ena izmed ključnih kompetenc 21. stoletja. Med odraslimi, ki se odločajo za nadaljnje izobraževanje, so tudi priseljenci, ki se ob vstopu v Slovenijo zaradi različnih potreb in zahtev učijo slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Na svoji poti k uspehu se srečujejo z najrazličnejšimi izzivi, ki od njih zahtevajo veliko mero prilagodljivosti in samostojnosti. Eden od pristopov, ki lahko pomembno prispeva k uspešnejšemu učenju, je formativno spremljanje, tj. procesno usmerjen način poučevanja, ki temelji na jasno zastavljenih ciljih, načrtovanju učne poti, sprotni povratni informaciji in aktivni vlogi učečih se. Članek obravnava primer dobre prakse uvajanja elementov formativnega spremljanja pri učenju slovenščine kot tujega jezika za odrasle. S tem sodobnim pristopom, ki je med učitelji v izobraževanju odraslih manj razširjen, lahko bistveno pomoremo h kakovostnejšemu učenju in boljšim rezultatom.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, slovenščina kot drugi in tuji jezik, formativno spremljanje

Abstract: Nowadays, lifelong learning or continuing education in adulthood is increasingly important, as it is one of the key competences of the 21st century. Among adults who decide to pursue further education, there are also foreigners who, due to various needs and requirements, learn Slovenian as a second or foreign language upon entering Slovenia. On their way to success, they encounter a wide variety of challenges that require a great deal of adaptability and independence. One approach that can significantly contribute to more successful learning is formative assessment, i.e. a process-oriented teaching method based on clearly set goals, planning a learning process, ongoing feedback and the active role of learners. The article discusses an example of good practice in introducing elements of formative assessment in learning Slovenian as a second and foreign language for adults. With this modern approach, which is less common among teachers in adult

education, we can significantly contribute to higher quality learning and better results.

Keywords: adult education, Slovene as a second and foreign language, formative assessment

UVOD

Živimo v družbi nenehnih družbenih in tehnoloških sprememb, ki vplivajo na vrednote, način življenja in potrebe posameznika. Tem spremembam se mora prilagajati tudi izobraževalni sistem, saj raznolikost udeležencev in vse večja potreba po vseživljenjskem učenju zahtevata sodobne metode, strategije in oblike poučevanja. Učni procesi zato vse bolj sledijo potrebam posameznika in spodbujajo njegovo aktivno vlogo pri učenju. Eden od takšnih pristopov je koncept formativnega spremljanja, ki je v osnovnem in srednjem izobraževanju že dobro uveljavljen, medtem ko v izobraževanju odraslih še ni tako prisoten. Njegovo vključevanje tako predstavlja pomembno priložnost za nadaljnji razvoj in prilagajanje učnih procesov sodobnim potrebam odraslih.

Na ljudskih univerzah se dnevno srečujemo z odraslimi osebami, ki prihajajo po informacije glede nadaljnjih možnosti izobraževanja. Med njimi je veliko priseljencev, ki so prišli v Slovenijo iz različnih razlogov, predvsem ekonomskih oziroma z željo po boljšem življenju. Ob tem se srečujejo z različnimi izzivi, zlasti s postopki urejanja dokumentacije za ureditev bivanja. Eden od pogojev za pridobitev začasnega ali stalnega prebivanja je tudi predložitev dokazila o ustreznem znanju slovenskega jezika. Prav pri premagovanju teh ovir ima pomembno vlogo svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih, saj posameznikom pomaga pri pridobivanju informacij ter iskanju ustreznih izobraževalnih in vključevanju vanje.

V članku je predstavljen primer uvajanja elementov formativnega spremljanja v učenje slovenščine kot drugega ali tujega jezika, izveden v skupini odraslih udeležencev, ki se po zaključku tečaja Začetne integracije priseljencev v Središču za samostojno učenje pripravljajo na izpit na vstopni ravni. Namen članka je spodbuditi razmislek o možnostih uvajanja formativnega spremljanja tudi pri izobraževanju odraslih.

Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1) določa svetovalno dejavnost kot del javne službe na področju izobraževanja odraslih. Namenjena je vsem odraslim, s posebnim poudarkom na ranljivih skupinah in osebah z nižjo izobrazbo ali slabše razvitimi spretnostmi. Svetovanje obsega tri ključna področja: vključevanje in nadaljevanje izobraževanja, ugotavljanje ter dokumentiranje znanja in spretnosti ter podporo pri samostojnem učenju. Temelji na načelih vseživljenjskega učenja, enakih možnosti, svobodne izbire učne poti, ustvarjalnosti in prilagodljivosti posamezniku. Njegov cilj je povečati dostop do kakovostnega izobraževanja, zmanjševati ovire za vključevanje v učenje, spodbujati vseživljenjsko učenje ter krepiti osebni razvoj, zaposljivost in aktivno vključevanje odraslih v družbo (Dovžak idr., 2020). V sklopu svetovalne dejavnosti je odraslim omogočena možnost vključitve v Središče za samostojna učenje (SSU). Koncept temelji na zasnovi organiziranega samostojnega učenja iz leta 1993. Prva Središča za samostojno učenje pa so se odprla leta 1995, njihovo število pa je naraščalo do leta 2021 (Pavlič, Dušak, 2025). Gre za obliko neformalnega izobraževanja, ki dopolnjuje tradicionalne izobraževalne oblike in spodbuja večjo samostojnost pri učenju. Udeleženci si glede na svoje potrebe in cilje samostojno določajo vsebine ter tempo učenja, pri čemer jim je ves čas na voljo strokovno usposobljen mentor, ki spremlja njihov učni proces. Po predhodni najavi lahko brezplačno uporabljajo sodobno učno tehnologijo, dostopajo do različnih učnih virov in gradiv ter pridobijo strokovno in svetovalno podporo (Andragoški center Slovenije, 2026). SSU predstavlja pomembno okolje tudi za odrasle priseljence, ki se učijo slovenskega jezika, saj jim omogoča prilagojeno učenje glede na njihove individualne potrebe, predznanje in učne cilje. Pri tem ima pomembno vlogo ne le dostop do ustreznih gradiv in virov, temveč tudi način spremljanja njihovega napredka ter spodbujanje njihove aktivne vključenosti v učni proces.

Izobraževanje odraslih

Družbene spremembe, tehnološki napredek, globalizacija in drugi dejavniki pomembno vplivajo na vključenost odraslih v izobraževanje, kar se kaže tudi v naraščajoči udeležbi v terciarnem izobraževanju. Potrebe po znanju in kompetencah so vse večje, zato ima izobraževanje pomembno vlogo pri pridobivanju in prilagajanju znanja, veščin in spretnosti potrebam posameznika in družbe (Čelebič, 2011). Izobraževanje odraslih ima številne posebnosti, ki jih

je potrebno upoštevati pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa. V SSU se izvajajo priprave na izpite iz slovenščine na različnih ravneh. Delo poteka lahko individualno ali v skupinah, kjer se med udeleženci seboj razlikujejo glede na starost, narodnost, kulturno ozadje in stopnjo izobrazbe. Prav ta raznolikost predstavlja poseben izziv, hkrati pa bogati učni proces.

Pri delu z odraslimi je prav tako pomembno ustvariti spodbudno in varno učno okolje, v katerem se počutijo sprejete in motivirane za sodelovanje. Poudarek je na razvijanju praktično sporazumevalnih kompetenc, razumevanju vsakodnevnih življenjskih situacij ter uporabi jezika v praksi. Ker imajo udeleženci različno predznanje, je treba učenje temu ustrezno prilagajati.

Odrasli v učni proces vstopajo z raznolikimi življenjskimi izkušnjami, predznanjem, potrebami in pričakovanji, kar od učitelja zahteva visoko stopnjo prilagodljivosti. Pri učenju želijo praviloma aktivno sodelovati, izražati svoje izkušnje in mnenja ter pridobljeno znanje čim prej povezati s praktičnimi situacijami. Vloga učitelja zato ni zgolj posredovanje znanja, temveč tudi spodbujanje samostojnosti ter sprotno prilagajanje učnih pristopov.

Potrebe odraslih udeležencev so zelo različne. Nekateri potrebujejo znanje slovenščine zaradi zaposlitve, drugi zaradi opravljanja izpita za pridobitev državljanstva ali dovoljenja za bivanje, tretji pa zaradi lažjega vključevanja v družbo in vsakdanje življenje. Motivacija za učenje je zato običajno zelo konkretna in povezana z njihovimi življenjskimi cilji.

Formativno spremljanje

Izobraževanje odraslih ni usmerjeno zgolj v doseganje vnaprej opredeljenih standardov znanja, temveč tudi v spremljanje posameznikovega napredka in odzivanje na njegove učne potrebe. Formativno spremljanje predstavlja pomemben način dela, ki s sprotnim pridobivanjem povratnih informacij, skupnim postavljanjem učnih ciljev ter aktivnim vključevanjem udeleženca v spremljanje in vrednotenje lastnega učenja omogoča večjo prilagojenost učnega procesa. Takšen pristop udeležencu omogoča boljše prepoznavanje dosežkov, težav in možnosti za nadaljnji napredek, učitelju pa zagotavlja informacije za sprotno prilagajanje poučevanja. S tem formativno spremljanje prispeva k večji samostojnosti in odgovornosti udeležencev ter k oblikovanju kakovostnejšega in trajnejšega znanja (ZRSŠ, 2011).

Formativno spremljanje je pristop k učenju in poučevanju, ki poudarja aktivno vlogo učečega se pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Udeleženca spremljamo skozi celoten učni proces in ugotavljamo, kako napreduje ter kaj potrebuje za nadaljnji razvoj (Holcar Brunauer idr., 2025). V ospredju so tri temeljna vprašanja: kje se udeleženec izobraževanja trenutno nahaja, kaj želi doseči in kako

bo cilj dosegel. Učenec in učitelj v skladu z nameni učenja sooblikujeta merila uspešnosti ter določita aktivne oblike učenja. Merila omogočajo presojo kakovosti različnih dokazov o učenju in znanju. Dokazi nudijo učečim se vpogled v lastno znanje, napredek ter področja, ki jih morajo še izboljšati, učitelju pa pomagajo bolje razumeti proces učenja ter na tej podlagi prilagajati pouk, načrtovati individualizacijo in diferenciacijo. Povratna informacija na podlagi kriterijev uspešnosti zato ne opozarja zgolj na napake, temveč vključuje tudi konkretne usmeritve za izboljšave ter spodbuja motivacijo, zavzetost in občutek lastne učinkovitosti (Holcar Brunauer idr., 2025).

Načrtovanje učnega procesa ter vpliva na vključenost kandidatov

V nadaljevanju je predstavljena izvedba učnega sklopa slovenščine za odrasle priseljence, v katerega so bili vključeni elementi formativnega spremljanja. Ciljno skupino so sestavljali odrasli udeleženci, stari med 25 in 55 let, ki so prihajali iz različnih jezikovnih in kulturnih okolij ter so imeli različno predznanje slovenščine – od skoraj popolnih začetnikov do udeležencev z nekaj predhodnimi izkušnjami pri učenju jezika. V okviru priprav na izpit iz slovenščine je bil poudarek namenjen razvijanju pisne zmožnosti, zlasti pisanju vodenega sestavka.

Izvedba je potekala v treh učnih srečanjih, v katerih so bila načela formativnega spremljanja sistematično vključena v različne faze učnega procesa. Udeleženci so se najprej seznanili z nameni in cilji učenja ter kriteriji uspešnosti pri pisanju sestavka. S pomočjo primerov kakovostnih izdelkov so spoznavali značilnosti uspešnega sestavka in oblikovali predstavo o pričakovanih dosežkih. Svoje pisno izražanje so nato postopoma izboljševali s samoevalvacijo, vrstniškim vrednotenjem in sprotno povratno informacijo. Poseben poudarek je bil namenjen razumevanju zgradbe sestavka, smiselni uporabi besedišča ter jezikovni pravilnosti. Udeleženci so prevzemali aktivno vlogo pri spremljanju lastnega učenja in prepoznavanju področij, ki so zahtevala nadaljnje izboljšave.

Primer dobre prakse izvedbe učnega sklopa z elementi formativnega spremljanja

Kot primer vključevanja elementov formativnega spremljanja v prakso predstavljamo dejavnosti, izvedene pri obravnavi neformalnega pisma prijatelju. Udeleženci so najprej analizirali primer pisma in na podlagi vodenih vprašanj prepoznavali njegove ključne značilnosti, zgradbo ter ustreznost jezikovnih in slogovnih sredstev. Svoje ugotovitve so primerjali in dopolnjevali ter tako postopoma oblikovali predstavo o značilnostih uspešnega izdelka.

V nadaljevanju so kriterije uspešnosti uporabili pri presoji lastnega pisnega izdelka in izdelka sovrstnika. Pri vrednotenju so s pomočjo vnaprej določenih kriterijev prepoznavali močna področja ter predlagali konkretne izboljšave. Na podlagi pridobljenih povratnih

informacij so svoje besedilo dopolnili in jezikovno izboljšali. Zaključno samovrednotenje je udeležencem omogočilo, da so ocenili doseganje zastavljenih ciljev, prepoznali napredek ter opredelili področja, na katerih bodo svoje znanje še razvijali. Mentor je na osnovi opažanj in zbranih dokazov o učenju sproti prilagajal nadaljnje dejavnosti in nudil podporo glede na potrebe posameznikov.

1. Izhodišče za učenje

Na začetku smo z udeleženci izhajali iz njihovih izkušenj z različnimi oblikami pisnega sporazumevanja v vsakdanjem življenju. Pogovarjali smo se o elektronskih sporočilih, SMS-sporočilih in pismih, ki jih pišejo prijateljem ali sorodnikom, ter skupaj ugotavljali njihove značilnosti. Udeleženci so na samolepilne listke zapisali nekaj značilnosti neformalnih besedil, nato pa smo zapise skupaj prebrali, jih primerjali in o njih razpravljali. Na podlagi njihovih odgovorov smo ugotovili, da je za tovrstno sporazumevanje značilen bolj sproščen in oseben način izražanja, ki je prilagojen prejemniku, besedila pa praviloma vsebujejo krajše in preprostejše povedi.

Ugotovitve, do katerih smo prišli skupaj, so predstavljale izhodišče za nadaljnje delo. Na podlagi pogovora in analize primerov so udeleženci postopoma prepoznali ključne značilnosti neformalnega pisma ter oblikovali predstavo o tem, kaj mora takšno besedilo vsebovati.

2. Učna pot

Udeležencem smo pripravili dva primera neformalnih pisem, ki so ju prebrali in med seboj primerjali. Pri tem so primerjali kakovostno oblikovano pismo s primerom, v katerem posamezni ključni elementi niso bili ustrezno izraženi oziroma vsebina ni bila dovolj jasna. Z analizo in primerjavo besedil so postopoma ugotavljali razlike med njima ter prepoznavali značilnosti kakovostnega neformalnega pisma. Na podlagi skupne razprave smo oblikovali osnovne smernice za pisanje. V ospredje smo postavili ustrezen nagovor, jasno in povezano izražanje ter primeren zaključek in pozdrav. Ob analizi primerov so udeleženci spoznali tudi, da mora biti pismo vsebinsko zaokroženo in smiselno povezano, ne zgolj sestavljeno iz kratkih odgovorov na izvorno sporočilo.

Posebno pozornost smo namenili jezikovni pravilnosti, zlasti pravopisnim in slovničnim značilnostim, ki pomembno vplivajo na razumljivost in kakovost pisnega sporočanja.

3. Kriteriji uspešnosti

Na vprašanje, kdaj bo izdelek ocenjen kot uspešen, so udeleženci oblikovali merila uspešnosti. Med ključnimi so izpostavili, da pismo vsebuje bistvene dele, je jasno in razumljivo, vključuje osebni nagovor, je jezikovno pravilno ter vsebinsko sledi z zahtevam navodila.

Med zapisovanjem sem jih usmerjala z dodatnimi vprašanji in jim po potrebi pomagala pri natančnejšem oblikovanju kriterijev. Tako so lahko posamezne značilnosti kakovostnega pisma povezali s konkretnimi merili, ki so jih lahko pozneje uporabili pri presoji lastnih in drugih pisnih izdelkov. Oblikovana merila smo ob koncu skupaj pregledali, jih po potrebi dopolnili in tako oblikovali skupno izhodišče za nadaljnje delo.

4. Samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje

Udeleženci so nato samostojno napisali neformalno pismo prijatelju, pri čemer so upoštevali značilnosti obravnavanega besedila in oblikovana merila uspešnosti. Sledilo je samovrednotenje. Udeleženci so prejeli evalvacijski list, na katerem so označili, kako uspešni so bili pri posameznih kriterijih (dobro znam/znam/ potrebujem še pomoč). Rezultati so omogočili vpogled v njihovo doživljanje lastne uspešnosti pri pisanju v slovenskem jeziku ter prepoznavanje področij, pri katerih so potrebovali dodatno podporo.

Nato so si pisma izmenjali v parih ter drug drugemu podali povratno informacijo. Pri tem so vrednotili, ali pismo vsebuje vse ključne elemente, ter izpostavili njegove dobre strani in predlagali možnosti za izboljšavo.

Ob zaključku so udeleženci zapisali še kratko refleksijo o načinu dela. Večina je poudarila, da jim je bil takšen način pripravljanja na izpit všeč, ker so lahko sproti spremljali svoj napredek ter prepoznali področja, kjer potrebujejo še dodatno vajo.

5. Refleksija / Evalvacija

Na podlagi izvedene dejavnosti pri učenju slovenščine v izobraževanju odraslih, v okviru priprav na izpit na vstopni ravni, sem ugotovila, da so udeleženci aktivno sodelovali pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, postavljali vprašanja, vrednotili lastne in vrstniške izdelke ter prepoznavali svoja šibka področja. Takšen način dela jim je omogočil razumevanje pričakovanih dosežkov.

Izvedba je pokazala, da lahko vključevanje elementov formativnega spremljanja pomembno prispeva k povezovanju aktivnejšemu sodelovanju, večji samostojnosti in motivaciji udeležencev ter h krepitvi njihove samozavesti pri razvijanju pisne zmožnosti, hkrati pa predstavlja smiselno podporo pri pripravi na izpit iz slovenščine.

ZAKLJUČEK

Izobraževanje odraslih temelji na načelu, da udeleženci v učenje vstopajo z bogatimi življenjskimi izkušnjami, jasno opredeljenimi potrebami in visoko stopnjo notranje ali zunanje motivacije. Predstavljeni primer dobre prakse potrjuje, da lahko elementi formativnega spremljanja pomembno prispevajo k uresničevanju teh andragoških izhodišč tudi pri učenju slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Aktivno vključevanje udeležencev v oblikovanje

kriterijev uspešnosti, sprotno podajanje kakovostne povratne informacije ter spodbujanje samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja krepijo odgovornost za lastno učenje, razvijajo samoregulacijo ter povečujejo občutek kompetentnosti in samozaupanja.

Izkušnje iz Središča za samostojno učenje kažejo, da takšen pristop ne prispeva le k uspešnejšemu doseganju učnih ciljev in pripravi na izpit iz slovenščine, temveč spodbuja tudi razvoj spretnosti, ki so temelj vseživljenjskega učenja. Odrasli udeleženci se ob tem učijo načrtovati svoje učenje, spremljati napredek, kritično presojati dosežke in prevzemati večjo odgovornost za lasten učni proces. Prav te kompetence so ključne za uspešno vključevanje posameznika v družbo, na trg dela in v nadaljnje izobraževanje.

Predstavljeni primer potrjuje, da je formativno spremljanje mogoče uspešno prenesti tudi v neformalne oblike izobraževanja odraslih, kjer zaradi raznolikosti udeležencev in njihovih učnih potreb ponuja pomembne možnosti za individualizacijo in večjo kakovost učnega procesa. V prihodnje bi bilo smiselno tovrstne pristope sistematično razvijati in raziskovati tudi na drugih področjih izobraževanja odraslih ter poglobljeno proučevati njihov vpliv na učne dosežke, motivacijo in samostojnost udeležencev. Njihovo širše vključevanje tako predstavlja pomemben korak k ustvarjanju učnih okolij, ki odrasle spodbujajo k aktivnemu prevzemanju odgovornosti za lastno učenje in nadaljnji osebni razvoj.

Viri in literatura

1. *Središča za samostojno učenje* (b. l.) Pridobljeno s https://www.acs.si/projekti/domaci/sredisca-za-samostojno-ucenje/.
2. Čelebič, T. (2011). *Vključenost odraslih v izobraževanje*. V Čelebič, T., Drofenik, O., Ivančič, A., Jelenc Krašovec, S., Mohorčič Špolar, V. A. in Zver E. (Ur.): *Izobraževanje odraslih v Sloveniji – stanje in izzivi* (str. 60–79). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
3. Dovžak,K., Fischinger, L., Marentič, U., Kruder, B. Vilič Klenovšek, T., Zagmajster, M., Doborovljc, A., Jug Došler, A., Rozman, P. in Centrih, F. (2020). *Smernice za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
4. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2025). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Dopolnjena izdaja, 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Pavlič, U., Dušak T. (2025). *Usmeritve za izvajanje in dokumentiranje svetovalnega procesa pri samostojnem učenju v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
6. *Zakon o izobraževanju odraslih /ZIO-1/* (2018). Uradni list RS, št. 6/18. Pridobljeno s http:// www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7641.
7. ZRSŠ, 22. januar, 2021. *Formativno spremljanje*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/.

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. SANDRA JAKOB RAVŠ: Vpliv dramatizacije na govorni in socialno-čustveni razvoj predšolskega otroka
2. PETRA TOPLAK: Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli
3. MOJCA VALENČAK: Primerjava bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pred in po obdobju pandemije Covid-19
4. VANJA ŽURAN: Uporaba e-medijev v vsakdanu in gibalna dejavnost otrok prvega starostnega obdobja

VPLIV DRAMATIZACIJE NA GOVORNI IN SOCIALNO-ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

Raziskovalna naloga

Murska Sobota, avgust 2026 Sandra Jakob Ravš

KAZALO VSEBINE

1. UVOD 1

1.1. Opredelitev raziskovalnega področja 1

1.2. Namen in cilji raziskovalne naloge 2

1.3. Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu 3

1.4. Raziskovalna metoda 3

1.5. Izvirni prispevek k praksi 4

2. TEORETIČNI DEL 5

2.1. Dramatizacija v vrtcu 5

2.1.1. Opredelitev dramatizacije 5

2.1.2. Pedagoški pomen dramatizacije v vrtcu 5

2.1.3. Vrste in oblike dramatizacije 6

2.1.4. Načrtovanje dramatizacije v oddelku 7

2.1.5. Vloga vzgojitelja pri dramatizaciji 7

2.1.6. Izzivi in možnosti vključevanja dramatizacije v vrtčevsko prakso 8

2.2. Govorni razvoj otroka 9

2.2.1. Govor v predšolskem obdobju 9

2.2.2. Razvoj besednega zaklada, pripovedovanja in dialoga 10

2.2.3. Spodbudno jezikovno okolje v vrtcu 10

2.2.4. Vpliv dramatizacije na govor 11

2.2.5. Govorna samozavest in vključevanje v skupino 11

2.2.6. Dramatizacija, zgodba in zgodnje opismenjevanje 12

2.3. Čustveni razvoj otroka 13

2.3.1. Čustveni razvoj v predšolskem obdobju 13

2.3.2. Razumevanje čustev in empatija 13

2.3.3. Samoregulacija in vključevanje v skupino 14

2.3.4. Vpliv dramatizacije na čustveni razvoj 14

2.3.5. Pomen dramatizacije za odnose v skupini in vrtčevsko prakso 15

2.3.6. Dramatizacija kot varen prostor za otrokovo doživljanje 16

2.4. Pregled dosedanjih raziskav 16

3. EMPIRIČNI DEL 19

3.1. Problem, namen in cilji 19

3.2. Raziskovalni vzorec 20

3.3. Raziskovalna vprašanja in hipoteze 22
3.4. Časovni potek raziskave 23
3.5. Postopek zbiranja podatkov 24
3.6. Raziskovalna metoda 24
4. RAZPRAVA 26
4.1. Kako pogosto pri svojem delu uporabljate dramatizacijo? 26
4.2. Kako pogosto dramatizacijo načrtno vključite v dejavnosti? 27
4.3. Katere oblike dramatizacije najpogosteje uporabljate? 29
4.4. Pri katerih dejavnostih najpogosteje uporabljate dramatizacijo? 30
4.5. Kako se otroci najpogosteje odzovejo na dramatizacijo? 32
4.6. Ali opazite, da so otroci pri dramatizaciji bolj motivirani za govor? 34
4.7. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na otrokov besedni zaklad? 35
4.8. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na otrokovo pripovedovanje zgodb ali dogodkov? 36
4.9. Kako dramatizacija vpliva na govorno samozavest otrok? 38
4.10. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev pri otrocih? 39
4.11. Kako dramatizacija vpliva na sodelovanje otrok v skupini? 40
4.12. Katere največje ovire opazite pri uporabi dramatizacije v vrtcu? 42
4.13. Opišite primer, ko je dramatizacija po vašem mnenju dobro vplivala na otrokov govor, čustva ali sodelovanje v skupini 43
4.14. Skupni pogled na rezultate razprave 45
5. SKLEPNE UGOTOVITVE 47
VIRI IN LITERATURA 51

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Zaposlitev anketirancev v vrtcu

Graf 2: Delovne izkušnje anketirancev pri delu s predšolskimi otroki

Graf 3: Starostno obdobje otrok, s katerimi anketiranci najpogosteje delajo

Graf 4: Pogostost uporabe dramatizacije pri delu

Graf 5: Načrtno vključevanje dramatizacije v dejavnosti

Graf 6: Oblike dramatizacije, ki jih anketiranci najpogosteje uporabljajo

Graf 7: Dejavnosti, pri katerih anketiranci najpogosteje uporabljajo dramatizacijo

Graf 8: Odziv otrok na dramatizacijo

Graf 9: Motiviranost otrok za govor pri dramatizaciji

Graf 10: Ocena vpliva dramatizacije na otrokov besedni zaklad

Graf 11: Ocena vpliva dramatizacije na otrokovo pripovedovanje

Graf 12: Ocena vpliva dramatizacije na govorno samozavest otrok

Graf 13: Ocena vpliva dramatizacije na prepoznavanje in izražanje čustev

Graf 14: Ocena vpliva dramatizacije na sodelovanje otrok v skupini

POVZETEK

Dramatizacija je način dela, pri katerem otrok skozi igro, gibanje, govor in prevzemanje vlog aktivno vstopa v zgodbe in namišljene situacije. Namen raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako pogosto strokovni delavci Vrtca Murska Sobota uporabljajo dramatizacijo pri delu s predšolskimi otroki, katere oblike dramatizacije uporabljajo ter kako ocenjujejo njen vpliv na otrokov govorni in čustveni razvoj. V teoretičnem delu naloge smo predstavili dramatizacijo, govorni in čustveni razvoj predšolskega otroka ter pregled dosedanjih raziskav. V empiričnem delu smo podatke zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki ga je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev. Rezultati kažejo, da večina strokovnih delavcev dramatizacijo uporablja le nekajkrat na mesec ali redkeje, hkrati pa skoraj vsi ocenjujejo, da pozitivno vpliva na besedni zaklad, pripovedovanje, govorno samozavest, izražanje čustev in sodelovanje otrok. Največja ovira za pogostejšo uporabo je pomanjkanje časa. Naloga ponuja izhodišča za pogostejšo in bolj načrtno uporabo dramatizacije v vrtcu.

Ključne besede: dramatizacija, predšolski otrok, vrtec, govorni razvoj, čustveni razvoj, strokovni delavci

ABSTRACT

Dramatization is a way of working in which a child actively enters stories and imaginary situations through play, movement, speech and role-taking. The purpose of the research paper was to find out how often the professional staff of the Murska Sobota Kindergarten use dramatization, which forms of dramatization they use, and how they assess its influence on children's speech and emotional development. The theoretical part presents dramatization, children's speech and emotional development, and an overview of previous research. In the empirical part, data were collected with an online questionnaire, fully completed by 71 professional staff members. The results show that most of them use dramatization only a few times a month or less, yet almost all believe it has a positive influence on children's vocabulary, storytelling, speaking confidence, emotional expression and cooperation. The biggest obstacle is a lack of time. The paper offers starting points for a more frequent and better planned use of dramatization in kindergarten.

Keywords: dramatization, preschool child, kindergarten, speech development, emotional development, preschool teachers

1. UVOD

1.1. Opredelitev raziskovalnega področja

Vrtec je prostor, v katerem otrok preživi velik del svojega dneva, zato pomembno vpliva na njegovo doživljanje, vedenje in razvoj. V tem okolju otrok ne pridobiva le prvih znanj in navad, temveč postopoma oblikuje odnos do sebe, do drugih ljudi in do sveta, ki ga obdaja. Prav v predšolskem obdobju se zelo intenzivno razvijata otrokovo čustveno doživljanje in njegov govor. Otrok se vsak dan srečuje z različnimi občutki, kot so veselje, pričakovanje, strah, ponos, žalost, negotovost in navdušenje, hkrati pa vse bolj razvija sposobnost, da ta občutja poimenuje, jih izrazi ter o njih spregovori. Ker pa otrok svojih notranjih doživljanj pogosto še ne zna ubesediti na jasen in neposreden način, potrebuje dejavnosti, ki mu omogočajo spontano, varno in doživeto izražanje.

Ena izmed takšnih dejavnosti je dramatizacija. Ta v vrtcu ne pomeni zgolj priprave kratke predstave, nastopa pred starši ali ponavljanja vnaprej pripravljenega besedila, temveč mnogo širši način dela, pri katerem otrok skozi igro, gibanje, govor, vlogo, domišljijo in medsebojno sodelovanje aktivno vstopa v namišljene situacije. Ko otrok sodeluje v dramatizaciji, ne ostaja le poslušalec ali opazovalec, ampak postane soustvarjalec dogajanja. Prevzema različne vloge, se vživlja v osebe in dogodke, uporablja glas, obrazno mimiko, telo in besedo ter na sebi lasten način gradi pomen določene zgodbe ali situacije. V tem procesu otrok ne razvija le ustvarjalnosti, temveč tudi sposobnost izražanja in razumevanja lastnih občutkov.

Za predšolskega otroka je tak način dela še posebej primeren, saj je povezan z njegovo naravno potrebo po igri. Otrok svet razume predvsem skozi konkretno izkušnjo, gibanje, posnemanje in simbolno igro. Kadar se lahko vživi v določen lik, nekaj odigra, dopolni zgodbo ali v skupini soustvarja predstavo, vsebine ne sprejema pasivno, temveč jo doživi in predela. Pri dramatizaciji lahko otrok preizkuša različne načine vedenja, odzivanja in sporazumevanja, ne da bi bil pri tem neposredno izpostavljen. Prav zato mu dramatizacija pogosto omogoča večjo sproščenost, več poguma pri izražanju in večjo pripravljenost za sodelovanje. Otrok namreč skozi vlogo lažje pove nekaj, česar morda kot on sam še ne zmore izreči.

Raziskovalno področje pričujoče naloge izhaja iz vprašanja, kako dramatizacija vpliva na otrokova čustva in na njegov govorni razvoj. Govor je v predšolskem obdobju eno izmed temeljnih sredstev sporazumevanja, saj otrok z njim izraža potrebe, postavlja vprašanja, opisuje dogajanje, pripoveduje, pojasnjuje in vzpostavlja stik z drugimi. Govorni razvoj zato ne pomeni le širjenja besednega zaklada, ampak tudi napredek v razumevanju, pripovedovanju, poslušanju, dialogu in samozavestni rabi jezika v skupini. Dramatizacija otroku ponuja številne priložnosti za takšno govorno dejavnost. Otrok pri njej govori z določenim namenom, ker želi nekaj sporočiti, dopolniti dogajanje, se odzvati na drugega ali oblikovati vlogo. Besede pri tem

niso same sebi namen, temveč postanejo del živega dogajanja, kar je za otroka posebej spodbudno.

Prav tako pomemben je vpliv dramatizacije na čustveni razvoj. Otrok se v dramatizaciji srečuje z različnimi vsebinami in čustvenimi položaji, ki jih lahko skozi igro doživlja, prepoznava in izraža. Ko prevzame vlogo žalostnega, pogumnega, prestrašenega, veselega ali jeznega lika, postopoma razvija občutljivost za različna čustvena stanja. S tem ne spoznava le čustev drugih, ampak tudi bolje razume sebe. Dramatizacija mu omogoča, da v varnem in sprejemajočem okolju izrazi tisto, kar v vsakdanjem pogovoru pogosto ostane neizrečeno. Mnogi otroci se skozi igro vlog lažje odprejo, pokažejo svojo stisko, razbremenijo notranjo napetost ali pa preprosto izrazijo veselje in navdušenje. Obenem se učijo obvladovati čakanje, sprejemati vlogo drugega, poslušati vrstnike, slediti dogovoru in se prilagajati skupnemu ustvarjanju, kar dodatno vpliva na njihovo čustveno zorenje.

V vrtčevski praksi dramatizacija pogosto deluje kot povezovalni element med otrokom, skupino in vzgojiteljem. Kadar je skrbno načrtovana in prilagojena razvojni stopnji otrok, lahko pomembno prispeva k prijetnejšemu vzdušju v skupini, k večji vključenosti otrok in k oblikovanju občutka varnosti. Posebej dragocena je zato, ker združuje več razvojnih področij hkrati. Otrok ob dramatizaciji govori, posluša, opazuje, se giblje, čustveno reagira, sodeluje in ustvarja. Takšna celostna izkušnja ima v predšolskem obdobju poseben pomen, saj otrok ne razvija posameznih sposobnosti ločeno, temveč povezano in v neposredni dejavnosti.

Raziskovalno področje te naloge je usmerjeno v razumevanje dramatizacije kot pomembne pedagoške metode. V vrtcu dramatizacija ni le popestritev vsakodnevnega dogajanja ali priprava na javni nastop, ampak premišljen način spodbujanja otrokovega razvoja. Posebej pomembno je vprašanje, kako dramatizacija vpliva na otrokov govorni napredek ter kako prispeva k prepoznavanju, izražanju in uravnavanju čustev. Ker se ti dve področji v predšolskem obdobju nenehno prepletata, je smiselno dramatizacijo obravnavati kot dejavnost, ki lahko pomembno podpira otrokov celostni razvoj in njegovo bolj samozavestno vključevanje v vrtčevsko okolje.

1.2. Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, v kolikšni meri strokovni delavci Vrtca Murska Sobota uporabljajo dramatizacijo pri delu s predšolskimi otroki, katere oblike dramatizacije pri tem uporabljajo, pri katerih dejavnostih jo najpogosteje vključujejo ter kakšen odziv otrok zaznavajo ob njeni uporabi. Ob tem nas zanima tudi, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov govorni razvoj in na njegovo čustveno doživljanje ter izražanje.

Raziskava je bila izvedena med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota. Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom med vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev in drugimi

strokovnimi delavci, ki pri svojem delu neposredno sodelujejo s predšolskimi otroki. Na podlagi pridobljenih odgovorov smo dobili vpogled v to, kako pogosto in na kakšen način je dramatizacija vključena v vsakodnevno vrtčevsko prakso ter kako strokovni delavci presojajo njen pomen za otrokov razvoj.

Z ugotovitvami raziskave želimo pridobiti boljši vpogled v uporabo dramatizacije v izbranem vrtcu in opozoriti na njen strokovni pomen pri delu s predšolskimi otroki. Morebitne ugotovitve raziskave nam bodo lahko služile kot izhodišče za nadaljnji razmislek, načrtovanje izboljšav in uvajanje sprememb v smislu zagotavljanja kakovostnejše predšolske vzgoje.

1.3. Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so povezana z uporabo dramatizacije pri delu s predšolskimi otroki v vrtcu, v našem primeru v Vrtcu Murska Sobota. Anketni vprašalnik je vseboval 16 vprašanj, med katerimi sta bili dve vprašanji odprtega tipa. Vprašanja so se nanašala na pogostost uporabe dramatizacije v vrtcu, na oblike dramatizacije, ki jih strokovni delavci najpogosteje uporabljajo, na dejavnosti, pri katerih dramatizacijo vključujejo, ter na odziv otrok ob njeni uporabi. Prav tako nas je zanimalo, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov govorni razvoj in na njegovo čustveno doživljanje ter izražanje.

Pri izvedbi raziskave smo interpretirali pridobljene podatke in na njihovi podlagi sklepali na posamezne ugotovitve. Namen vprašalnika je bil pridobiti vpogled v uporabo dramatizacije v vsakodnevni vrtčevski praksi ter ugotoviti, kako strokovni delavci razumejo njen pomen za otrokovo celostno delovanje. Vprašanja so bila zato oblikovana tako, da zajemajo tako pogostost in načine uporabe dramatizacije kot tudi strokovno presojo njenih učinkov pri delu z otroki predšolske starosti.

Pomanjkljivost pridobljenih podatkov je predvsem v tem, da nismo imeli neposrednega vpogleda v dejansko delo strokovnih delavcev v neposredni praksi. Ugotovitve temeljijo na njihovih odgovorih in osebnih ocenah, zato ni mogoče z gotovostjo sklepati o dejanskem obsegu in kakovosti uporabe dramatizacije v vseh oddelkih. Raziskava tako predstavlja vpogled v izbrano prakso Vrtca Murska Sobota, rezultatov pa ni mogoče neposredno posploševati na širše okolje.

1.4. Raziskovalna metoda

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativno metodo dela. Izvedli smo anketni vprašalnik. Vzorec je bil neslučajnostni, saj so bili vanj vključeni strokovni delavci Vrtca Murska Sobota, torej vzgojitelji in vzgojiteljice ter pomočniki in pomočnice vzgojiteljev.

Anketni vprašalnik je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev, zato smo pri analizi upoštevali odgovore teh 71 anketirancev. Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo interpretirali in na njihovi podlagi oblikovali ugotovitve raziskave.

1.5. Izvirni prispevek k praksi

Na podlagi izvedene raziskave bomo dobili vpogled v odnos strokovnih delavcev Vrtca Murska Sobota do uporabe dramatizacije pri delu s predšolskimi otroki. Ugotovitve raziskave nam bodo pokazale, kako pogosto strokovni delavci vključujejo dramatizacijo v svoje delo, katere oblike dramatizacije uporabljajo in kako ocenjujejo njen vpliv na otrokov govorni in čustveni razvoj. Na ta način bomo dodatno osvetlili pomen dramatizacije v vrtčevski praksi ter njeno vlogo pri spodbujanju otrokovega izražanja, sodelovanja in doživljanja.

Z raziskovalno nalogo želimo poudariti pomen in vlogo dramatizacije v predšolskem obdobju, predvsem njeno povezovalno, izrazno in motivacijsko vlogo pri delu z otroki. Z ozaveščanjem pomembnosti dramatizacije želimo strokovne delavce v vrtcu spodbuditi k njeni ne le spontani uporabi, temveč tudi k bolj načrtnemu in ciljnemu vključevanju različnih oblik dramatizacije v vsakodnevno delo v oddelku. Posebej pomembno je, da dramatizacijo prepoznamo kot dejavnost, ki lahko pomembno prispeva k razvoju govora, k izražanju čustev in k otrokovi večji vključenosti v skupino.

Raziskava nam bo dala vpogled tudi v morebitne izzive pri uporabi dramatizacije v vrtcu, kar lahko služi kot izhodišče za nadaljnji strokovni razmislek, oblikovanje priporočil in načrtovanje izboljšav pri vzgojno-izobraževalnem delu. Ugotovitve raziskave bodo lahko prispevale k bolj premišljeni, strokovno utemeljeni in razvojno naravnani uporabi dramatizacije v vrtčevski praksi.

2. TEORETIČNI DEL

2.1. Dramatizacija v vrtcu

2.1.1. Opredelitev dramatizacije

Dramatizacija v vrtcu pomeni, da otrok zgodbe, dogodke, odnose in različne življenjske situacije ne le posluša ali opazuje, ampak jih tudi odigra. Pri tem uporablja govor, gibanje, obrazno mimiko, glas, različne predmete in svojo domišljijo. Dawson in Lee (2018) dramatizacijo umeščata med dramsko-pedagoške pristope, pri katerih otrok vsebino raziskuje skozi vlogo, sodelovanje in skupno ustvarjanje pomena. Brown (2017) poudarja, da drama v zgodnjem otroštvu ni le prijetna popestritev dejavnosti, ampak učni medij, ki povezuje mišljenje, telo, čustva in odnose z drugimi.

Za predšolskega otroka je pomembno predvsem to, da dramatizacija temelji na dejavnosti. Otrok se pri njej ne uči le s poslušanjem, ampak skozi lastno izkušnjo. To pomeni, da vsebino hkrati sliši, vidi, pove, pokaže in doživi. Tak način dela je za predšolsko obdobje posebej primeren, saj otrok svet razume celostno in se uči skozi neposredno izkušnjo. Tam (2016) ugotavlja, da otrok skozi dramsko dejavnost dogajanje razume na ustvarjalen način in ga preoblikuje po svoje. Podobno Nicolopoulou (2019) opozarja, da pripovedovanje in uprizarjanje zgodb razvijata tudi jezik, ki ni vezan samo na trenutno situacijo. Zato lahko dramatizacijo razumemo kot odprt, ustvarjalen in razvojno primeren način dela v vrtcu.

Pri dramatizaciji ni najpomembnejši končni izdelek ali javni nastop. Veliko pomembnejši je proces, v katerem otrok vstopa v vlogo, poskuša, improvizira, se dogovarja z drugimi in išče nove načine izražanja. V tem smislu dramatizacija presega običajno pripravo predstave. Lahko je kratka, spontana in vezana na vsakodnevno dejavnost, lahko pa tudi bolj načrtovana in povezana z zgodbo, slikanico ali določeno temo v oddelku. Prav ta odprtost ji daje posebno vrednost, saj se lahko prilagaja starosti otrok, dinamiki skupine in razvojnim ciljem (Dawson in Lee, 2018; Brown, 2017; Tam, 2016).

2.1.2. Pedagoški pomen dramatizacije v vrtcu

Dramatizacija ima v vrtcu posebno pedagoško vrednost zato, ker v eni dejavnosti povezuje več področij razvoja hkrati. Otrok pri dramatizaciji govori, posluša, se giblje, opazuje druge, rešuje manjše probleme, izraža čustva in sodeluje v skupini. Brown (2017) poudarja, da je prav v tem njena moč, saj ne podpira samo enega ozkega področja, ampak otrokovo delovanje v celoti. Dawson in Lee (2018) dodajata, da dramatizacija spodbuja dialog, vživljanje v drugega, ustvarjalno mišljenje in telesno učenje, kar je v zgodnjem otroštvu zelo pomembno.

Pedagoški pomen dramatizacije je tudi v tem, da otroka iz pasivnega poslušalca spremeni v dejavnega soustvarjalca. Ko otrok vstopi v vlogo, nekaj predlaga, doda svoj odgovor ali s

skupino odigra določen prizor, se vsebina zanj lažje poveže z osebno izkušnjo. To pomeni, da je učenje bolj smiselno, bolj doživeto in zato pogosto tudi trajnejše. Tam (2021) je v študiji primera pokazal, da se lahko dramatizacija uspešno povezuje s kurikulumom vrtca in da pri tem ni v nasprotju z učenjem skozi igro, ampak ga lahko dodatno obogati. Podobno Kilinc idr. (2016) opozarjajo, da dramatizacija ni učinkovita le zaradi svoje privlačnosti, ampak predvsem takrat, ko je vključena premišljeno in strokovno.

Pomembno je tudi to, da dramatizacija omogoča več različnih poti sodelovanja. Nekateri otroci govorijo veliko in hitro prevzamejo vlogo, drugi se lažje vključijo skozi gibanje, mimiko, predmet ali krajši odgovor. Zaradi tega je dramatizacija pogosto bolj vključujoča kot nekatere druge dejavnosti, saj otrokom omogoča, da sodelujejo glede na svoje zmožnosti in trenutno pripravljenost. To je v vrtcu pomembno, ker v skupini nikoli niso vsi otroci enako zgovorni, enako socialno odprti ali enako samozavestni. Če je dejavnost dobro vodena, dramatizacija omogoča, da se v skupno dogajanje vključijo tudi tišji in bolj zadržani otroci (Brown, 2017; Young idr., 2024; Loizou idr., 2019).

2.1.3. Vrste in oblike dramatizacije

V vrtcu se dramatizacija pojavlja v več oblikah. Ena najpogostejših je igra vlog, pri kateri otroci prevzamejo različne like in skupaj oblikujejo potek dogajanja. Lahko gre za vsakdanje življenjske situacije, kot so obisk trgovine, vožnja z avtobusom ali prihod k zdravniku, lahko pa tudi za povsem domišljijske prizore. Young, Edwards in Nuttall (2024) poudarjajo, da se v takšni igri otroci učijo dogovarjanja, vživljanja in sodelovanja. Prav zato igra vlog ni pomembna le kot prosta igra, ampak tudi kot prostor socialnega in govornega učenja.

Druga pogosta oblika je pripovedovanje in uprizarjanje zgodb. Pri tej obliki otrok zgodbo najprej sliši ali jo sam pove, nato pa jo skupaj z drugimi odigra. Cremin idr. (2018) ugotavljajo, da otrok pri tem ne razvija le domišljije, ampak tudi govor, saj zgodbo soustvarja, jo oblikuje v dialogu z drugimi in jo pozneje znova premisli skozi igro. Nicolopoulou (2019) ob tem posebej poudarja, da takšne dejavnosti razvijajo pripovedno strukturo in otrokovo sposobnost izražanja vsebin, ki niso vezane le na tukaj in zdaj.

V praksi se pogosto uporabljajo tudi dramatizirano branje slikanic, kratki improvizirani prizori in bolj načrtovane dramske dejavnosti, povezane z določeno temo. Schmidt idr. (2024) opisujejo, da vzgojitelji pri branju slikanic uporabljajo glas, gibanje, vprašanja, vživljanje v like in manjše dramske vložke. Bernstein idr. (2024) pa so pokazali, da je takšno utelešeno sodelovanje pri zgodbi koristno za otrokovo pripovedovanje in obnovo zgodbe. To pomeni, da dramatizacija ni omejena le na prosto igro, ampak se lahko uspešno povezuje tudi z načrtovanimi jezikovnimi in literarnimi dejavnostmi.

Poleg navedenih oblik lahko v vrtcu uporabljamo tudi procesno dramo, tematske improvizacije, igro z rekviziti in skupinske dramske dejavnosti v okviru projektnega dela. Tam (2021) ob tem poudarja, da je pomembno prehajanje med igro, pogovorom, zgodbo in usmerjeno dejavnostjo. Iz tega sledi, da dramatizacija ni ena sama metoda, ampak širši nabor pristopov. Prav ta raznolikost je za vrtec pomembna, saj lahko vzgojitelj izbere takšno obliko, ki najbolj ustreza starosti otrok, cilju dejavnosti, sestavi skupine in konkretnemu vsakodnevnemu položaju v oddelku.

2.1.4. Načrtovanje dramatizacije v oddelku

Če želimo, da dramatizacija v vrtcu res podpira razvoj otroka, mora biti načrtovana. To ne pomeni, da mora biti vsaka dejavnost podrobno zapisana ali vnaprej natančno določena, ampak da mora vzgojitelj razmisliti o cilju, vsebini, prostoru, materialu in načinu vključevanja otrok. Tam (2021) opozarja, da je pri vključevanju dramatizacije v kurikulum pomembno ravnotežje med odprtostjo in usmerjanjem. Otroci morajo imeti prostor za lastne pobude, hkrati pa dejavnost potrebuje jasen okvir, da ne izgubi razvojnega pomena.

Pri načrtovanju je pomembna tudi izbira vsebine. Zgodba, tema ali situacija mora biti otrokom razumljiva in jim mora omogočati, da vanjo vstopijo s svojo izkušnjo. Pri mlajših otrocih so pogosto primernejši krajši prizori, ponavljanje, vsakdanje teme in izrazitejši gibi, pri starejših pa lahko dejavnost vključuje več dialoga, sodelovanja in samostojnega soustvarjanja. Schmidt idr. (2024) ugotavljajo, da učinki dramatizacije niso odvisni le od tega, ali jo vzgojitelj uporabi, ampak tudi od tega, kako kakovostno jo vključi v dejavnost. Iz tega je mogoče sklepati, da dobra dramatizacija ne nastane naključno, ampak zahteva strokovno presojo.

Pomemben del načrtovanja so tudi prostor, čas in materiali. Otroci se težje vživijo v igro, če je prostor neustrezen, če jih dejavnost prehitro prekine ali če ni osnovnih rekvizitov, ki bi jim pomagali pri vstopu v vlogo. To ne pomeni, da mora biti dramatizacija materialno zahtevna. Pogosto zadostujejo že preprosti predmeti, ki dobijo nov simbolni pomen. Pomembneje je, da so otrokom dostopni in da spodbujajo domišljijo. Kilinc idr. (2016) opozarjajo, da so za uspešno vključevanje dramskih pristopov pomembni tudi strokovna priprava vzgojiteljev, občutek kompetentnosti in pripravljenost, da dejavnost prilagodijo konkretni skupini otrok.

2.1.5. Vloga vzgojitelja pri dramatizaciji

Vzgojitelj pri dramatizaciji ni samo opazovalec. Njegova naloga je, da pripravi varen prostor, izbere primerno vsebino, ponudi začetno spodbudo in poskrbi, da se otroci v dejavnost lahko vključijo na način, ki jim ustreza. Loizou, Michaelides in Georgiou (2019) so pokazali, da lahko odrasli s premišljeno podporo pomembno pomaga pri razvijanju igre vlog, samih vlog in uporabe simbolnih predmetov. Young, Edwards in Nuttall (2024) pa opozarjajo, da mora biti

vzgojitelj pri vključevanju občutljiv, saj premočna prisotnost odraslega lahko zmanjša otrokovo pobudo in omeji spontano soustvarjanje.

Vloga vzgojitelja se lahko v dejavnosti spreminja. Včasih je pobudnik, ki odpre temo in pripravi okvir. Drugič je soigralec, ki z manjšo vlogo podpira dogajanje. Spet tretjič se umakne in opazuje, kako otroci sami gradijo igro. Prav sposobnost prehajanja med temi vlogami je pomembna za kakovost dramatizacije. Če je vzgojitelj premalo dejaven, se lahko dejavnost hitro razpade ali ostane na zelo površni ravni. Če pa prevzame preveč nadzora, igra postane njegova in ne več otrokova. Prav zato je strokovna občutljivost pri dramatizaciji izredno pomembna (Young idr., 2024; Loizou idr., 2019).

Pomembno je tudi, kako vzgojitelj dejavnost vodi. Če otrokom pusti dovolj prostora, hkrati pa jih po potrebi nežno usmerja, dramatizacija lažje doseže svoj razvojni namen. Schmidt idr. (2024) ugotavljajo, da so učinki dramskih strategij odvisni tudi od kakovosti izvedbe. To pomeni, da ni dovolj zgolj to, da vzgojitelj dramatizacijo uporabi, ampak tudi to, da ve, zakaj jo uporablja in kaj z njo želi doseči. Pri tem je pomembno, da zna opazovati otroke, prepoznati njihove potrebe in sproti prilagajati dejavnost.

Vloga odraslega je pomembna tudi z vidika samoregulacije, sodelovanja in vključevanja v skupino. Walker idr. (2020) in Veresov idr. (2021) opozarjajo, da so razvojni učinki domišljijske oziroma sociodramske igre povezani tudi z načinom odrasle podpore. Vzgojitelj mora zato vedeti, kdaj se vključiti, kdaj dejavnost razširiti in kdaj se umakniti, da ostane otrok dejaven soustvarjalec igre. Pri dramatizaciji je to še posebej pomembno, ker lahko občutljiva podpora odraslega pomembno vpliva na otrokovo govorno izražanje, čustveno varnost in pripravljenost za sodelovanje.

2.1.6. Izzivi in možnosti vključevanja dramatizacije v vrtčevsko prakso

Čeprav raziskave dramatizaciji pripisujejo velik razvojni pomen, to še ne pomeni, da je njena kakovostna uporaba v vrtcu samoumevna. Eden od izzivov je, da vzgojitelji dramatizacijo pogosto uporabljajo različno pogosto in z različno stopnjo načrtnosti. Schmidt idr. (2024) ugotavljajo, da se dramske strategije pri branju slikanic med vzgojitelji precej razlikujejo. To pomeni, da so lahko razvojni učinki v praksi zelo odvisni od tega, koliko strokovni delavec dramatizacijo razume kot pomembno metodo dela in koliko se pri njeni uporabi čuti kompetentnega.

Pomemben izziv predstavljajo tudi čas, prostor in organizacija dela v oddelku. Vzgojitelj se v vrtcu vsak dan srečuje z različnimi zahtevami, od vsakodnevne rutine do skrbi za celotno skupino otrok. Zaradi tega dramatizacija včasih ostane na ravni občasne popestritve, ne pa stalnega načina dela. Tam (2021) opozarja, da vključevanje dramatizacije v kurikulum zahteva premišljeno povezovanje med igro, učenjem in dnevnim ritmom skupine. Če dramatizacija

nima svojega prostora v načrtovanju, se hitro zgodi, da jo vzgojitelj uporabi le redko ali zelo površno.

Na drugi strani raziskave kažejo tudi veliko možnosti za njeno uspešno vključevanje v prakso. Kilinc idr. (2016) opozarjajo, da je strokovna podpora vzgojiteljem pomembna za bolj samozavestno in načrtno uporabo dramskih pristopov. Young, Edwards in Nuttall (2024) pa poudarjajo, da je kakovost dramatizacije močno povezana s tem, kako odrasli razume svojo vlogo v igri. Iz tega lahko sklepamo, da dramatizacija v vrtcu ne potrebuje nujno veliko posebnih sredstev, bolj pomembni pa so strokovno razumevanje, odprtost za tak način dela in pripravljenost, da se dejavnosti prilagajajo razvojnim potrebam konkretne skupine otrok.

2.2. Govorni razvoj otroka

2.2.1. Govor v predšolskem obdobju

Govorni razvoj v predšolskem obdobju je zelo hiter in večplasten. Otrok širi besedni zaklad, postopoma uporablja vse bolj jasne povedi, posluša druge, postavlja vprašanja, pripoveduje in se vključuje v pogovor. Govor se zato ne razvija le kot sistem besed in povedi, ampak tudi kot sredstvo sporazumevanja, mišljenja in socialnega povezovanja. Jago idr. (2025) v meta-analizi poudarjajo, da sta besedišče in slovnica v predšolskem obdobju zelo pomembna za poznejše branje in razumevanje. To pomeni, da je kakovosten govorni razvoj v vrtcu pomembna osnova za nadaljnje šolsko učenje.

Za predšolskega otroka govor ni le način poimenovanja predmetov, ampak tudi sredstvo, s katerim izraža potrebe, razlaga svoje doživljanje in vstopa v odnose z drugimi. Pomemben del govornega razvoja so pripovedovanje, dialog, poslušanje in razumevanje vsebin, ki niso vezane samo na tukaj in zdaj. Otrok se postopoma uči govoriti o tem, kar se je že zgodilo, kar si predstavlja ali kar šele načrtuje. Nicolopoulou (2019) opozarja, da je prav razvoj pripovedi pomemben korak k zrelejši rabi jezika. Ko otrok začne smiselno urejati dogodke, opisovati like in povezovati dogajanje, postaja njegov govor tudi bolj organiziran in razumljiv.

Govorni razvoj je močno povezan z okoljem, v katerem otrok živi. Če ima otrok dovolj priložnosti za pogovor, poslušanje zgodb, vprašanja in skupno ustvarjanje pomena, se govor razvija bolj spodbudno. West idr. (2024) so pokazali, da lahko sistematične jezikovne spodbude v vrtcu pomembno izboljšajo otrokove jezikovne spretnosti. Iz tega sledi, da ima vrtec pri govornem razvoju pomembno vlogo. Naloga strokovnih delavcev ni le v tem, da otroku dajejo navodila, ampak da ustvarjajo okolje, v katerem ima otrok razlog, priložnost in varnost za govor.

2.2.2. Razvoj besednega zaklada, pripovedovanja in dialoga

Med najpomembnejše prvine govornega razvoja v predšolskem obdobju sodijo besedni zaklad, pripovedovanje in dialog. Besedni zaklad otroku omogoča, da natančneje poimenuje stvari, ljudi, dejanja in občutja. Pripovedovanje mu pomaga, da dogodke smiselno poveže v celoto, dialog pa razvija sposobnost poslušanja, izmenjave in odzivanja na drugega. Te tri prvine se v vsakdanjem življenju nenehno prepletajo. Ko otrok pripoveduje o svojem doživetju, mora poiskati ustrezne besede, urediti potek dogodkov in hkrati upoštevati sogovornika.

Raziskave o pripovedovanju in uprizarjanju zgodb kažejo, da so takšne dejavnosti za govor posebno dragocene. Nicolopoulou (2019) ugotavlja, da redna praksa pripovedovanja in uprizarjanja spodbuja pripovedne spretnosti in dekontekstualizirani jezik. Cremin idr. (2018) pa pokažejo, da se pri skupnem ustvarjanju in uprizarjanju zgodbe razvijata tudi poslušanje in pogajanje o pomenu. Otrok mora slediti zgodbi drugega, jo dopolniti in se dogovoriti, kako jo bo skupina uprizorila. Tako se ne razvija samo individualni govor, ampak tudi govor v odnosu.

Na razvoj pripovedi vplivajo tudi dejavnosti, ki povezujejo zgodbo, usmerjeno podporo in igro. Chlapana in Koniou (2025) sta pokazali, da kombinacija različnih pristopov spodbuja pripovedno izražanje predšolskih otrok. Podobno Veresov, Veraksa in Plotnikova (2025) ugotavljajo, da PlayWorld izboljšuje zgradbo in podrobnost otrokove pripovedi. Iz teh ugotovitev je razvidno, da govorni razvoj ne napreduje le zaradi poslušanja pravilnih modelov govora, ampak tudi takrat, ko otrok dobi možnost, da aktivno pripoveduje, dopolnjuje, pojasnjuje in vstopa v dialog.

2.2.3. Spodbudno jezikovno okolje v vrtcu

Vrtec je pomembno jezikovno okolje, saj otrok v njem vsak dan vstopa v različne oblike sporazumevanja. Govori z odraslimi, govori z vrstniki, posluša skupna navodila, opisuje svoje potrebe, sodeluje v igri in spremlja zgodbe. Vse to vpliva na njegov govor. Vendar pa samo to, da je otrok v govorno bogatem prostoru, še ne pomeni, da bodo učinki enaki pri vseh. Pomembno je, kakšna je kakovost teh interakcij, koliko prostora otrok dobi za lastno izražanje in kako odrasli podpirajo njegov govor.

West idr. (2024) so pokazali, da lahko sistematične jezikovne spodbude v vrtcu pomembno izboljšajo jezikovne spretnosti otrok. To potrjuje, da je vrtec ustrezen prostor za načrtno spodbujanje govora. Kilinc idr. (2016) pri tem opozarjajo, da uspešnost takšnih pristopov ni odvisna le od same dejavnosti, ampak tudi od strokovne pripravljenosti vzgojitelja. Če vzgojitelj razume pomen govornega okolja, lažje izbira dejavnosti, ki otroka vabijo v pogovor, ga spodbujajo k pripovedovanju in mu dajejo občutek, da je njegovo izražanje pomembno.

Spodbudno jezikovno okolje vključuje tudi raznolike načine izražanja. V praksi to pomeni, da otrok ne govori samo v odgovor na vprašanje odraslega, ampak ima možnost sam začeti

pogovor, predlagati zgodbo, izraziti mnenje ali dopolniti igro. Takšno okolje je tesno povezano z dramatizacijo, saj ta otroku pogosto daje naraven razlog za govor. Schmidt idr. (2024) ugotavljajo, da se kakovost dramatiziranega branja in drugih dramskih strategij med vzgojitelji razlikuje. Prav zato je pomembno, da se o govornem okolju v vrtcu ne razmišlja samo kot o količini govora, ampak tudi kot o kakovosti priložnosti, ki jih otrok dobi za izražanje, sodelovanje in pripovedovanje.

2.2.4. Vpliv dramatizacije na govor

Dramatizacija na govor vpliva tako, da otroku daje razlog za govor. Ko otrok prevzame vlogo, mora nekaj povedati, pojasniti, vprašati, odgovoriti ali nadaljevati dogajanje. Govor tako postane del žive situacije, ne le vaja. Otrok ne govori zaradi samega govora, ampak zato, ker želi nekaj doseči v igri ali zgodbi. Prav v tem je ena največjih prednosti dramatizacije. Govor se uporablja funkcionalno, z namenom in v odnosu do drugih. Nicolopoulou (2019) in Cremin idr. (2018) ugotavljajo, da pripovedovanje in uprizarjanje zgodb spodbujata razvoj pripovedi, dialoga in aktivnega besedišča.

Raziskave kažejo, da je dramatizacija posebej koristna pri obnovi zgodbe in pripovednem izražanju. Bernstein idr. (2024) so pokazali, da drama-based story time podpira boljšo obnovo zgodbe, pri čemer imajo pomembno vlogo gib, gesta in telesni izraz. Otrok si dogajanje lažje zapomni in ga lažje ubesedi, kadar ga tudi telesno doživi. Schmidt idr. (2024) so ugotovili, da premišljena uporaba dramskih strategij pri branju slikanic podpira otrokovo razumevanje in pripovedovanje. Tudi Veresov, Veraksa in Plotnikova (2025) poročajo, da PlayWorld izboljšuje zgradbo in podrobnost otrokove pripovedi.

Vpliv dramatizacije na govor je pomemben tudi zato, ker otroku odpira več poti izražanja. Nekateri otroci se v pogovoru lažje izražajo z besedami, drugi najprej skozi gib, mimiko, predmet ali krajši odziv v vlogi. Dramatizacija omogoča, da se ti različni kanali povežejo. Otrok ob njej posluša, govori, kaže, ponazarja, komentira in se odziva na druge. Chlapana in Koniou (2025) poudarjata, da so pri razvoju pripovedi učinkovite predvsem tiste dejavnosti, ki povezujejo zgodbo, usmerjeno podporo in igrivost. Prav to dramatizacija omogoča na naraven način. Zato lahko sklepamo, da dramatizacija ne spodbuja le količine govora, ampak tudi njegovo kakovost, povezanost in smiselno rabo v skupni dejavnosti.

2.2.5. Govorna samozavest in vključevanje v skupino

Pri govornem razvoju ni pomembno le, kaj otrok zmore povedati, ampak tudi, kako pripravljen je govor uporabiti v skupini. Nekateri otroci imajo dovolj besed, vendar ostajajo v skupini tišji, bolj zadržani ali negotovi. Dramatizacija je pri tem pomembna, ker otroku omogoča simbolno razdaljo. Kadar govori skozi vlogo, ne nastopa povsem neposredno kot on sam. To mu lahko

olajša govor in zmanjša občutek izpostavljenosti. Otrok pogosto lažje spregovori kot lik, kot nekdo drug ali kot del skupnega dogajanja.

Bernstein idr. (2024) ugotavljajo, da drama-based story time spodbuja aktivnejšo pripovedno obnovo zgodbe. van Huisstede idr. (2024) pa kažejo, da dramatizacija spodbuja uporabo gest, obrazne mimike in drugih izraznih sredstev pri priklicu notranjih stanj likov. Iz teh raziskav lahko sklepamo, da dramatizacija otroku omogoča prehod od neverbalnega izražanja k bolj jasnemu besednemu izrazu. To je še posebej dragoceno za otroke, ki v neposrednem pogovoru potrebujejo več časa, opore ali varnosti.

Govorna samozavest je tesno povezana tudi z občutkom sprejetosti v skupini. Če otrok doživi, da ga drugi poslušajo, da lahko s svojo idejo prispeva k zgodbi in da je njegov govor smiseln del skupne dejavnosti, se pogosteje vključuje tudi v druge pogovorne položaje. Cremin idr. (2018) opozarjajo, da skupna gradnja zgodbe krepi tako pripovedovanje kot sodelovanje. Zato lahko dramatizacija pomembno vpliva ne le na govorne spretnosti v ožjem smislu, ampak tudi na otrokovo pripravljenost, da uporablja govor kot sredstvo za vključevanje v skupino in soustvarjanje odnosov.

2.2.6. Dramatizacija, zgodba in zgodnje opismenjevanje

Govorni razvoj v predšolskem obdobju je tesno povezan tudi z zgodnjim opismenjevanjem. Ko otrok posluša zgodbo, jo obnavlja, opisuje like in dogodke ter razume zaporedje dogajanja, hkrati razvija spretnosti, ki so pomembne za poznejše branje in razumevanje besedil. Jago idr. (2025) poudarjajo, da sta besedni zaklad in slovnica pomembna napovednika zgodnjega bralnega uspeha. To pomeni, da dejavnosti, ki spodbujajo pripovedovanje, dialog in razumevanje zgodb, posredno podpirajo tudi otrokovo kasnejše opismenjevanje.

Prav na tej točki je dramatizacija posebej dragocena. Kadar otrok zgodbo ne le posluša, ampak jo tudi odigra, lažje razume njeno strukturo, sledi zaporedju dogodkov in si bolje zapomni ključne dele vsebine. Bernstein idr. (2024) ugotavljajo, da drama-based story time izboljša otrokovo prosto obnovo zgodbe. Schmidt idr. (2024) pa pokažejo, da dramske strategije pri branju slikanic podpirajo kakovost otrokovega pripovedovanja. To pomeni, da dramatizacija zgodbe ne poenostavi, ampak jo za otroka naredi bolj dostopno in bolj smiselno.

Pomembno je tudi to, da otrok ob dramatizaciji zgodbe ne doživlja kot nečesa zunanjega, ampak kot nekaj, v čemer sam sodeluje. S tem se povečujeta motivacija za poslušanje in pripravljenost za govorno sodelovanje. West idr. (2024) so pokazali, da sistematične jezikovne spodbude v vrtcu prinašajo merljive učinke. Če to ugotovitev povežemo z raziskavami o dramatizaciji, lahko sklepamo, da dramatizacija pri delu z zgodbami ne podpira le govora v ožjem smislu, ampak tudi širšo jezikovno pripravo na kasnejše šolsko učenje. V vrtcu je zato

smiselno, da dramatizacijo razumemo tudi kot eno izmed poti do bogatejšega jezikovnega in literarnega okolja.

2.3. Čustveni razvoj otroka

2.3.1. Čustveni razvoj v predšolskem obdobju

V predšolskem obdobju se otrok uči prepoznavati, poimenovati in izražati svoja čustva. Postopoma začne bolje razumeti tudi čustva drugih, razvija empatijo, se uči obvladovati svoje odzive in sprejemati pravila skupine. Čustveni razvoj zato ne pomeni le tega, da otrok nekaj čuti, ampak tudi to, da občutja prepoznava, jih postopoma uravnava in jih zna izraziti na sprejemljiv način. Murano, Sawyer in Lipnevich (2020) v meta-analizi poudarjajo, da so programi socialno-čustvenega učenja v vrtcu učinkoviti in da je to razvojno obdobje zelo primerno za takšne spodbude.

Čustveni razvoj je tesno povezan tudi z odnosi. Otrok se čustev ne uči sam, ampak v odnosu z odraslimi in vrstniki. Če v skupini doživi varnost, predvidljivost in sprejemanje, lažje izraža stisko, veselje, jezo ali strah. Grazzani (2024) pokaže, da se lahko v vrtcu izboljšujeta razumevanje čustev in sposobnost vživljanja v drugega. To pomeni, da vrtec ni samo prostor varstva, ampak tudi prostor čustvenega učenja.

Pomembno vlogo pri čustvenem razvoju ima tudi igra. Smits-van der Nat idr. (2024) so pokazali, da je kakovost simbolne oziroma domišljijske igre pozitivno povezana s socialno kompetentnostjo otrok. To pomeni, da otrok skozi kakovostno skupno igro ne razvija le domišljije, ampak tudi sodelovanje, čakanje, razumevanje drugih in občutek pripadnosti. Za vrtec je zato pomembno, da otroku ponuja varno okolje, v katerem lahko čustva izraža in jih postopoma tudi uravnava.

2.3.2. Razumevanje čustev in empatija

Eden pomembnih ciljev čustvenega razvoja v predšolskem obdobju je razumevanje čustev. To pomeni, da otrok prepoznava izraze na obrazu, opazi, kako se nekdo počuti, in postopoma razume, da imajo ljudje različne želje, misli in notranja stanja. Grazzani (2024) ugotavlja, da je mogoče s ciljno usmerjenimi dejavnostmi v vrtcu izboljšati teorijo uma in razumevanje čustev. To je pomembno, ker se prav na tej podlagi razvijata empatija in sposobnost primernega odzivanja na drugega.

Razumevanje čustev je tesno povezano z zgodbo in vživljanjem v like. Kadar otrok spremlja zgodbo, ne sledi le dogajanju, ampak tudi čustvenim spremembam oseb. Pri dramatizaciji je ta proces še bolj izrazit, saj otrok vstopa v vlogo in poskuša razumeti, kaj določen lik čuti, zakaj tako ravna in kako se odziva. van Huisstede idr. (2024) so pokazali, da dramatizacija med

branjem zgodb podpira razumevanje čustvenih stanj likov. To pomeni, da otrok ob dramatizaciji lažje povezuje besede, čustvene izraze in notranje doživljanje oseb v zgodbi.

Empatija se razvija postopoma, ko otrok začne doživljati, da drugi ne mislijo in ne čutijo vedno enako kot on sam. Pri tem mu lahko zelo pomagajo dejavnosti, v katerih mora stopiti v drugo perspektivo. Dramatizacija je ena izmed takšnih dejavnosti, saj otrok ob njej dobesedno preizkusi vlogo drugega. Čeprav predšolski otrok tega še ne razume na abstrakten način, lahko skozi igro začuti, kako se nekdo počuti, kaj potrebuje in kako se lahko nanj odzove. Zato ima dramatizacija na področju razumevanja čustev in razvoja empatije poseben pomen (Grazzani, 2024; van Huisstede idr., 2024; Armesto Arias idr., 2025).

2.3.3. Samoregulacija in vključevanje v skupino

Pomemben del čustvenega razvoja je tudi samoregulacija. Gre za sposobnost, da otrok uravnava svojo pozornost, impulze, vedenje in čustveni odziv glede na situacijo. V predšolskem obdobju je samoregulacija še v razvoju, zato otrok pogosto potrebuje podporo odraslih, da počaka na vrsto, sledi pravilom, se pomiri po razburjenju ali vztraja v skupni dejavnosti. Nilfyr idr. (2025) opozarjajo, da je čustvena samoregulacija v vrtcu pomembna osnova za dobro počutje, sodelovanje in kasnejše učenje.

Samoregulacija je tesno povezana z vključevanjem v skupino. Otrok, ki lažje počaka, posluša druge in nadzoruje svoje impulze, praviloma lažje vstopa v odnose z vrstniki in manj pogosto zaide v konflikt. Walker idr. (2020) ugotavljajo, da lahko domišljijska igra podpira razvoj izvršilnih funkcij, ki so pomemben del samoregulacije. Veresov idr. (2021) pa opozarjajo, da so ti učinki povezani tudi z načinom odrasle podpore. To pomeni, da razvoj samoregulacije ni odvisen samo od otroka, ampak tudi od kakovosti vodenja in pogojev v skupini.

V vrtcu se samoregulacija ne razvija ločeno od vsakdanjega življenja skupine. Razvija se v igri, pri čakanju na vrsto, pri poslušanju drugega, pri skupnem načrtovanju in pri reševanju manjših nesoglasij. Prav zato so dejavnosti, ki združujejo čustveno doživljanje, pravila in sodelovanje, za ta razvoj posebej primerne. Dramatizacija je ena izmed njih, saj od otroka zahteva, da se vključi v skupni scenarij, sledi dogovoru in hkrati ohranja lastno pobudo. Vse to spodbuja postopno zorenje samoregulacije in občutka pripadnosti skupini.

2.3.4. Vpliv dramatizacije na čustveni razvoj

Dramatizacija otroku omogoča, da čustva spoznava skozi vlogo, zgodbo in skupno dejavnost. Ko otrok odigra prestrašenega, žalostnega, veselega ali jeznega lika, lažje razume, kaj ta čustva pomenijo, kako se kažejo in kako jih je mogoče izraziti. Pri tem je pomembno, da otrok čustev ne srečuje le v pogovoru, ampak jih vidi, pokaže in doživi v varnem simbolnem prostoru. van Huisstede idr. (2024) so pokazali, da dramatizacija med branjem zgodb podpira razumevanje

čustvenih stanj likov. Grazzani (2024) ugotavlja, da je mogoče razumevanje čustev in notranjih stanj v vrtcu načrtno spodbujati.

Na čustveni razvoj dramatizacija vpliva tudi zato, ker otroku omogoča varno razdaljo do lastnih doživetij. Otrok lahko v vlogi pove, pokaže ali odigra nekaj, česar kot on sam še ne bi znal neposredno izraziti. Prav ta simbolna razdalja pogosto zmanjša zadržanost in otroku olajša izražanje stiske, strahu, veselja ali jeze. Armesto Arias idr. (2025) poročajo, da lahko drama-based program pri otrocih izboljša posamezne sestavine čustvene inteligentnosti. To je pomembna ugotovitev, saj kaže, da dramatizacija ni le prijetna dejavnost, ampak lahko prispeva k boljši čustveni pismenosti.

Poleg razumevanja čustev dramatizacija podpira tudi socialno razumevanje in reševanje odnosnih položajev. Ozen-Uyar, Yigit-Gencten in Ceylan (2025) so pokazali, da drama-based read-alouds izboljšujejo socialno razumevanje in socialno reševanje problemov. Jaggy idr. (2023) pa opozarjajo, da lahko kakovostna socialna domišljijska igra spodbuja socialne spretnosti. To pomeni, da dramatizacija otroku ne pomaga le pri razumevanju lastnih občutkov, ampak tudi pri učenju, kako ravnati v odnosu do drugih, kako se odzvati na konflikt, kako sodelovati in kako vztrajati v skupni dejavnosti.

2.3.5. Pomen dramatizacije za odnose v skupini in vrtčevsko prakso

V vrtcu dramatizacija ne vpliva le na posameznega otroka, ampak tudi na skupino kot celoto. Kadar otroci skupaj gradijo zgodbo, si razdelijo vloge, poslušajo ideje drug drugega in skupaj rešujejo manjša neskladja, se učijo skupinskega delovanja. Smits-van der Nat idr. (2024) opozarjajo, da je za razvoj socialne kompetentnosti posebej pomembna kakovost pretend play, ne samo njena pogostost. To pomeni, da ima največji pomen tista dramatizacija, pri kateri se otroci zares dogovarjajo, poslušajo drug drugega in skupaj vztrajajo v skupni situaciji.

Za skupinsko klimo je pomembno tudi to, da dramatizacija pogosto odpira prostor za otroke, ki so sicer manj opazni. Nekateri otroci se lažje vključijo, kadar dobijo vlogo, predmet ali krajšo nalogo v skupnem prizoru. Tako lahko dramatizacija prispeva k večji vključenosti otrok v skupino in k bolj enakomerni porazdelitvi sodelovanja. Young, Edwards in Nuttall (2024) ter Loizou, Michaelides in Georgiou (2019) opozarjajo, da je pri tem ključna vloga vzgojitelja, ki mora opaziti, kdo potrebuje več podpore in kdo potrebuje več prostora za lastno pobudo.

Pomen dramatizacije za vrtčevsko prakso je tudi v tem, da se lahko vključuje v zelo različne vsakodnevne položaje. Uporabimo jo lahko ob slikanici, v socialni temi, v prosti igri, pri pogovoru o čustvih ali pri skupnem raziskovanju vsakdanjih situacij. S tem dramatizacija postane način dela in ne le občasna popestritev. Če je vključena načrtno in redno, lahko pomembno prispeva k razvoju govora, k čustveni varnosti in k boljši klimi v skupini. Prav zato je za sodobno vrtčevsko prakso smiselno, da dramatizacijo razumemo kot strokovno

utemeljeno metodo dela, ki podpira otrokovo celostno rast (Brown, 2017; Dawson in Lee, 2018; Tam, 2021; Ozen-Uyar idr., 2025; Jaggy idr., 2023).

2.3.6. Dramatizacija kot varen prostor za otrokovo doživljanje

Ena izmed pomembnih posebnosti dramatizacije je, da otroku omogoča varen simbolni prostor. V njem lahko preizkuša različne odzive, izraža čustva in vstopa v zahtevnejše situacije, ne da bi bil pri tem izpostavljen na enak način kot v resničnem življenju. Ko otrok govori ali ravna skozi vlogo, se lahko lažje približa vsebinam, ki so zanj čustveno zahtevne. Prav ta posrednost je pomembna, ker zmanjšuje pritisk in povečuje občutek varnosti. Otrok lahko na primer lažje govori o strahu, če ga najprej pripiše liku, in lažje pokaže jezo, če jo odigra v simbolni situaciji.

Raziskave o vplivu dramatizacije na razumevanje čustev in čustveno inteligentnost potrjujejo pomen takšnega varnega prostora. van Huisstede idr. (2024) kažejo, da drama-based delo z zgodbo podpira razumevanje čustvenih stanj likov. Armesto Arias idr. (2025) pa poročajo, da dramatizacija lahko izboljša posamezne sestavine čustvene inteligentnosti. Iz teh ugotovitev je mogoče sklepati, da dramatizacija otroku ne omogoča le tega, da čustva prepoznava, ampak tudi to, da jih postopoma predeluje in jim daje smisel v odnosu do sebe in drugih.

Za strokovno delo v vrtcu je to pomembno zato, ker otroci pogosto ne zmorejo vedno neposredno povedati, kako se počutijo. Njihovo doživljanje se večkrat pokaže skozi vedenje, umik, vznemirjenost ali pretirano navezanost na določene rutine. Dramatizacija lahko v takih primerih deluje kot občutljiv most med notranjim doživljanjem in izražanjem navzven. Če jo vzgojitelj uporablja premišljeno, lahko pomembno prispeva k boljši čustveni varnosti otroka, k večji odprtosti za pogovor in k občutku, da je v skupini prostor tudi za tista čustva, ki jih otrok še ne zna jasno ubesediti.

2.4. Pregled dosedanjih raziskav

V tem podpoglavju predstavljamo, kaj so o dramatizaciji in njenih učinkih na predšolskega otroka ugotovile dosedanje raziskave. S tem sklenemo teoretični del naloge in pokažemo, na katera že znana spoznanja se lahko opremo ter kje ostaja praznina, ki jo z našo raziskavo želimo zapolniti.

Največ raziskav se ukvarja z vplivom dramatizacije na otrokov govor. Nicolopoulou (2019) je preučevala pristop pripovedovanja in uprizarjanja zgodb, pri katerem otrok svojo zgodbo najprej pove, nato pa jo skupina tudi odigra. Pokazala je, da ta preprosta praksa pomembno izboljša pripovedovanje prav pri otrocih iz manj spodbudnih okolij, torej pri tistih, ki tovrstno podporo najbolj potrebujejo. Cremin idr. (2018) so ob istem pristopu opozorili, da otroci in odrasli zgodbo soustvarjajo skupaj in da se otrokov jezik razvija prav v tem živem sodelovanju.

Chlapana in Koniou (2025) pa sta pokazali, da je za razvoj pripovedovanja najučinkoviteje, kadar se različni pristopi med seboj povežejo.

Skupina raziskav poudarja pomen telesnega doživetja zgodbe. Bernstein idr. (2024) so ugotovili, da si otroci zgodbo bolje zapomnijo in jo natančneje obnovijo, kadar jo ob poslušanju tudi pokažejo z gibi in kretnjami. Van Huisstede idr. (2024) so pokazali, da dramske dejavnosti med branjem slikanice otrokom pomagajo razumeti čustva književnih junakov. Schmidt idr. (2024) pa so ob opazovanju vzgojiteljev ugotovili, da se dramski pristopi pri branju slikanic v praksi uporabljajo zelo različno in pogosto premalo.

Nekaj je tudi zelo trdnih eksperimentalnih dokazov. West idr. (2024) so v obsežnem poskusu pokazali, da načrtno jezikovno bogatenje v vrtcu izmerljivo izboljša otrokove jezikovne spretnosti. Jago idr. (2025) so s pregledom velikega števila raziskav potrdili, da zgodnji besedni zaklad in slovnica pomembno napovedujeta kasnejše branje in razumevanje prebranega. Oboje govori v prid temu, da je spodbujanje govora v predšolskem obdobju naložba, ki se obrestuje še leta kasneje.

Posebno področje so raziskave domišljijske igre in igre vlog. Veresov idr. (2021) so eksperimentalno pokazali, da otroci pri sociodramski igri bolje razvijajo samonadzor in pozornost, kadar jih pri igri podpira odrasla oseba. Walker idr. (2020) vidijo v skupni domišljijski igri obetavno pot za krepitev otrokovih izvršilnih funkcij, torej sposobnosti načrtovanja, nadzora in vztrajanja. Veresov idr. (2025) pa so pokazali, da vodena domišljijska igra izboljša tudi otrokovo pripovedovanje.

Na področju čustev in odnosov raziskave prav tako kažejo jasno sliko. Grazzani (2024) je pokazala, da je mogoče razumevanje čustev pri predšolskih otrocih izboljšati z načrtnim programom, ki vključuje pogovor in igro. Armesto Arias idr. (2025) so z dramsko intervencijo izboljšali čustveno inteligentnost otrok, Ozen-Uyar idr. (2025) pa so pokazali, da dramsko obogateno branje krepi socialno razumevanje, reševanje težav med vrstniki in odnose v skupini. Da socialno-čustveni programi v vrtcu delujejo, potrjuje tudi obsežna metaanaliza (Murano idr., 2020). Podobno velja za domišljijsko igro: skupna igra vlog krepi socialno kompetentnost otrok (Smits-van der Nat idr., 2024; Jaggy idr., 2023), dobro počutje otrok pa je tesno povezano z zmožnostjo uravnavanja čustev (Nilfyr idr., 2025).

Raziskave se ukvarjajo tudi z vlogo odraslega. Loizou idr. (2019) so pokazali, da lahko vzgojitelj z občutljivim vključevanjem v otroško igro to igro obogati, ne da bi jo prevzel. Young idr. (2024) opozarjajo, da je pomembno ravnovesje: odrasli naj igro podpira, vodenje pa prepušča otrokom. Kilinc idr. (2016) so pokazali, da strokovni delavci za samozavestno uporabo dramskih pristopov potrebujejo usposabljanje in podporo, Tam (2021) pa, da dramatizacija potrebuje svoje mesto v kurikulu in načrtovanju. Širši pregledi (Dawson in Lee, 2018; Brown, 2017) dramo uvrščajo med najdragocenejše učne medije zgodnjega otroštva.

Če pregled strnemo, dosedanje raziskave zelo enotno kažejo, da dramske dejavnosti pozitivno vplivajo na govor, čustva in socialne spretnosti predšolskih otrok ter da je pri tem pomembna premišljena vloga odraslega. Hkrati pa opazimo, da gre večinoma za tuje raziskave in za posebej pripravljene programe, ki so jih raziskovalci izvajali omejen čas. Precej manj je znanega o tem, kako pogosto in v kakšnih oblikah strokovni delavci dramatizacijo dejansko uporabljajo pri svojem vsakodnevnem delu ter kako sami, na podlagi svojih izkušenj, ocenjujejo njene učinke. Prav to praznino naslavlja naša raziskovalna naloga: zanima nas resnična slika iz prakse enega slovenskega vrtca, videna skozi oči strokovnih delavcev, ki z otroki delajo vsak dan.

Dodati velja, da so predstavljene raziskave zelo različne tudi po svoji zasnovi. Med njimi so skrbno nadzorovani poskusi, obsežne metaanalize, ki združujejo rezultate velikega števila raziskav, pa tudi opazovanja neposredno v oddelkih vrtcev. Prav ta raznolikost je pomembna: kadar tako različne poti raziskovanja pripeljejo do tako podobnih zaključkov, lahko ugotovitvam bolj zaupamo. Za našo nalogo to pomeni, da imamo trdno teoretično osnovo, s katero lahko primerjamo odgovore strokovnih delavcev iz prakse.

Pregled dosedanjih raziskav je neposredno usmerjal tudi pripravo našega anketnega vprašalnika. Področja, ki jih raziskave najpogosteje izpostavljajo, torej pogostost in oblike uporabe, odziv otrok, vpliv na govor, vpliv na čustva in sodelovanje ter ovire pri uporabi, smo prenesli v vprašanja našega vprašalnika. Tako lahko v empiričnem delu za vsako od teh področij preverimo, kako ga vidijo strokovni delavci v praksi, in njihove odgovore neposredno primerjamo s spoznanji iz literature.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1. Problem, namen in cilji

V teoretičnem delu naloge smo s pomočjo strokovne in znanstvene literature prikazali, kaj dramatizacija je, v katerih oblikah jo lahko uporabljamo v vrtcu ter kako pomembno vlogo ima lahko pri otrokovem govornem in čustvenem razvoju. V empiričnem delu naloge nas je zanimalo, kakšna je uporaba dramatizacije v vsakodnevni praksi. Raziskavo smo izvedli med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota.

Problem, ki ga v nalogi raziskujemo, izhaja iz vprašanja, ali strokovni delavci dramatizacijo res uporabljajo tako pogosto in tako načrtno, kot bi glede na njen pomen pričakovali. Strokovni delavci imajo v vrtcu vsak dan veliko različnih obveznosti, zato dramatizacija kljub svojim številnim prednostim morda ne pride vedno na vrsto. Prav tako nas je zanimalo, kako strokovni delavci na podlagi svojih izkušenj ocenjujejo vpliv dramatizacije na otroke, saj so oni tisti, ki otroke pri tej dejavnosti vsak dan opazujejo in spremljajo.

Namen empiričnega dela naloge je ugotoviti, v kolikšni meri strokovni delavci Vrtca Murska Sobota uporabljajo dramatizacijo pri delu s predšolskimi otroki, katere oblike dramatizacije najpogosteje uporabljajo, pri katerih dejavnostih jo vključujejo ter kakšen odziv otrok ob njeni uporabi opažajo. Zanimalo nas je tudi, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov govor in čustva ter katere ovire jim uporabo dramatizacije najbolj otežujejo.

Cilji raziskovalne naloge so:

– ugotoviti, kako pogosto strokovni delavci Vrtca Murska Sobota pri svojem delu uporabljajo dramatizacijo in kako pogosto jo načrtno vključijo v dejavnosti;

– ugotoviti, katere oblike dramatizacije najpogosteje uporabljajo;

– ugotoviti, pri katerih dejavnostih dramatizacijo najpogosteje uporabljajo;

– ugotoviti, kako se otroci po opažanjih strokovnih delavcev najpogosteje odzovejo na dramatizacijo in ali so pri njej bolj motivirani za govor;

– ugotoviti, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov besedni zaklad, na pripovedovanje ter na govorno samozavest;

– ugotoviti, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na prepoznavanje in izražanje čustev ter na sodelovanje otrok v skupini;

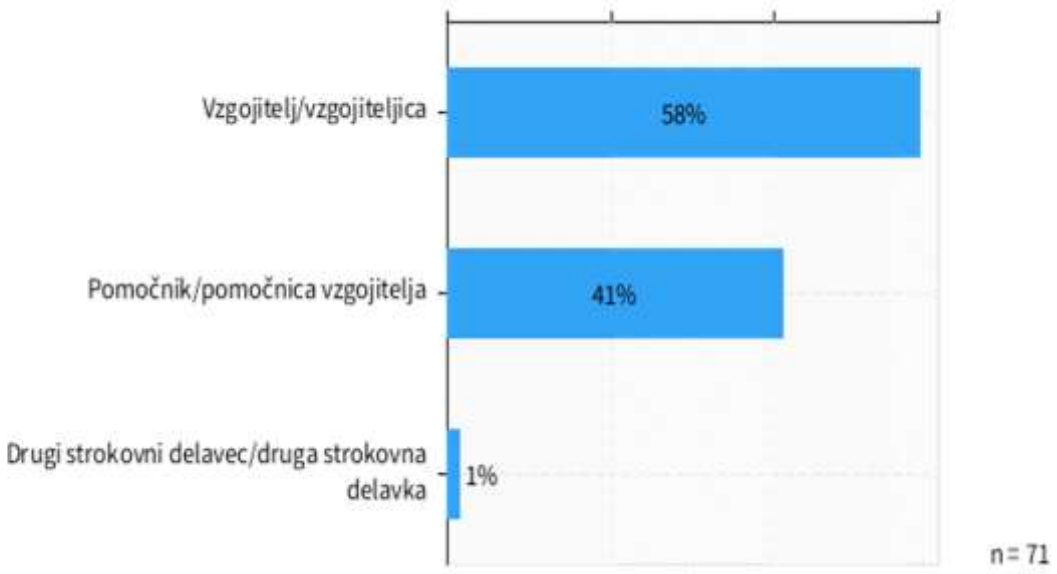
– ugotoviti, katere ovire strokovni delavci najpogosteje opažajo pri uporabi dramatizacije v vrtcu.

Za anketni vprašalnik smo se odločili premišljeno. Anketa je za takšno raziskavo najprimernejše orodje, ker z njo v kratkem času dosežemo veliko število strokovnih delavcev,

ker vsem zastavi popolnoma enaka vprašanja in so zato odgovori med seboj primerljivi ter ker anonimnost anketirancem omogoča, da odgovarjajo povsem odkrito. Prav odkriti odgovori so za nas ključni, saj nas ne zanima olepšana slika, ampak resnično stanje v praksi. Na podlagi zbranih podatkov bomo oblikovali ugotovitve raziskave in jih povezali s spoznanji iz teoretičnega dela naloge.

3.2. Raziskovalni vzorec

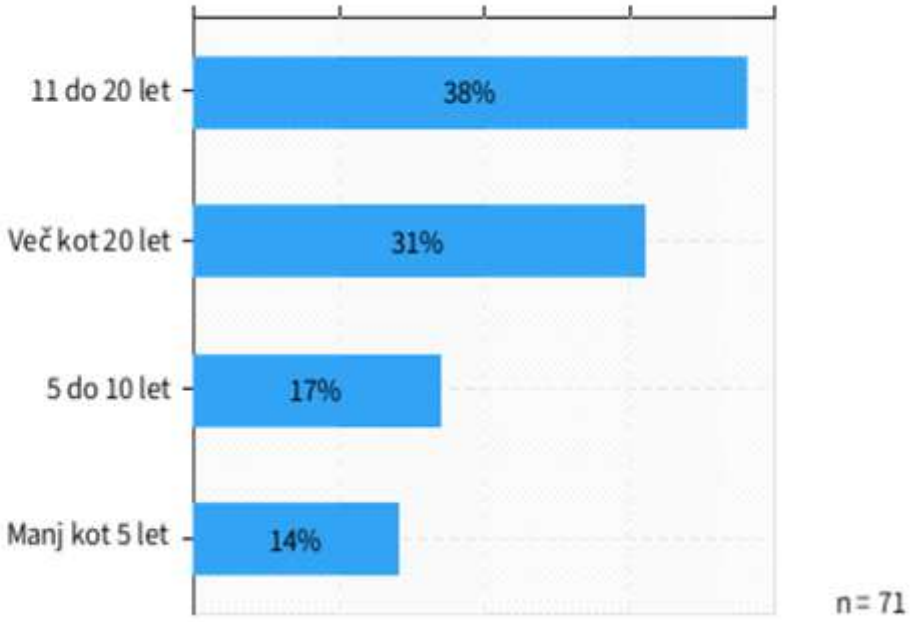
Raziskava je bila izvedena med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota, torej med vzgojitelji in vzgojiteljicami ter pomočniki in pomočnicami vzgojiteljev. Anketni vprašalnik je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev, zato v nadaljevanju naloge prikazujemo in razlagamo odgovore teh 71 anketirancev. Vzorec je neslučajnostni, saj smo vanj zajeli strokovne delavce enega vrtca, ki so bili pripravljeni sodelovati v anketi.



Graf 1: Zaposlitev anketirancev v vrtcu
Vir: lasten

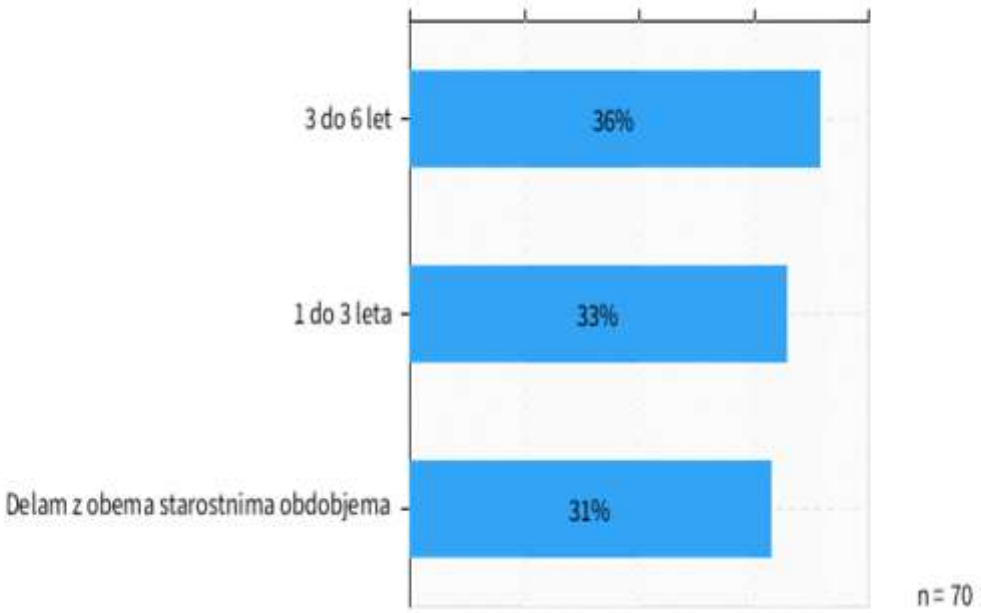
V grafu 1 je prikazano, kakšno zaposlitev imajo anketiranci v vrtcu. Med njimi je 58 % vzgojiteljev in vzgojiteljic (41 oseb) in 41 % pomočnikov in pomočnic vzgojiteljev (29 oseb), en anketiranec (1 %) pa je zaposlen kot drug strokovni delavec. Iz podatkov je razvidno, da sta v vzorcu dobro zastopani obe skupini zaposlenih, ki z otroki delata neposredno v oddelku. To je

za našo raziskavo pomembno, saj prav ti strokovni delavci dramatizacijo izvajajo in lahko njen vpliv na otroke opazujejo iz prve roke.



Graf 2: Delovne izkušnje anketirancev pri delu s predšolskimi otroki
Vir: lasten

Graf 2 prikazuje, koliko let delovnih izkušenj imajo anketiranci pri delu s predšolskimi otroki. Največ, 38 % (27 oseb), jih ima od 11 do 20 let delovnih izkušenj. Sledijo jim anketiranci z več kot 20 leti izkušenj, ki jih je 31 % (22 oseb). 17 % anketiranih (12 oseb) ima od 5 do 10 let izkušenj, 14 % (10 oseb) pa manj kot 5 let. Skupaj ima torej kar 69 % anketiranih več kot 10 let delovnih izkušenj pri delu s predšolskimi otroki. To pomeni, da odgovori v veliki večini temeljijo na dolgoletnih izkušnjah, zato jim lahko pripišemo veliko težo.



Graf 3: Starostno obdobje otrok, s katerimi anketiranci najpogosteje delajo
Vir: lasten

V grafu 3 je prikazano, v katerem starostnem obdobju otrok anketiranci najpogosteje delajo. Na to vprašanje je odgovorilo 70 anketirancev, eden je vprašanje izpustil. 36 % anketiranih najpogosteje dela z otroki, starimi od 3 do 6 let, 33 % z otroki, starimi od 1 do 3 leta, 31 % anketiranih pa dela z obema starostnima obdobjema. Vzorec je glede na starostna obdobja otrok zelo uravnotežen, kar pomeni, da smo z anketo zajeli izkušnje strokovnih delavcev z otroki vseh starosti v vrtcu.

Takšna sestava vzorca je za našo raziskavo zelo ugodna. Med anketiranci so tako vzgojitelji kot pomočniki vzgojiteljev, izkušeni in mlajši strokovni delavci ter delavci iz obeh starostnih obdobij. To pomeni, da odgovori ne odražajo pogleda le ene skupine zaposlenih, ampak celotnega kolektiva, ki z otroki dela neposredno v oddelkih. Ugotovitve raziskave zato lahko razumemo kot dober prikaz stanja v celotnem vrtcu.

3.3. Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskovalna vprašanja

Na podlagi namena in ciljev naloge smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako pogosto strokovni delavci Vrtca Murska Sobota pri svojem delu uporabljajo dramatizacijo in kako pogosto jo načrtno vključijo v dejavnosti?

RV2: Katere oblike dramatizacije strokovni delavci najpogosteje uporabljajo in pri katerih dejavnostih jo najpogosteje vključijo?

RV3: Kako se otroci po opažanjih strokovnih delavcev najpogosteje odzovejo na dramatizacijo in ali so pri njej bolj motivirani za govor?

RV4: Kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov govorni razvoj, torej na besedni zaklad, na pripovedovanje in na govorno samozavest?

RV5: Kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na prepoznavanje in izražanje čustev ter na sodelovanje otrok v skupini?

RV6: Katere ovire strokovni delavci najpogosteje opažajo pri uporabi dramatizacije v vrtcu?

Raziskovalne hipoteze

Na podlagi raziskovalnih vprašanj, teoretičnih izhodišč in izkušenj iz prakse smo oblikovali naslednje hipoteze:

H1: Predpostavljamo, da večina strokovnih delavcev Vrtca Murska Sobota dramatizacijo uporablja nekajkrat na mesec ali redkeje, načrtno in pogosto pa jo v dejavnosti vključuje le manjši del strokovnih delavcev.

H2: Predpostavljamo, da se otroci na dramatizacijo večinoma odzovejo pozitivno in da so pri njej bolj motivirani za govor.

H3: Predpostavljamo, da večina strokovnih delavcev ocenjuje, da dramatizacija pozitivno vpliva na otrokov govorni razvoj.

H4: Predpostavljamo, da večina strokovnih delavcev ocenjuje, da dramatizacija pozitivno vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev ter na sodelovanje otrok v skupini.

H5: Predpostavljamo, da je najpogostejša ovira pri uporabi dramatizacije v vrtcu pomanjkanje časa.

Vsaka hipoteza se navezuje na točno določena vprašanja iz anketnega vprašalnika, zato jo bomo lahko preverili neposredno z zbranimi podatki. Prvo hipotezo bomo preverili z vprašanjema o pogostosti in načrtnosti uporabe dramatizacije, drugo z vprašanjema o odzivu otrok in njihovi motiviranosti za govor, tretjo z vprašanji o besednem zakladu, pripovedovanju in govorni samozavesti, četrto z vprašanjema o čustvih in sodelovanju v skupini, peto pa z odprtim vprašanjem o ovirah. Hipoteze bomo potrdili ali ovrgli v sklepnih ugotovitvah naloge.

3.4. Časovni potek raziskave

Raziskava je potekala v letu 2026 v več zaporednih korakih. Najprej smo prebrali strokovno in znanstveno literaturo s področja dramatizacije ter govornega in čustvenega razvoja

predšolskega otroka in na tej podlagi pripravili teoretični del naloge. Iz teoretičnih izhodišč smo nato oblikovali anketni vprašalnik.

Anketo smo 6. junija 2026 objavili na spletni strani 1ka in povezavo do nje posredovali strokovnim delavcem Vrtca Murska Sobota. Odgovore smo zbirali v juniju in juliju 2026.

Julija 2026 smo zbrane podatke pregledali, jih uredili in analizirali ter pripravili grafe. Na koncu smo rezultate opisali, jih razložili, povezali s teoretičnimi izhodišči ter zapisali ugotovitve in sklepe raziskovalne naloge.

3.5. Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki smo ga pripravili na spletni strani 1ka (EnKlik anketa). Povezavo do ankete so prejeli strokovni delavci Vrtca Murska Sobota, torej vzgojitelji in vzgojiteljice ter pomočniki in pomočnice vzgojiteljev. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. To pomeni, da nismo zbirali imen ali drugih podatkov, po katerih bi lahko prepoznali posameznega anketiranca, zato lahko upravičeno pričakujemo, da so anketiranci odgovarjali iskreno in brez zadržkov.

Anketni vprašalnik vsebuje 16 vprašanj in je bil za vse anketirance enak. Prva tri vprašanja se nanašajo na splošne podatke o anketirancih, torej na njihovo zaposlitev, delovne izkušnje in starostno obdobje otrok, s katerimi delajo. Sledijo vprašanja o pogostosti in načinu uporabe dramatizacije, o odzivu otrok nanjo ter o oceni njenega vpliva na govor, čustva in sodelovanje otrok. Štirinajst vprašanj je zaprtega tipa, kar pomeni, da so anketiranci izbirali med vnaprej ponujenimi odgovori; pri dveh od njih je bilo mogoče izbrati več odgovorov hkrati. Zadnji dve vprašanji sta odprtega tipa, pri njiju so anketiranci svoje izkušnje in opažanja zapisali s svojimi besedami. Vprašalnik je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev.

3.6. Raziskovalna metoda

Pri izdelavi naloge smo uporabili več raziskovalnih metod. V teoretičnem delu smo uporabili deskriptivno metodo: spoznanja iz strokovne in znanstvene literature smo pregledali, opisali in med seboj povezali v celoto.

V empiričnem delu smo uporabili kvantitativno metodo. Odgovore na zaprta vprašanja smo prešteli ter jih prikazali s frekvencami in odstotki v obliki grafov. Odgovore na odprti vprašanji smo obdelali kvalitativno: vse zapisane odgovore smo večkrat prebrali in jih razvrstili v vsebinske skupine, ki se med odgovori najpogosteje ponavljajo.

Vzorec je neslučajnostni, saj so bili v raziskavo vključeni strokovni delavci enega vrtca. Vprašalnik je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev, in sicer 41 vzgojiteljev in vzgojiteljic, 29

pomočnikov in pomočnic vzgojiteljev ter en drug strokovni delavec. Podatke smo obdelali s pomočjo orodij za analizo na spletni strani 1ka.

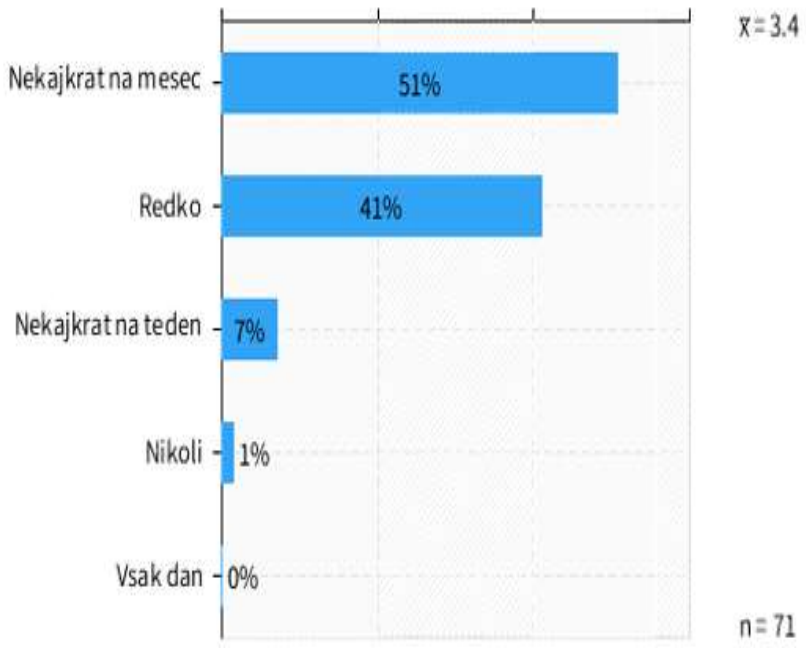
Za zanesljivost zbranih podatkov smo poskrbeli na več načinov. Vsi anketiranci so odgovarjali na popolnoma enaka vprašanja z enakimi navodili, zato so odgovori med seboj primerljivi. Anonimnost je zmanjšala skušnjavo, da bi anketiranci odgovarjali tako, kot se od njih pričakuje, in ne tako, kot zares mislijo. Pri analizi smo upoštevali samo v celoti izpolnjene vprašalnike, s čimer smo se izognili nepopolnim in zato manj zanesljivim podatkom.

4. RAZPRAVA

V tem poglavju predstavljamo in razlagamo odgovore anketirancev na vprašanja o uporabi dramatizacije v vrtcu. Rezultate prikazujemo z grafi, jih opisujemo in jih povezujemo s spoznanji iz teoretičnega dela naloge. Odgovori na prva tri vprašanja, ki opisujejo vzorec anketirancev, so prikazani v poglavju 3.2, zato razpravo začenjamo s četrtim vprašanjem.

4.1. Kako pogosto pri svojem delu uporabljate dramatizacijo?

S četrtim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako pogosto strokovni delavci pri svojem delu sploh uporabljajo dramatizacijo.



Graf 4: Pogostost uporabe dramatizacije pri delu
Vir: lasten

Iz grafa 4 je razvidno, da nihče od anketiranih dramatizacije ne uporablja vsak dan. Nekajkrat na teden jo uporablja 7 % anketiranih (5 oseb). Največ, 51 % anketiranih (36 oseb), dramatizacijo uporablja nekajkrat na mesec. Kar 41 % anketiranih (29 oseb) jo uporablja redko, ena oseba (1 %) pa je odgovorila, da je ne uporablja nikoli.

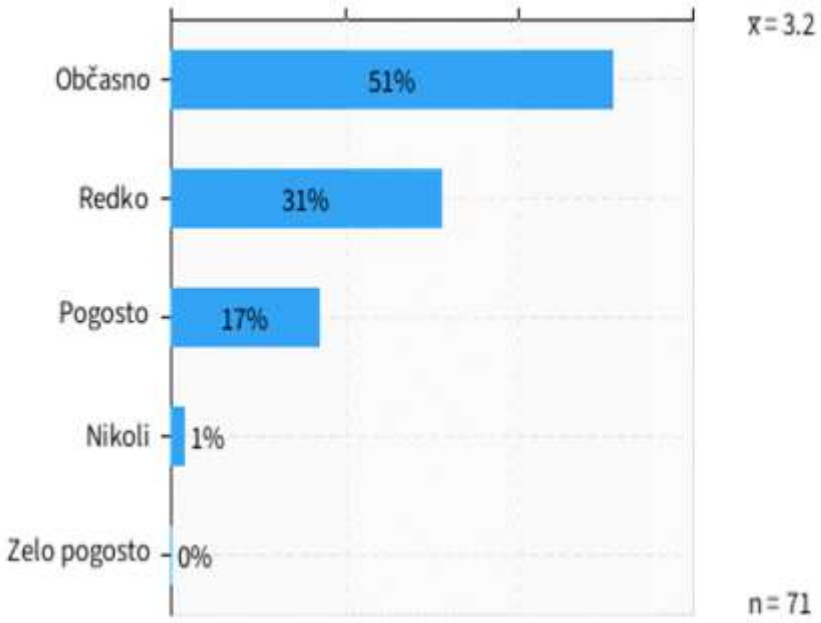
Če te podatke seštejemo, vidimo, da kar 93 % anketiranih dramatizacijo uporablja največ nekajkrat na mesec. Podatki torej kažejo, da dramatizacija v vsakodnevni praksi ni pogosta dejavnost. To je pomembna ugotovitev, saj smo v teoretičnem delu naloge prikazali, kako veliko dobrega lahko dramatizacija prinese otrokovemu govornemu in čustvenemu razvoju. Lahko torej rečemo, da njene možnosti v praksi še niso povsem izkoriščene. Podobno ugotavljajo tudi raziskave. Schmidt idr. (2024) so pokazali, da se uporaba dramskih strategij med vzgojitelji zelo razlikuje, Tam (2021) pa opozarja, da dramatizacija potrebuje svoj prostor v načrtovanju, sicer hitro ostane le občasna popestritev.

Ob tem rezultatu se moramo vprašati tudi, zakaj je tako. Dramatizacija za razliko od mnogih drugih dejavnosti pogosto zahteva pripravo: izbiro zgodbe, pripomočke, prostor in dovolj časa. Razumljivo je, da se ob polnem urniku strokovni delavci raje odločijo za dejavnosti, ki jih je mogoče izpeljati hitreje. Vendar pa dramatizacija ne pomeni vedno velike, vnaprej pripravljene predstave. Že kratka igra z lutko v jutranjem krogu, oživljen prizor iz slikanice ali preprosta igra vlog med prosto igro so oblike dramatizacije, ki ne zahtevajo skoraj nobene priprave. Če bi dramatizacijo razumeli tudi v teh malih, vsakodnevnih oblikah, bi lahko postala pogostejši del življenja v oddelku, ne da bi pri tem dodatno obremenila urnik.

Pomembna je tudi rednost. Otroci se najbolje učijo ob ponavljanju, zato ima dramatizacija, ki se vrača redno, na primer vsak teden ob istem dnevu, večji učinek kot enkraten, še tako lepo pripravljen dogodek. Ob redni uporabi otroci dejavnost že poznajo, se je veselijo in se vanjo vključujejo vedno bolj pogumno. Tudi strokovnemu delavcu redna uporaba olajša delo, saj mu ni treba vsakič začenjati znova: zgodbe, lutke in pravila igre se postopoma nabirajo in nadgrajujejo.

4.2. Kako pogosto dramatizacijo načrtno vključite v dejavnosti?

Pri petem vprašanju nas je zanimalo, kako pogosto strokovni delavci dramatizacijo vključijo v dejavnosti načrtno, torej premišljeno in vnaprej pripravljeno, ne le spontano.



Graf 5: Načrtno vključevanje dramatizacije v dejavnosti
Vir: lasten

Iz grafa 5 je razvidno, da nihče od anketiranih dramatizacije ne vključuje načrtno zelo pogosto. Pogosto jo načrtno vključi 17 % anketiranih (12 oseb). Največ, 51 % anketiranih (36 oseb), jo načrtno vključi le občasno, 31 % (22 oseb) redko, ena oseba (1 %) pa nikoli.

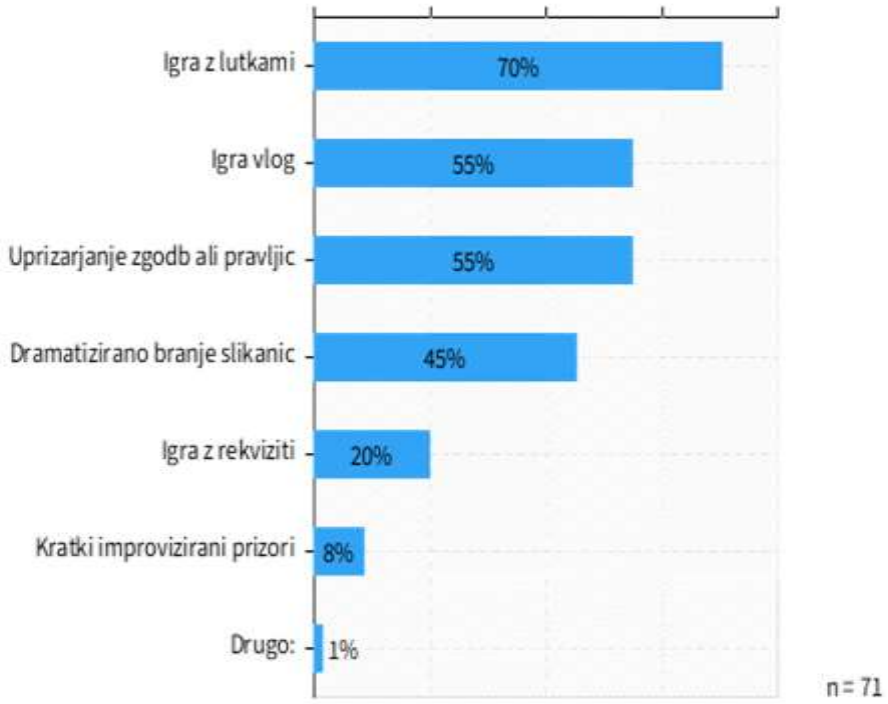
Rezultati so zelo podobni odgovorom pri prejšnjem vprašanju in jih še dopolnjujejo. Dramatizacija je v vrtcu prisotna, vendar bolj spontano kot načrtno, saj jo pogosto načrtno vključi le dobra šestina anketiranih. V teoretičnem delu smo poudarili, da mora biti dramatizacija načrtovana, če želimo, da resnično podpira otrokov razvoj (Tam, 2021; Schmidt idr., 2024). Rezultati zato kažejo na priložnost za izboljšanje: strokovni delavci bi lahko dramatizacijo večkrat vključili v svoje priprave in ji tako dali stalno mesto v vsakodnevnem delu oddelka.

Ob tem se je smiselno vprašati, kaj načrtna vključitev dramatizacije sploh pomeni. Ne gre za to, da bi bila vsaka dramatizacija vnaprej natančno napisana. Pomeni predvsem, da strokovni delavec vnaprej premisli, kaj želi z dejavnostjo doseči, katero zgodbo bo izbral, kakšne vloge bo ponudil otrokom in koliko časa bo za to namenil. Tako načrtovana dramatizacija ni prepuščena naključju, njeni cilji pa se lahko smiselno povezujejo z drugimi področji dela v oddelku. Poleg tega lahko strokovni delavec le pri načrtovani dejavnosti zares spremlja, kako otroci napredujejo, in svoje delo prilagaja njihovim potrebam.

Odgovor na prvo raziskovalno vprašanje. Na podlagi odgovorov na četrto in peto vprašanje lahko odgovorimo na prvo raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci Vrtca Murska Sobota dramatizacijo najpogosteje uporabljajo nekajkrat na mesec ali redkeje, nihče pa je ne uporablja vsak dan. Tudi načrtno jo v dejavnosti pogosto vključuje le 17 % anketiranih, torej manjši del. Dramatizacija je v vrtcu torej prisotna in poznana, vendar ostaja veliko prostora za njeno pogostejšo in bolj načrtno uporabo.

4.3. Katere oblike dramatizacije najpogosteje uporabljate?

Pri šestem vprašanju so anketiranci lahko izbrali več odgovorov hkrati, zato je skupni seštevek odstotkov večji od 100.



Graf 6: Oblike dramatizacije, ki jih anketiranci najpogosteje uporabljajo
Vir: lasten

Iz grafa 6 je razvidno, da je daleč najpogostejša oblika dramatizacije igra z lutkami, ki jo uporablja kar 70 % anketiranih (50 oseb). Sledita igra vlog ter uprizarjanje zgodb ali pravljic, ki ju uporablja po 55 % anketiranih (po 39 oseb). Dramatizirano branje slikanic uporablja 45 % anketiranih (32 oseb), igro z rekviziti 20 % (14 oseb), kratke improvizirane prizore pa le 8 % anketiranih (6 oseb). En anketiranec (1 %) je izbral odgovor drugo.

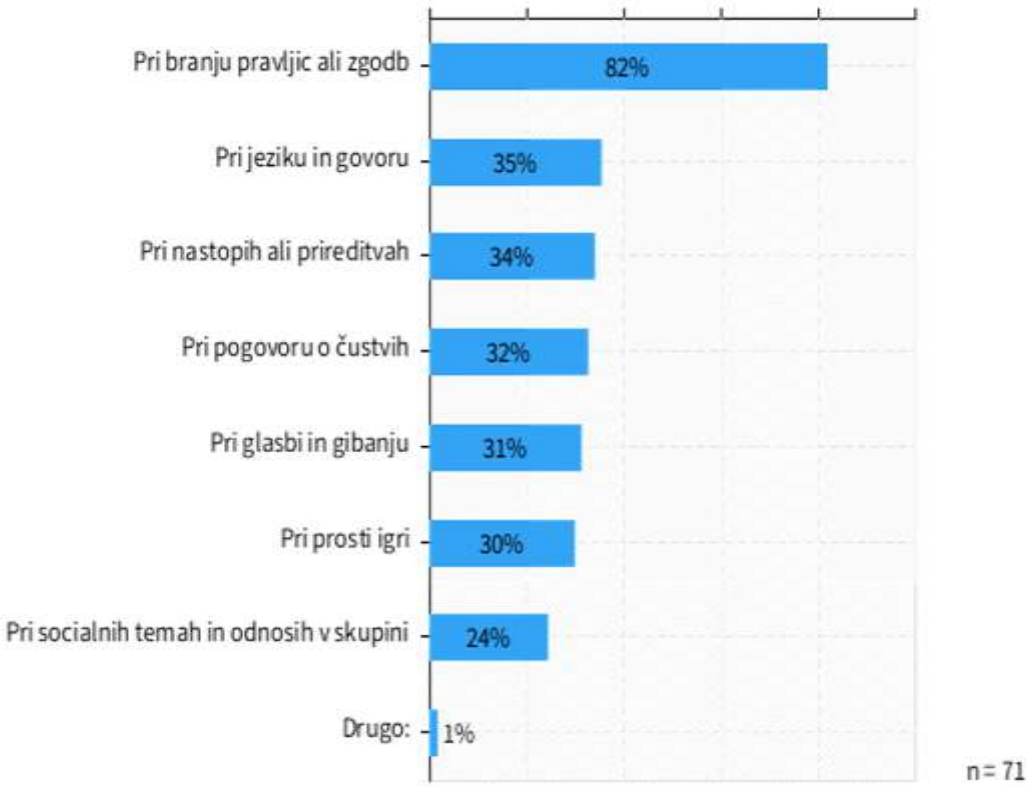
Lutka je torej strokovnim delavcem najbolj domača oblika dramatizacije. To nas ne preseneča, saj je lutka preprosta za uporabo, otrokom pa zelo blizu. Tudi v teoretičnem delu smo zapisali, da predmeti s simbolnim pomenom otroku pomagajo pri vstopu v vlogo in igro (Loizou idr., 2019). Zanimivo pa je, da so kratki improvizirani prizori na zadnjem mestu. Improvizacija od vzgojitelja zahteva več poguma, izkušenj in občutka, zato je razumljivo, da se je strokovni delavci redkeje lotijo. Kilinc idr. (2016) pri tem opozarjajo, da je za samozavestno uporabo dramskih pristopov pomembna tudi strokovna podpora in usposabljanje.

Rezultat lahko pogledamo tudi kritično. Vse naštete oblike dramatizacije se med seboj lepo dopolnjujejo, zato je škoda, da nekatere od njih ostajajo skoraj neizkoriščene. Smiselna pot bi bila postopnost: strokovni delavec lahko začne z lutko in dramatiziranim branjem slikanic, ki ju anketirani že dobro poznajo, nato pa počasi dodaja igro vlog z rekviziti in nazadnje še kratke improvizirane prizore. Tako otroci in odrasli skupaj pridobivajo izkušnje in pogum, nabor oblik dramatizacije v oddelku pa se iz leta v leto bogati.

Visok delež igre z lutkami je vsekakor razveseljiv, saj je lutka izjemno vsestransko sredstvo: lahko pripoveduje, sprašuje, tolaži, se šali in otroka nagovori tudi takrat, ko odrasli s svojimi besedami ne pride do njega. Zanimiv pa je razmeroma nizek delež igre z rekviziti (20 %). Rekvizit je lahko čisto vsakdanji predmet, na primer ruta, košara ali klobuk, ki v igri dobi nov pomen. Prav takšni predmeti otroke pogosto najhitreje povabijo v domišljijski svet, zato bi jih strokovni delavci lahko uporabljali še veliko pogosteje, ne da bi za to potrebovali kakršne koli posebne priprave ali nakupe.

4.4. Pri katerih dejavnostih najpogosteje uporabljate dramatizacijo?

Tudi pri sedmem vprašanju so anketiranci lahko izbrali več odgovorov hkrati.



Graf 7: Dejavnosti, pri katerih anketiranci najpogosteje uporabljajo dramatizacijo
Vir: lasten

Iz grafa 7 je razvidno, da anketiranci dramatizacijo daleč najpogosteje uporabljajo pri branju pravljic ali zgodb, saj je ta odgovor izbralo kar 82 % anketiranih (58 oseb). Sledijo dejavnosti s področja jezika in govora s 35 % (25 oseb), nastopi ali prireditve s 34 % (24 oseb), pogovor o čustvih z 32 % (23 oseb), glasba in gibanje z 31 % (22 oseb) ter prosta igra s 30 % (21 oseb). Najmanj anketiranih, 24 % (17 oseb), dramatizacijo uporablja pri socialnih temah in odnosih v skupini. En anketiranec (1 %) je izbral odgovor drugo.

Dramatizacija je torej najmočneje povezana z zgodbo in pravljico. To se lepo ujema s teoretičnim delom naloge, v katerem smo prikazali, da sta pripovedovanje in uprizarjanje zgodb med najbolj raziskanimi in najbolj koristnimi oblikami dramatizacije (Cremin idr., 2018; Nicolopoulou, 2019). Spodbudno je, da približno tretjina anketiranih dramatizacijo uporablja tudi pri pogovoru o čustvih, nekoliko manj pa pri socialnih temah in odnosih v skupini. Prav na teh dveh področjih raziskave kažejo velike možnosti, saj dramatizacija ob zgodbi krepi razumevanje čustev in medsebojnih odnosov (van Huisstede idr., 2024; Ozen-Uyar idr., 2025). Tu se torej odpira še veliko prostora za pogostejšo uporabo.

Kritično lahko pogledamo tudi podatek o nastopih in prireditvah (34 %). Nastop je za otroke lahko lepa izkušnja, vendar je pri njem poudarek pogosto na končnem izdelku, torej na

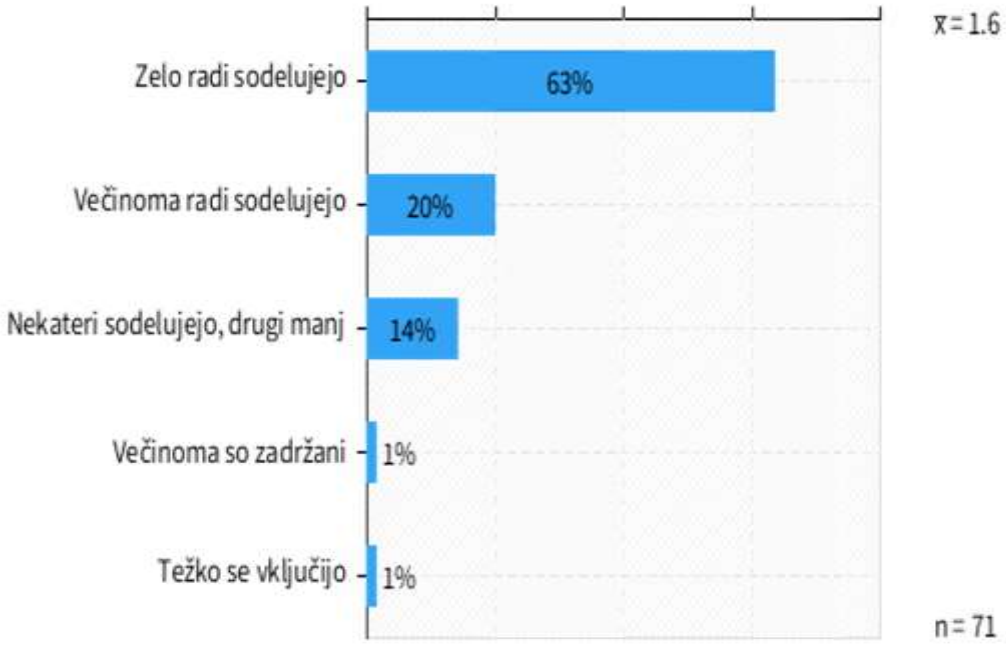
predstavi za občinstvo. Za otrokov razvoj je najdragocenejši sam proces: igra, preizkušanje, ponavljanje in skupno ustvarjanje brez strahu pred napakami. Zato je pomembno, da dramatizacija v vrtcu ne živi le ob prireditvah, temveč predvsem v vsakodnevnem delu oddelka, kjer lahko vsak otrok sodeluje v svojem tempu.

Posebej si oglejmo še prosto igro, pri kateri dramatizacijo uporablja 30 % anketiranih. Prosta igra je čas, ko otroci sami izbirajo, kaj in kako se bodo igrali, in prav v njej se pogosto spontano rodi igra vlog: kotiček postane trgovina, ordinacija ali dom. Strokovni delavec lahko to spontano dramatizacijo podpre že s tem, da otrokom pripravi spodbudno okolje, na primer kotiček z oblačili, lutkami in predmeti iz vsakdanjega življenja, ter da se v igro občasno obzirno vključi. Tako dramatizacija ne ostane le vodena dejavnost, ampak postane del otrokove lastne, svobodne igre.

Odgovor na drugo raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci najpogosteje uporabljajo igro z lutkami, igro vlog ter uprizarjanje zgodb ali pravljic, dramatizacijo pa najpogosteje vključijo pri branju pravljic in zgodb. Redkeje jo uporabljajo pri pogovoru o čustvih, pri socialnih temah in pri prosti igri, najredkeje pa v obliki kratkih improviziranih prizorov.

4.5. Kako se otroci najpogosteje odzovejo na dramatizacijo?

Z osmim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako se otroci po opažanjih strokovnih delavcev odzovejo, kadar je v dejavnost vključena dramatizacija.



Graf 8: Odziv otrok na dramatizacijo
Vir: lasten

Iz grafa 8 je razvidno, da 63 % anketiranih (45 oseb) opaža, da otroci pri dramatizaciji zelo radi sodelujejo, 20 % (14 oseb) pa, da večinoma radi sodelujejo. 14 % anketiranih (10 oseb) opaža, da nekateri otroci sodelujejo, drugi manj. Le po en anketiranec (po 1 %) je odgovoril, da so otroci večinoma zadržani oziroma da se težko vključijo.

Skupaj torej kar 83 % anketiranih opaža, da otroci pri dramatizaciji radi ali zelo radi sodelujejo. To potrjuje, da je dramatizacija otrokom zelo blizu, saj izhaja iz igre, ki je otrokova naravna potreba (Brown, 2017). Odgovor, da nekateri otroci sodelujejo, drugi pa manj, nas spomni, da so med otroki razlike. Prav zato je pomembna občutljiva vloga vzgojitelja, ki opazi, kateri otrok potrebuje več spodbude in kateri več prostora (Young idr., 2024).

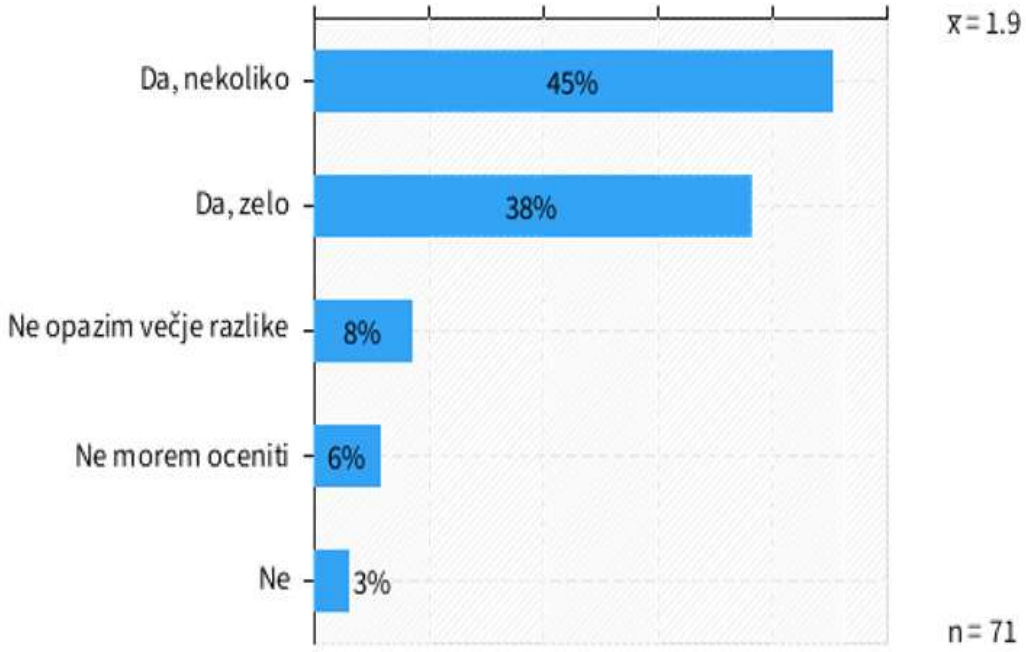
Pomembno se nam zdi tudi, da odgovora, po katerih naj bi bili otroci večinoma zadržani oziroma naj bi se težko vključili, skupaj predstavljata le 2 % vseh odgovorov. To pomeni, da je strah, da otroci dramatizacije ne bi sprejeli, večinoma odveč. Tudi otrok, ki pri dramatizaciji sprva le opazuje, ob tem doživlja zgodbo, posluša govor in se uči. Ko se počuti dovolj varnega, se običajno pridruži sam. Prav zato je pomembno, da otrok v sodelovanje nikoli ne silimo, ampak jim ponudimo dovolj časa, spodbude in priložnosti.

Tako pozitiven odziv otrok je pomemben tudi za strokovne delavce same. Dejavnost, pri kateri otroci sodelujejo z veseljem, je namreč najboljša spodbuda, da jo odrasli ponavljamo in nadgrajujemo. Tu se lahko sklene zelo koristen krog: otroci radi sodelujejo, zato strokovni

delavec dramatizacijo pogosteje uporabi, s pogostejšo uporabo pa se njeni učinki na govor, čustva in sodelovanje še okrepijo. Rezultati našega vprašalnika kažejo, da je prvi člen tega kroga, torej veselje otrok, v Vrtcu Murska Sobota že trdno na mestu.

4.6. Ali opazite, da so otroci pri dramatizaciji bolj motivirani za govor?

Z devetim vprašanjem smo prešli na področje govora. Zanimalo nas je, ali strokovni delavci opažajo, da so otroci pri dramatizaciji bolj motivirani za govor kot sicer.



Graf 9: Motiviranost otrok za govor pri dramatizaciji
Vir: lasten

Iz grafa 9 je razvidno, da 38 % anketiranih (27 oseb) opaža, da so otroci pri dramatizaciji veliko bolj motivirani za govor, 45 % (32 oseb) pa, da so nekoliko bolj motivirani. 8 % anketiranih (6 oseb) večje razlike ne opazi, 3 % (2 osebi) menijo, da otroci niso bolj motivirani, 6 % anketiranih (4 osebe) pa tega ne more oceniti.

Skupaj torej kar 83 % anketiranih opaža, da so otroci pri dramatizaciji bolj motivirani za govor. To je ena najpomembnejših ugotovitev naše raziskave. Potrjuje namreč to, kar smo zapisali v teoretičnem delu: pri dramatizaciji govor ni sam sebi namen, ampak dobi pravi razlog. Otrok govori zato, ker vloga in zgodba to od njega zahtevata, ker želi nekaj sporočiti ali nadaljevati dogajanje (Nicolopoulou, 2019; Cremin idr., 2018). Prav zato je dramatizacija tako dragocena priložnost za spodbujanje govora.

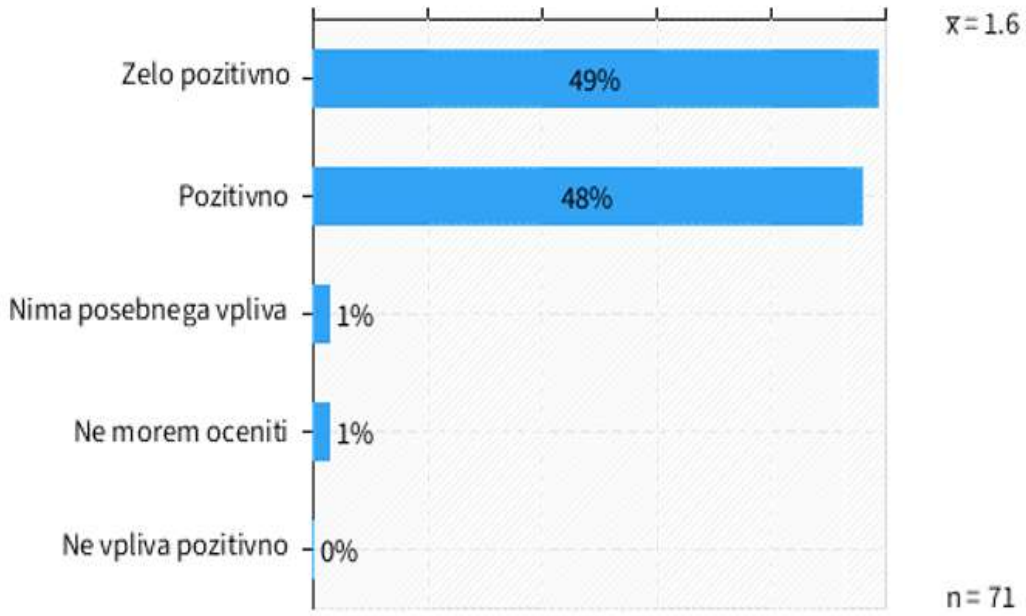
Vredno je pogledati tudi 8 % anketiranih, ki večje razlike ne opazi. Eden od možnih razlogov je, da se učinki dramatizacije najbolj pokažejo šele ob redni uporabi. Če dramatizacija poteka le nekajkrat na mesec, je priložnosti za opazovanje otrokovega napredka preprosto manj. Tudi zato bi bila pogostejša uporaba dragocena: strokovnim delavcem bi omogočila, da bi razvoj otrokovega govora ob dramatizaciji lažje spremljali in ga tudi zares opazili.

Ta ugotovitev ima veliko praktično vrednost predvsem za delo z otroki, ki sicer govorijo malo ali neradi. Prav zanje lahko strokovni delavec motivacijsko moč dramatizacije izkoristi premišljeno: otroku ponudi vlogo z malo besedila, ki jo ta zmore, ali vlogo, pri kateri vsi otroci govorijo skupaj, saj je v zboru spregovoriti veliko lažje kot sam. Zelo dobro deluje tudi lutka kot sogovornik, ki otroka nagovori, ta pa ji odgovarja. Ko otrok ob takih majhnih korakih doživi uspeh, se njegova pripravljenost za govor postopoma širi tudi na druge situacije v oddelku.

Odgovor na tretje raziskovalno vprašanje. Otroci se po opažanjih strokovnih delavcev na dramatizacijo odzovejo zelo pozitivno, saj kar 83 % anketiranih opaža, da pri njej radi ali zelo radi sodelujejo. Prav tako 83 % anketiranih opaža, da so otroci pri dramatizaciji bolj motivirani za govor kot pri drugih dejavnostih.

4.7. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na otrokov besedni zaklad?

Z desetim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokov besedni zaklad.



Graf 10: Ocena vpliva dramatizacije na otrokov besedni zaklad
Vir: lasten

Iz grafa 10 je razvidno, da 49 % anketiranih (35 oseb) meni, da dramatizacija na otrokov besedni zaklad vpliva zelo pozitivno, 48 % (34 oseb) pa, da vpliva pozitivno. Le en anketiranec (1 %) meni, da dramatizacija nima posebnega vpliva, en anketiranec (1 %) pa tega ne more oceniti. Nihče ni odgovoril, da dramatizacija na besedni zaklad ne vpliva pozitivno.

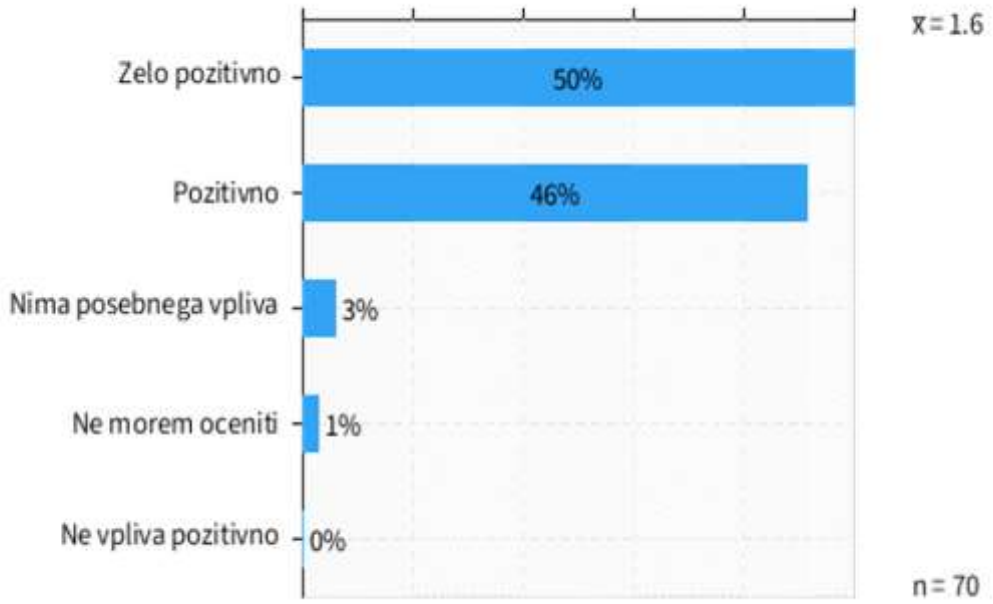
Skupaj torej kar 97 % anketiranih ocenjuje, da dramatizacija pozitivno ali zelo pozitivno vpliva na otrokov besedni zaklad. Tako enotno mnenje je zelo pomembno, saj je besedni zaklad ena od osnov govornega razvoja in tudi kasnejšega branja (Jago idr., 2025). Otrok pri dramatizaciji sliši in uporablja nove besede v živi, smiselni situaciji, zato si jih lažje zapomni. Tudi raziskave potrjujejo, da načrtne jezikovne spodbude v vrtcu izboljšajo otrokove jezikovne spretnosti (West idr., 2024).

Ta rezultat je še posebej pomemben, če vemo, da se besedni zaklad predšolskega otroka razvija predvsem ob živi rabi jezika, torej v pogovoru in igri. Pri dramatizaciji otrok besede sliši v smiselni povezavi z dogajanjem, jih takoj preizkusi in večkrat ponovi, saj se zgodbe v vrtcu rade ponavljajo. Ob pravljicah otrok spoznava tudi bogatejši, knjižni jezik, ki ga v vsakdanjem pogovoru sliši redkeje. Vse to pomaga razumeti, zakaj so bili anketirani pri tem vprašanju tako zelo enotni.

Za prakso iz tega sledi preprosto vodilo: besedni zaklad bo ob dramatizaciji najbolj rasel, če bomo premišljeno izbirali zgodbe. Najbolj primerne so zgodbe z bogatim, a otrokom še razumljivim jezikom, s ponavljajočimi se besedami in vzorci, ki jih otroci hitro posvojijo, ter z novimi besedami, ki jih lahko med igro naravno pojasnimo. Kadar otrok novo besedo hkrati sliši, izgovori in odigra, si jo zapomni veliko bolje, kot če bi mu jo le razložili.

4.8. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na otrokovo pripovedovanje zgodb ali dogodkov?

Z enajstim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na otrokovo pripovedovanje. Na to vprašanje je odgovorilo 70 anketirancev, eden je vprašanje izpustil.



Graf 11: Ocena vpliva dramatizacije na otrokovo pripovedovanje
Vir: lasten

Iz grafa 11 je razvidno, da 50 % anketiranih (35 oseb) meni, da dramatizacija na otrokovo pripovedovanje zgodb ali dogodkov vpliva zelo pozitivno, 46 % (32 oseb) pa, da vpliva pozitivno. 3 % anketiranih (2 osebi) menita, da dramatizacija nima posebnega vpliva, en anketiranec (1 %) pa tega ne more oceniti.

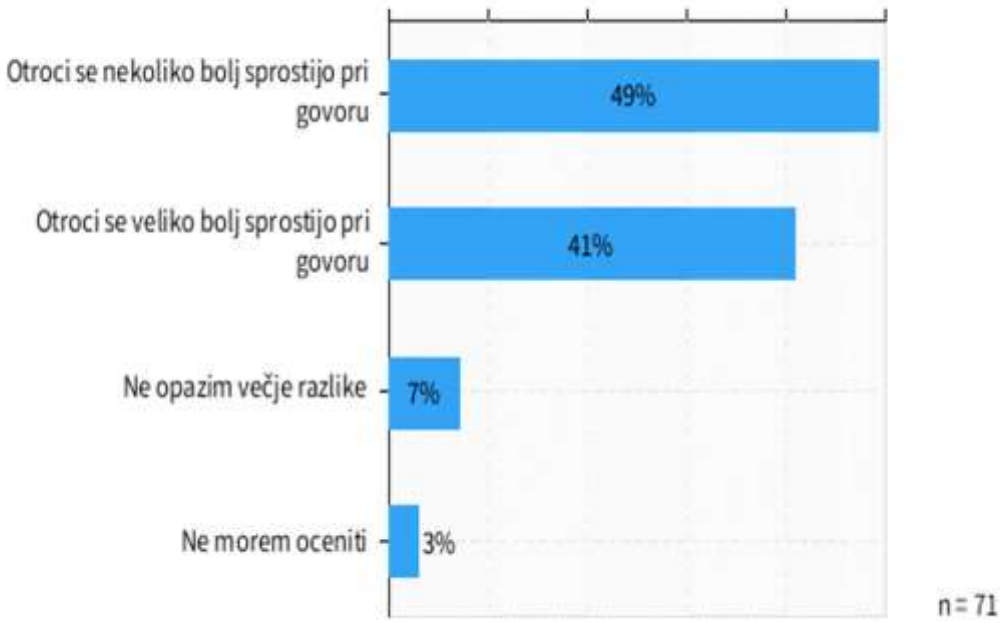
Skupaj torej 96 % anketiranih ocenjuje, da dramatizacija pozitivno ali zelo pozitivno vpliva na otrokovo pripovedovanje. Ta ugotovitev se zelo lepo sklada z raziskavami, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu. Bernstein idr. (2024) so pokazali, da si otrok zgodbo lažje zapomni in jo bolje obnovi, kadar jo ob poslušanju tudi telesno doživi, torej pokaže z gibom in kretnjo. Podobno Veresov idr. (2025) ugotavljajo, da vodena domišljijska igra izboljša zgradbo in podrobnost otrokove pripovedi.

K temu lahko dodamo, da otrok pri dramatizaciji doživi zgradbo zgodbe na lastni koži: zgodba se nekje začne, nekaj se zaplete in se na koncu razplete. Otrok, ki je zgodbo večkrat odigral, si to zaporedje lažje predstavlja in ga lažje ubesedi, kadar pripoveduje sam. Pripovedovanje pa ni pomembno le samo zase. Je tudi ena od osnov za kasnejše branje, pisanje in učenje, zato je vsaka dejavnost, ki ga krepi, dragocena naložba v otrokov nadaljnji razvoj.

Napredek pri pripovedovanju se rad pokaže tudi zunaj vrtca. Otrok, ki je zgodbo v vrtcu odigral, jo bo doma pogosto z veseljem obnovil staršem, pri tem pa bo znova uril pripovedovanje in podoživel prijetno izkušnjo. Tako dramatizacija tiho gradi tudi most med vrtcem in domom: starši izvedo, kaj se v vrtcu dogaja, otrok pa dobi še eno priložnost, da svoje besede preizkusi pred hvaležnim občinstvom.

4.9. Kako dramatizacija vpliva na govorno samozavest otrok?

Z dvanajstim vprašanjem smo želeli izvedeti, ali se otroci po opažanjih strokovnih delavcev pri dramatizaciji bolj sprostijo pri govoru.



Graf 12: Ocena vpliva dramatizacije na govorno samozavest otrok
Vir: lasten

Iz grafa 12 je razvidno, da 41 % anketiranih (29 oseb) opaža, da se otroci pri dramatizaciji veliko bolj sprostijo pri govoru, 49 % (35 oseb) pa, da se nekoliko bolj sprostijo. 7 % anketiranih (5 oseb) večje razlike ne opazi, 3 % (2 osebi) pa tega ne moreta oceniti.

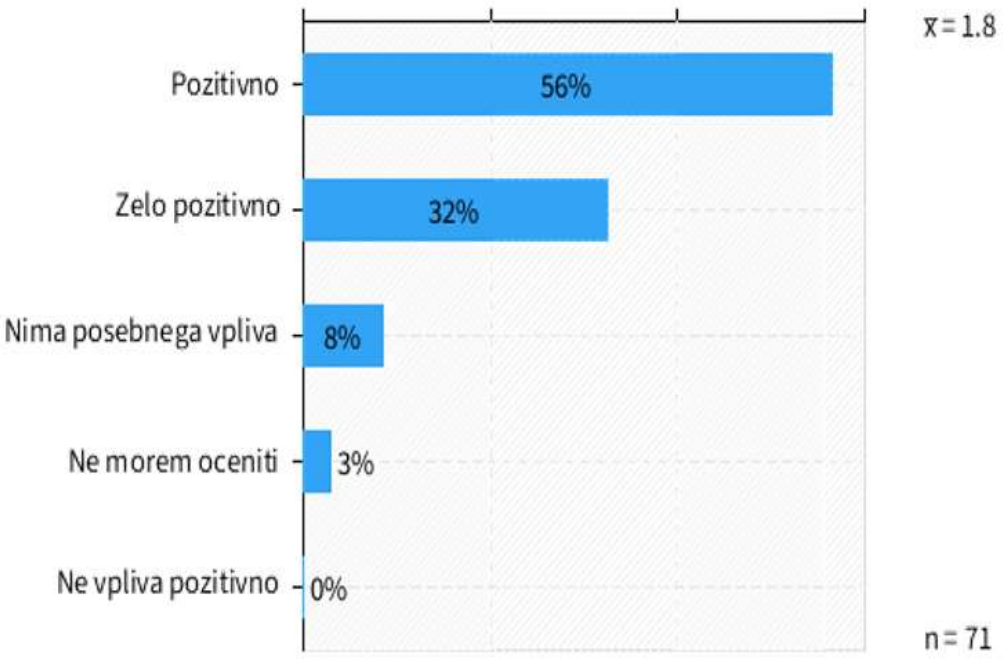
Skupaj torej 90 % anketiranih opaža, da se otroci pri dramatizaciji bolj sprostijo pri govoru. To potrjuje misel iz teoretičnega dela, da dramatizacija otroku ponuja varno razdaljo: kadar otrok govori skozi vlogo ali lutko, ne nastopa povsem kot on sam, zato ga je manj strah in lažje spregovori (van Huisstede idr., 2024). Prav to je še posebej dragoceno za tihe in zadržane otroke, kar so anketirani zelo lepo opisali tudi pri zadnjem, odprtem vprašanju.

Govorna samozavest, ki jo otrok pridobi v predšolskem obdobju, ima dolgoročno vrednost. Otrok, ki se je v vrtcu navadil spregovoriti pred skupino, bo tudi v šoli lažje odgovarjal, spraševal in nastopal. Pot do te samozavesti pa naj bo sestavljena iz majhnih korakov: otrok naj prej spregovori skozi lutko ali skupaj z drugimi, nato v manjši skupini, šele nazadnje sam pred vsemi. Dramatizacija je za takšno postopno privajanje idealna, ker otroku na vsaki stopnji ponudi oporo, hkrati pa nobene stopnje ne vsiljuje.

Odgovor na četrto raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci ocenjujejo, da dramatizacija zelo pozitivno vpliva na otrokov govorni razvoj. Kar 97 % jih meni, da pozitivno vpliva na besedni zaklad, 96 % jih tako meni za pripovedovanje, 90 % pa jih opaža, da se otroci pri dramatizaciji bolj sprostijo pri govoru. Odgovori so pri vseh treh vprašanjih izjemno enotni, kar govorni razvoj postavlja v sam vrh koristi, ki jih strokovni delavci pripisujejo dramatizaciji.

4.10. Kako dramatizacija po vašem mnenju vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev pri otrocih?

S trinajstim vprašanjem smo prešli na področje čustev. Zanimalo nas je, kako strokovni delavci ocenjujejo vpliv dramatizacije na to, kako otroci čustva prepoznavajo in izražajo.



Graf 13: Ocena vpliva dramatizacije na prepoznavanje in izražanje čustev
Vir: lasten

Iz grafa 13 je razvidno, da 32 % anketiranih (23 oseb) meni, da dramatizacija na prepoznavanje in izražanje čustev vpliva zelo pozitivno, 56 % (40 oseb) pa, da vpliva pozitivno. 8 % anketiranih (6 oseb) meni, da dramatizacija nima posebnega vpliva, 3 % (2 osebi) pa tega ne moreta oceniti. Nihče ni odgovoril, da dramatizacija na čustva ne vpliva pozitivno.

Skupaj torej 88 % anketiranih ocenjuje, da dramatizacija pozitivno ali zelo pozitivno vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev pri otrocih. Otrok se pri dramatizaciji srečuje z veselimi,

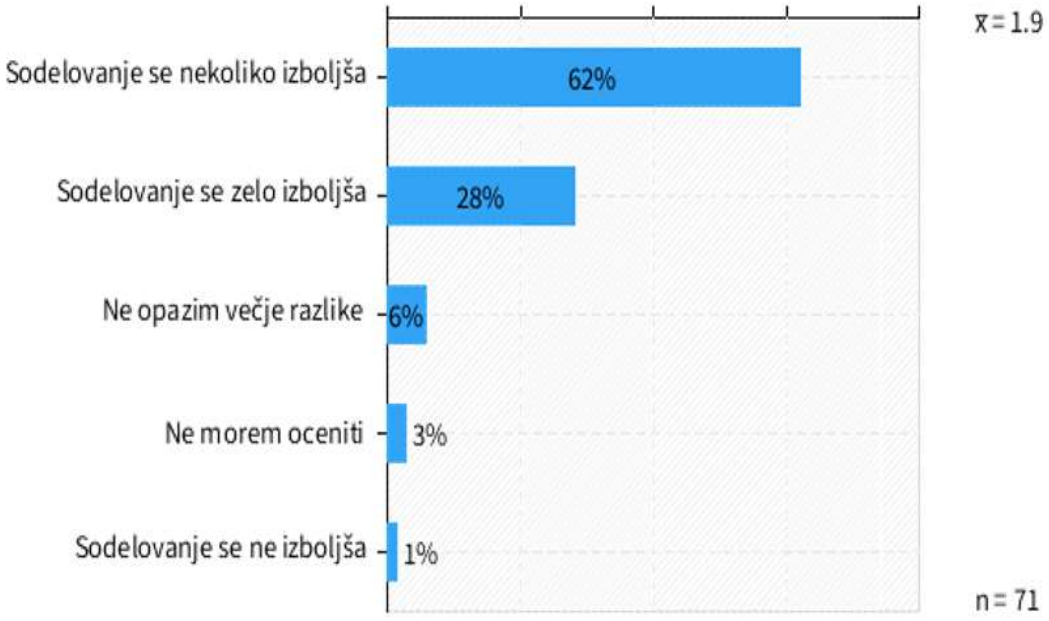
žalostnimi, prestrašenimi in jeznimi liki, zato čustva vidi, poimenuje in tudi sam pokaže. Raziskave, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu, to potrjujejo: dramske dejavnosti ob zgodbi krepijo razumevanje čustvenih stanj (van Huisstede idr., 2024), premišljeni programi z dramatizacijo pa lahko izboljšajo tudi otrokovo čustveno pismenost (Armesto Arias idr., 2025; Grazzani, 2024).

Zanimivo je, da je pri čustvih delež odgovora, da je vpliv zelo pozitiven (32 %), nižji kot pri vprašanjih o govoru, kjer je znašal okoli polovice. Razlog je morda v tem, da so spremembe v govoru bolj slišne in vidne: novo besedo ali daljši stavek odrasli hitro opazimo. Napredek na področju čustev je tišji in počasnejši, zato ga je težje opaziti in izmeriti. Prav zato so še toliko bolj dragoceni primeri iz zadnjega, odprtega vprašanja, v katerih so anketirani opisali, kako so otroci skozi dramatizacijo izražali čustva, se vživljali v druge in premagovali strah.

Vpliv dramatizacije na čustva lahko strokovni delavci še okrepijo z majhnimi, premišljenimi koraki. Za dramatizacijo lahko izberejo zgodbe, v katerih liki doživljajo čustva, ki jih otroci dobro poznajo iz svojega življenja, na primer strah pred temo, veselje ob prijateljstvu ali žalost ob izgubi. Po dramatizaciji je dragocen kratek pogovor: kako se je počutil posamezni lik, zakaj se je tako počutil in kdaj smo se tako počutili mi. Tako otrok čustev ne le odigra, ampak jih tudi poimenuje in poveže s svojimi izkušnjami, kar je pomemben korak k čustveni zrelosti.

4.11. Kako dramatizacija vpliva na sodelovanje otrok v skupini?

S štirinajstim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako dramatizacija po mnenju strokovnih delavcev vpliva na sodelovanje otrok v skupini.



Graf 14: Ocena vpliva dramatizacije na sodelovanje otrok v skupini
Vir: lasten

Iz grafa 14 je razvidno, da 28 % anketiranih (20 oseb) opaža, da se sodelovanje otrok ob dramatizaciji zelo izboljša, 62 % (44 oseb) pa, da se nekoliko izboljša. 6 % anketiranih (4 osebe) večje razlike ne opazi, en anketiranec (1 %) meni, da se sodelovanje ne izboljša, 3 % (2 osebi) pa tega ne moreta oceniti.

Skupaj torej 90 % anketiranih opaža, da se sodelovanje otrok ob dramatizaciji izboljša. Ta ugotovitev je razumljiva, saj skupna igra od otrok zahteva prav tisto, kar sodelovanje pomeni: dogovarjanje, poslušanje drugega, čakanje na vrsto in skupno ustvarjanje. V teoretičnem delu smo prikazali, da kakovostna skupna domišljijska igra krepi socialne spretnosti in socialno kompetentnost otrok (Smits-van der Nat idr., 2024; Jaggy idr., 2023).

Dramatizacija ima pri sodelovanju še eno posebno prednost: omogoča, da je vključen prav vsak otrok. Vloge so lahko zelo različno zahtevne, od glavne vloge z veliko besedila do vloge drevesa, ki samo stoji in šumi, pa vendar so vse del skupne zgodbe. Otrok, ki še ni pripravljen govoriti, lahko sodeluje z gibom, zvokom ali skrbjo za rekvizite. Tako nihče ne ostane zunaj, vsak otrok pa doživi, da je zgodba uspela tudi zaradi njega. Prav ta izkušnja skupnega uspeha je tisto, kar skupino resnično povezuje.

Odgovor na peto raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci ocenjujejo, da dramatizacija pozitivno vpliva tudi na čustveni in socialni razvoj otrok. 88 % jih meni, da pozitivno vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev, 90 % pa jih opaža, da se ob njej izboljša sodelovanje otrok

v skupini. Skupaj z ugotovitvami o govoru to potrjuje, da dramatizacija podpira otrokov razvoj celostno, na več področjih hkrati.

4.12. Katere največje ovire opazite pri uporabi dramatizacije v vrtcu?

Petnajsto vprašanje je bilo odprtega tipa, zato so anketiranci odgovore zapisali s svojimi besedami. Nanj je odgovorilo 62 anketirancev. Ker so bili odgovori zelo različni, smo jih združili v skupine, ki se med odgovori najpogosteje ponavljajo:

– Pomanjkanje časa. Ta ovira se v odgovorih pojavlja daleč najpogosteje. Anketirani so zapisali, da priprava in izvedba dramatizacije zahtevata veliko časa, da so urniki natrpani ter da je med letom veliko projektov in drugih obveznih dejavnosti.

– Prostorska stiska. Nekateri anketirani so kot oviro navedli neprimeren ali premajhen prostor za izvedbo dramatizacije.

– Pomanjkanje pripomočkov. Del anketiranih je izpostavil, da primanjkuje lutk, kostumov in rekvizitov, njihova izdelava pa prav tako vzame veliko časa.

– Zadržanost, sramežljivost in trema otrok. Precej anketiranih opaža, da se nekateri otroci ne želijo izpostavljati, da jih je strah nastopanja ali da igro raje prepustijo bolj samozavestnim otrokom.

– Razlike med otroki. Anketirani so omenili razlike v govornem in socialnem razvoju otrok, težave z izgovorjavo ter tuje govoreče otroke, ki slovenskega jezika še ne razumejo dobro.

– Značilnosti skupine. Kot ovire so bili navedeni tudi kratkotrajna pozornost predvsem mlajših otrok, medsebojno motenje, želja vseh otrok, da bi govorili hkrati, in razdelitev vlog.

– Lastna usposobljenost. Posamezni anketirani so iskreno zapisali, da se na tem področju sami ne počutijo dovolj močne.

Nekaj anketiranih je zapisalo, da posebnih ovir ne opaža. Če odgovore pogledamo kot celoto, vidimo, da ovire večinoma niso povezane z dvomom o vrednosti dramatizacije. Strokovni delavci torej ne dvomijo, da je dramatizacija koristna, temveč jo je težko umestiti v natrpan vsakdan vrtca. Prav to smo predvideli tudi v teoretičnem delu, kjer smo zapisali, da dramatizacija brez svojega mesta v načrtovanju hitro ostane le občasna dejavnost (Tam, 2021). Ovira, povezana z lastno usposobljenostjo, pa potrjuje ugotovitev, da strokovni delavci za samozavestno uporabo dramskih pristopov potrebujejo podporo in izobraževanje (Kilinc idr., 2016). Te ugotovitve bodo dragoceno izhodišče za predloge, ki jih bomo zapisali v sklepnih ugotovitvah naloge.

Ob tem želimo poudariti, da je večina naštetih ovir premostljivih. Časovno stisko lahko omilijo prav kratke, preproste oblike dramatizacije, ki ne zahtevajo posebne priprave. Pri pripomočkih ni nujno, da so popolni: preprosto lutko je mogoče izdelati iz nogavice ali papirja, pri izdelavi

pa lahko sodelujejo tudi otroci, ki jim je že to dragocena izkušnja. Zbirka lutk in rekvizitov, ki nastaja postopoma in si jo oddelki med seboj delijo, prihrani čas vsem. Zadržanost otrok pa je, kot kažejo primeri iz naslednjega podpoglavja, prav tista težava, ki jo dramatizacija sama najbolje rešuje, če le otroku pustimo dovolj časa.

Premagovanje ovir pa ne sme ostati skrb posameznega strokovnega delavca. Časovna in prostorska stiska ter pomanjkanje pripomočkov so skupne težave, zato jih je najlažje reševati skupaj: z dogovorom o souporabi prostorov, s skupno zbirko lutk in rekvizitov, ki kroži med oddelki, ter z izmenjavo že pripravljenih dramatizacij, tako da dobro gradivo enega oddelka služi vsem. Tudi občutek, da kdo na tem področju ni dovolj močan, se najhitreje omili ob kolegialni pomoči, ko lahko strokovni delavec dejavnost najprej opazuje pri sodelavcu in jo šele nato izvede sam.

Pri oviri, ki so jo anketirani navedli daleč najpogosteje, torej pri pomanjkanju času, se splača ustaviti še enkrat. Iz odgovorov je razvidno, da največ časa ne vzame sama izvedba dramatizacije, ampak priprava: izdelava lutk, kostumov in rekvizitov ter usklajevanje z vsemi drugimi obveznostmi. Prav zato je smiselno ločiti med tem, kar je za dramatizacijo res nujno, in tem, kar je zgolj lepo imeti. Za otroka je najpomembnejša skupna igra in doživeta zgodba, ne popolni kostumi. Preprosta dramatizacija brez posebne opreme, ki se zgodi večkrat, ima za otrokov razvoj več vrednosti kot popolno pripravljena predstava enkrat na leto.

Odgovor na šesto raziskovalno vprašanje. Največja ovira pri uporabi dramatizacije v vrtcu je po mnenju strokovnih delavcev pomanjkanje časa. Sledijo prostorska stiska, pomanjkanje pripomočkov, zadržanost in trema otrok ter razlike med otroki v govornem in socialnem razvoju.

4.13. Opišite primer, ko je dramatizacija po vašem mnenju dobro vplivala na otrokov govor, čustva ali sodelovanje v skupini

Tudi šestnajsto, zadnje vprašanje je bilo odprtega tipa. Nanj je odgovorilo 59 anketirancev. Anketirani so opisali zelo različne primere iz svoje prakse, ki smo jih prav tako združili v skupine:

– Zadržani in tihi otroci se odprejo. Takšnih primerov je bilo največ. Anketirani so opisali dečka, ki se sicer ni želel izpostavljati, nato pa se je sam javil za glavno vlogo v lutkovni igrici, bil pri njej zelo uspešen in se od takrat pogosteje oglaša tudi v pogovorih. Opisali so tudi zadržanega otroka, ki je imel v dramatizaciji najprej tiho vlogo, nato pa je postopoma začel uporabljati kratke stavke iz zgodbe, pridobil samozavest in se začel bolj vključevati v skupino.

– Napredek v govoru. Več anketiranih je opisalo, da je slabše govoreči otrok ob dramatizaciji začel govoriti oziroma tvoriti krajše stavke. Pri dramatizaciji Rdeče kapice so otroci, ki sicer

odgovarjajo le s posamezno besedo, začeli tvoriti cele stavke in dialoge, ker je zgodba to od njih zahtevala.

– Izražanje in razumevanje čustev. Anketirani so opisali, kako so se otroci vživeli v živali iz zgodbe in ob tem začutili, kaj čutijo druga bitja. Dramatizacija je otrokom pomagala tudi pri premagovanju strahu, ena od anketiranih pa je opisala deklico, ki je po večkratni uprizoritvi zgodbe povsem izgubila tremo.

– Umirjanje in pomoč pri vsakodnevnih situacijah. Zanimiv je primer otroka, ki je imel izbruh trme in ni želel sedeti pri kosilu. Ko ga je lutka miška poklicala po imenu in ga spodbudila, se je otrok umiril in se vrnil k mizi.

– Sodelovanje in povezanost skupine. Anketirani so opisali, kako so si otroci po prebrani zgodbi sami razdelili vloge, se dogovarjali in si pomagali, sodelovali pa so tudi tisti otroci, ki so sicer bolj tihi.

– Samozavest in ponos. Več anketiranih je zapisalo, da otroci po nastopu, ko dobijo pozornost in aplavz, doživijo ponos in se počutijo posebne, zato jim je naslednja dramatizacija lažja.

Anketirani so ob tem omenjali pravljice, kot so Rdeča kapica, Pod medvedovim dežnikom, Rokavička, Piščanček Pik in Zlata šivanka.

Ti primeri iz prve roke zelo lepo potrjujejo, kar smo zapisali v teoretičnem delu naloge. Dramatizacija otroku ponudi varen prostor, v katerem lahko skozi vlogo ali lutko pove in pokaže tisto, česar kot on sam še ne zmore (van Huisstede idr., 2024). Učinki so najbolj vidni prav pri tihih, zadržanih in slabše govorečih otrocih, torej pri tistih, ki takšno podporo najbolj potrebujejo. Prav zato lahko rečemo, da dramatizacija ni le prijetna popestritev, ampak dragocena strokovna metoda dela.

Če opisane primere pogledamo kot celoto, opazimo, da imajo skupno rdečo nit. V vseh primerih je otrok dobil varno vlogo, v kateri ni nastopal kot on sam, ampak kot lik iz zgodbe, in prav ta varnost mu je omogočila korak naprej. Pomembno vlogo sta imela tudi ponavljanje, saj se je otrok ob večkratni uprizoritvi iste zgodbe vedno bolj sprostil, in pozitivna izkušnja ob koncu, ki mu je dala pogum za naslednjič. Ti primeri strokovnim delavcem sporočajo, da se potrpežljivost splača: učinki dramatizacije pridejo postopoma, a so lahko za posameznega otroka zelo veliki.

Primeri razkrivajo še nekaj pomembnega: dramatizacija ni omejena le na vnaprej pripravljene dejavnosti. Anketirani so jo uporabili tudi povsem spontano, sredi vsakdanjih situacij, na primer z lutko, ki je otroka pomirila pri kosilu. To kaže, da dramatizacija ni le dejavnost na urniku, ampak orodje, ki ga ima strokovni delavec lahko pri roki ves dan: pri prihodu v vrtec, pri prehodih med dejavnostmi, pri umirjanju in pri reševanju malih vsakodnevnih zagat. Prav v tej vsestranskosti je njena posebna moč.

V opisanih primerih je vredno opaziti tudi vlogo strokovnega delavca. V nobenem primeru se napredek ni zgodil sam od sebe: vedno je bil zraven odrasli, ki je opazil priložnost, otroku ponudil primerno vlogo ali lutko in mu nato pustil dovolj časa, da je korak naredil sam. Prav to je bistvo dobre podpore: odrasli pripravi varno okolje in priložnost, otrok pa je tisti, ki v svojem tempu zbere pogum. Takšna drža od strokovnega delavca zahteva potrpežljivost in dobro opazovanje, rezultati, ki so jih anketirani opisali, pa kažejo, da se oboje bogato povrne.

4.14. Skupni pogled na rezultate razprave

Na koncu razprave želimo rezultate povezati še v celoto, saj šele skupaj pokažejo pravo sliko o mestu dramatizacije v Vrtcu Murska Sobota.

Prvi sklop ugotovitev se nanaša na uporabo dramatizacije. Ta je razmeroma skromna: večina strokovnih delavcev dramatizacijo uporablja nekajkrat na mesec ali redkeje, načrtno pa jo pogosto vključuje le manjši del. Med oblikami prevladujejo igra z lutkami, igra vlog in uprizarjanje zgodb, med dejavnostmi pa branje pravljic. Dramatizacija je torej najmočneje doma tam, kjer je njena uporaba najbolj naravna in najlažja, precej manj pa na področjih, kjer bi lahko dala prav posebno veliko, na primer pri pogovoru o čustvih in pri socialnih temah.

Drugi sklop ugotovitev govori o otrocih in učinkih. Tu so odgovori izjemno enotni in izrazito pozitivni: otroci pri dramatizaciji radi sodelujejo, so bolj motivirani za govor, po presoji strokovnih delavcev pa dramatizacija pozitivno vpliva na besedni zaklad, pripovedovanje, govorno samozavest, čustva in sodelovanje. Odgovori na odprti vprašanji so tem številkam dodali žive primere, ki so pokazali, da so učinki najizrazitejši prav pri tihih, zadržanih in slabše govorečih otrocih.

Tretji sklop ugotovitev se nanaša na ovire. Te so skoraj v celoti organizacijske narave: čas, prostor in pripomočki. Vsebinskih zadržkov do dramatizacije anketirani tako rekoč nimajo, kar pomeni, da ovire ne izvirajo iz dvoma o njeni vrednosti, temveč iz okoliščin, ki jih je mogoče spreminjati.

Posebno sporočilo rezultatov velja za otroke, ki potrebujejo več podpore. Tako zaprta vprašanja kot opisani primeri kažejo, da dramatizacija največ da prav tihim, zadržanim in slabše govorečim otrokom ter otrokom, ki slovenščine še ne razumejo dobro. Za te otroke dramatizacija pogosto ni le ena od dejavnosti, ampak vrata, skozi katera sploh vstopijo v govor in v skupino. Vrtec, ki dramatizacijo uporablja redno, s tem tem otrokom ponuja bolj enake možnosti za razvoj, kar je ena najpomembnejših nalog predšolske vzgoje.

Če te tri sklope postavimo drugega ob drugega, se pokaže jasen sklep. Med tem, kako visoko strokovni delavci cenijo dramatizacijo, in tem, koliko jo dejansko uporabljajo, zeva razkorak, ki pa ni posledica nenaklonjenosti, ampak predvsem organizacijskih ovir in ustaljenih navad. Prav zato je ta razkorak mogoče zmanjšati: z boljšim načrtovanjem, z malimi vsakodnevnimi

oblikami dramatizacije, s skupno skrbjo za pripomočke in z medsebojno podporo strokovnih delavcev. Rezultati hkrati kažejo, da se področja, ki jih dramatizacija krepi, med seboj podpirajo: otrok, ki se skozi vlogo sprosti pri govoru, se lažje izraža tudi čustveno in se pogumneje vključuje v skupino. Vlaganje v dramatizacijo je zato vlaganje v otrokov celostni razvoj, kar bomo strnili v sklepnih ugotovitvah naloge.

5. SKLEPNE UGOTOVITVE

V raziskovalni nalogi smo želeli ugotoviti, kakšno mesto ima dramatizacija pri delu s predšolskimi otroki v Vrtcu Murska Sobota in kako strokovni delavci ocenjujejo njen vpliv na otrokov govorni in čustveni razvoj. V teoretičnem delu smo s pomočjo strokovne in znanstvene literature pokazali, da je dramatizacija veliko več kot priprava predstave. Je način dela, ki izhaja iz otrokove naravne potrebe po igri in ki hkrati spodbuja govor, čustva, domišljijo in sodelovanje. Pregled dosedanjih raziskav je pokazal, da dramske dejavnosti izboljšujejo besedni zaklad, pripovedovanje, razumevanje čustev in socialne spretnosti otrok ter da je pri tem pomembna premišljena vloga odraslega.

V empiričnem delu smo z anketnim vprašalnikom, ki ga je v celoti izpolnilo 71 strokovnih delavcev, preverili, kakšna je uporaba dramatizacije v vsakodnevni praksi. Če ugotovitve strnemo v eno misel, lahko rečemo: strokovni delavci dramatizacijo zelo cenijo, uporabljajo pa jo razmeroma redko. Prav ta razkorak med visoko oceno koristi in redko uporabo je najpomembnejše sporočilo naše raziskave in hkrati največja priložnost za razvoj prakse v vrtcu.

V nadaljevanju na podlagi zbranih podatkov odgovarjamo na zastavljene hipoteze.

Hipotezo 1, ki pravi, da večina strokovnih delavcev dramatizacijo uporablja nekajkrat na mesec ali redkeje, načrtno in pogosto pa jo vključuje le manjši del strokovnih delavcev, lahko potrdimo. Kar 93 % anketiranih dramatizacijo uporablja največ nekajkrat na mesec, nihče je ne uporablja vsak dan, pogosto in načrtno pa jo v dejavnosti vključuje le 17 % anketiranih.

Hipotezo 2, ki pravi, da se otroci na dramatizacijo večinoma odzovejo pozitivno in da so pri njej bolj motivirani za govor, lahko potrdimo. 83 % anketiranih opaža, da otroci pri dramatizaciji radi ali zelo radi sodelujejo, prav tako 83 % anketiranih opaža, da so otroci pri njej bolj motivirani za govor. Le posamezni anketiranci so poročali o pretežni zadržanosti otrok.

Hipotezo 3, ki pravi, da večina strokovnih delavcev ocenjuje, da dramatizacija pozitivno vpliva na otrokov govorni razvoj, lahko potrdimo. Kar 97 % anketiranih meni, da dramatizacija pozitivno vpliva na otrokov besedni zaklad, 96 % jih tako meni za pripovedovanje, 90 % pa jih opaža, da se otroci pri dramatizaciji bolj sprostijo pri govoru.

Hipotezo 4, ki pravi, da večina strokovnih delavcev ocenjuje, da dramatizacija pozitivno vpliva na prepoznavanje in izražanje čustev ter na sodelovanje otrok v skupini, lahko potrdimo. 88 % anketiranih meni, da dramatizacija pozitivno vpliva na čustva otrok, 90 % pa jih opaža, da se ob njej izboljša sodelovanje v skupini.

Hipotezo 5, ki pravi, da je najpogostejša ovira pri uporabi dramatizacije pomanjkanje časa, lahko potrdimo. Pomanjkanje časa se je v odgovorih na odprto vprašanje o ovirah pojavilo

daleč najpogosteje, sledili pa so mu prostorska stiska, pomanjkanje pripomočkov in zadržanost otrok.

Vseh pet hipotez je bilo torej potrjenih. Rezultati naše raziskave se lepo skladajo s teoretičnimi izhodišči in z dosedanjimi raziskavami: potrjujejo, da strokovni delavci učinke dramatizacije, ki jih opisuje literatura, prepoznavajo tudi v svoji vsakodnevni praksi. Hkrati pa raziskava razkriva, da med tem znanjem in dejansko uporabo dramatizacije ostaja vrzel, ki jo je mogoče zapolniti predvsem z boljšim načrtovanjem in medsebojno podporo strokovnih delavcev.

To, da so bile potrjene prav vse hipoteze, ima za vrtec posebno vrednost. Pomeni namreč, da slika, ki smo jo pričakovali na podlagi literature in izkušenj iz prakse, ni le občutek, ampak jo zdaj potrjujejo tudi zbrani podatki. Vodstvo vrtca in strokovni delavci se lahko pri načrtovanju svojega dela tako oprejo na konkretne številke iz lastnega okolja, ne le na splošna priporočila iz literature. Prav v tem je razlika med občutkom, da bi lahko delali več, in jasno ugotovitvijo, kje in kako lahko to zares storijo.

Potrjene hipoteze se hkrati lepo ujemajo s teoretičnimi izhodišči naloge. Kar so raziskave, predstavljene v teoretičnem delu, pokazale z meritvami in poskusi, so strokovni delavci v naši anketi potrdili s svojimi izkušnjami iz oddelkov: dramatizacija spodbuja govor, podpira čustveni razvoj in povezuje skupino. Ujemanje med literaturo in prakso daje ugotovitvam naloge posebno trdnost, saj do enakih zaključkov prideta dve povsem različni poti, znanstveno raziskovanje in vsakodnevne izkušnje ljudi, ki z otroki delajo vsak dan.

Ob koncu se moramo dotakniti tudi omejitev raziskave. Raziskava je bila izvedena v enem samem vrtcu in na neslučajnostnem vzorcu, zato ugotovitev ne moremo posploševati na vse slovenske vrtce. Podatki temeljijo na ocenah in opažanjih strokovnih delavcev, ne na neposrednem merjenju otrokovega razvoja, zato jih je treba razumeti kot pogled iz prakse in ne kot dokaz o učinkih. Mogoče je tudi, da so anketo raje rešili tisti strokovni delavci, ki jim je dramatizacija bližje, kar bi lahko rezultate nekoliko obarvalo. Odprti vprašanji nista bili obvezni, zato nanju ni odgovorilo vseh 71 anketirancev. Kljub tem omejitvam pa velik odziv za en vrtec in velika enotnost odgovorov dajeta ugotovitvam precejšnjo težo.

Izvirni prispevek naloge vidimo v tem, da prvič ponuja celovito sliko o uporabi dramatizacije v Vrtcu Murska Sobota: koliko se uporablja, v katerih oblikah, kakšen odziv otrok zaznavajo strokovni delavci, kako ocenjujejo njene učinke in kaj jih pri tem ovira. Takšna slika je neposredno uporabna za načrtovanje dela v vrtcu. Ugotovitve lahko strokovnim delavcem predstavimo na strokovnem aktivu ali vzgojiteljskem zboru, kjer bi bile lahko izhodišče za pogovor o pogostejši in bolj načrtni uporabi dramatizacije ter za izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse med oddelki.

Na podlagi vseh ugotovitev predlagamo naslednje korake za prakso:

– dramatizacijo vključiti v letno in tedensko načrtovanje dela oddelka, da njena uporaba ne bo odvisna le od trenutnega navdiha ali priložnosti;

– v vsakodnevne rutine vnesti kratke oblike dramatizacije, na primer lutko v jutranjem krogu ali oživljen prizor ob branju slikanice, ki ne zahtevajo posebne priprave;

– postopoma zgraditi skupno zbirko lutk, kostumov in rekvizitov ter urediti stalni dramski kotiček, ki je otrokom in strokovnim delavcem vedno na voljo;

– omogočiti izmenjavo izkušenj med strokovnimi delavci, na primer s predstavitvijo primerov dobre prakse na strokovnih aktivih, ter interna izobraževanja s področja dramskih dejavnosti;

– posebno pozornost nameniti tihim, zadržanim in slabše govorečim otrokom, ki jim dramatizacija po izkušnjah anketiranih najbolj koristi;

– odzive otrok ob dramatizaciji načrtno opazovati in beležiti, saj lahko tako strokovni delavci učinke lažje spremljajo in svoje delo sproti prilagajajo.

Predlogov ni treba uresničiti vseh naenkrat. Najbolje je začeti z majhnimi, uresničljivimi koraki: na primer tako, da si oddelek za vsak mesec izbere eno pravljico, ki jo z otroki tudi dramatizira, ali da lutka dobi stalno mesto v jutranjem krogu. Ob koncu šolskega leta lahko strokovni delavci skupaj pregledajo, kaj se je obneslo, in dobre izkušnje prenesejo v naslednje leto. Tako se dramatizacija v vrtec ne vrača kot dodatna obveznost, ampak kot postopna, prijetna sprememba, ki jo soustvarjajo vsi.

Naloga odpira tudi vprašanja za nadaljnje raziskovanje. Prva smiselna pot bi bila razširitev raziskave na več vrtcev iz različnih okolij. Tako bi lahko preverili, ali so ugotovitve iz Vrtca Murska Sobota podobne tudi drugod, in ugotovili, ali na uporabo dramatizacije vplivajo velikost vrtca, okolje ali druge okoliščine. Enak vprašalnik bi lahko čez nekaj let ponovili tudi v istem vrtcu in tako preverili, ali so se stvari po uvedbi predlaganih korakov spremenile.

Druga pot vodi v samo prakso. Naša raziskava temelji na ocenah strokovnih delavcev, zato bi bilo dragoceno dramatizacijo tudi neposredno opazovati v oddelkih in spremljati napredek konkretnih otrok skozi daljše obdobje. Posebej zanimivo bi bilo spremljati otroke, ki so pri govoru bolj zadržani: kako se njihova pripravljenost za govor spreminja ob redni dramatizaciji čez celo šolsko leto. S tem bi ocene strokovnih delavcev dopolnili z neposrednimi opažanji o otrocih.

Tretja pot pa se odpira proti domu. Zanimivo bi bilo raziskati, kako dramatizacijo doživljajo starši, ali jo otroci prenašajo domov in kakšne so možnosti za njihovo vključevanje, na primer prek skupnih dramskih popoldnevov ali lutke, ki potuje med vrtcem in domom. Ker se je v naši raziskavi pokazalo, da otroci zgodbe radi podoživljajo, bi bila takšna povezava med vrtcem in domom naravna nadgradnja.

Raziskava je pokazala, da strokovni delavci Vrtca Murska Sobota dobro vedo, kako dragocena je dramatizacija za predšolskega otroka, in da otroci pri njej radi sodelujejo. Naslednji korak je, da se to znanje in naklonjenost preneseta v pogostejšo, bolj načrtno in samozavestno uporabo. Otroci so, kot kažejo odgovori strokovnih delavcev, na to več kot pripravljeni.

VIRI IN LITERATURA

Literatura

Armesto Arias, M., idr. (2025). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. European Journal of Psychology of Education, 40, Article 13. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6

Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., idr. (2024). Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. Early Childhood Research Quarterly, 66, 178–190. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004

Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. Arts Education Policy Review, 118(3), 164–171. https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780

Chlapana, E., & Koniou, A. (2025). Combining approaches for improving preschoolers' narrative production skill. The Australian Journal of Language and Literacy, 48, 35–56. https://doi.org/10.1007/s44020-025-00075-z

Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2018). Storytelling and story acting: Co-construction in action. Journal of Early Childhood Research, 16(1). https://doi.org/10.1177/1476718X17750205

Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. Bristol: Intellect.

Grazzani, I. (2024). Promoting theory of mind and emotion understanding in preschool settings: An exploratory training study. Frontiers in Psychology, 15, 1439824. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439824

Jago, L. S., idr. (2025). The effect of preschool vocabulary and grammar on early reading comprehension and word reading: A systematic review and meta-analysis. Educational Research Review. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100680

Jaggy, L., idr. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social skills: An intervention study. Early Childhood Research Quarterly. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200622001661

Kilinc, S., idr. (2016). Early Years Educators at Play: A research-based early childhood professional development program. Childhood Education. https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1134242

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. Early Child Development and Care, 189(4), 600–612. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. Review of Educational Research, 90(2). https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Nilfyr, K., idr. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool. Education Sciences, 15(2), 137. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/137

Nicolopoulou, A. (2019). Chapter 12. Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. V E. Veneziano & A. Nicolopoulou (ur.), Narrative, literacy and other skills: Studies in intervention (str. 263–284). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sin.25.13nic

Ozen-Uyar, R., Yigit-Gencten, V., & Ceylan, M. (2025). Drama-Based read-alouds in preschool classroom: Promoting social understanding, social problem solving, and peer relationships. Reading Research Quarterly, 60(3), e70014. https://doi.org/10.1002/rrq.70014

Schmidt, A. C., Pierce-Rivera, M., van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., Millinger, J., Kelley, M. F., & Restrepo, M. A. (2024). What's the Story with Storytime?: An examination of preschool teachers' drama-based and shared reading practices during picturebook read aloud. Early Childhood Education Journal, 52(7), 1525–1543. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01554-z

Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, 46. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z

Tam, P.-C. (2016). Children's creative understanding of drama education: A Bakhtinian perspective. Thinking Skills and Creativity, 20, 29–39. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.003

Tam, P.-C. (2021). Blurring the play-drama boundary: A case study investigating the teaching and learning of a drama-integrated curriculum in a Hong Kong kindergarten. Contemporary Issues in Early Childhood, 22(4), 328–341. https://doi.org/10.1177/14639491211060559

van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., idr. (2024). Drama during story time supports preschoolers' understanding of story character feeling states. Journal of Early Childhood Literacy. First published online 29 March 2024. https://doi.org/10.1177/14687984241240413

Veresov, N., Veraksa, A., Gavrilova, M., & Sukhikh, V. (2021). Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. Frontiers in Psychology, 12, 779023. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.779023

Veresov, N. N., Veraksa, A. N., & Plotnikova, V. A. (2025). Using PlayWorld to promote narrative development: Evidence from a double-blind control experiment. Psychology in Russia: State of the Art, 18(3), 140–157. https://doi.org/10.11621/pir.2025.0309

Walker, S., Fleer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. Australasian Journal of Early Childhood, 45(2). https://doi.org/10.1177/1836939120918502

West, G., Lervåg, A., Birchenough, J. M. H., Korell, C., Rios Diaz, M., Duta, M., Cripps, D., Gardner, R., Fairhurst, C., & Hulme, C. (2024). Oral language enrichment in preschool improves children's language skills: A cluster randomised controlled trial. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65(8), 1087–1097. https://doi.org/10.1111/jcpp.13947

Young, S., Edwards, S., & Nuttall, J. (2024). Teacher participation in young children's dramatic play. Journal of Early Childhood Research, 22(4), 598–611.

Raziskovalna naloga

VLOGA DODATNE STROKOVNE POMOČI PRI RAZVIJANJU UČNIH STRATEGIJ UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI

Petra Toplak, mag. prof. inkl. ped.

Maribor, avgust 2026

POVZETEK

Specifične učne težave pomembno vplivajo na učni uspeh, samostojnost in vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Pri razvijanju učinkovitih učnih navad ima pomembno vlogo dodatna strokovna pomoč, katere cilj ni le odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč tudi razvijanje učnih strategij, ki učencem omogočajo večjo samostojnost pri učenju. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo pomen razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter katere strategije in pristope pri svojem delu najpogosteje uporabljajo. Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom, v katerem je sodelovalo 41 izvajalcev dodatne strokovne pomoči iz slovenskih osnovnih šol. Rezultati kažejo, da izvajalci razvijanju učnih strategij pripisujejo velik pomen ter jih pogosto načrtno vključujejo v svoje delo. Kot najučinkovitejše pristope izpostavljajo individualiziran pristop, redno utrjevanje učnih strategij in uporabo konkretnih ter vizualnih pripomočkov. Ugotovitve kažejo, da učenci naučenih učnih strategij zunaj ur dodatne strokovne pomoči še ne uporabljajo dovolj samostojno. Raziskava poudarja pomen sodelovanja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši ter sistematičnega razvijanja samostojnosti učencev.

KLJUČNE BESEDE: specifične učne težave, dodatna strokovna pomoč, učne strategije, samostojnost učencev, individualizacija

ABSTRACT

Specific learning difficulties have a significant impact on students' academic achievement, independence, and participation in the educational process. Additional professional support plays an important role in developing effective learning habits, as its purpose is not only to address current learning difficulties but also to develop learning strategies that enable students to become more independent learners. The aim of this study was to examine how providers of additional professional support evaluate the importance of developing learning strategies for students with specific learning difficulties and to identify the strategies and approaches they most frequently use in their work. The research was based on a quantitative approach. Data were collected through a questionnaire completed by 41 providers of additional professional support employed in Slovenian primary schools. The results indicate that the participants attach great importance to the development of learning strategies and regularly incorporate them into their work. They identified an individualized approach, regular practice, and the use of concrete and visual learning aids as the most effective methods. The findings also show that students do not yet use the acquired learning strategies independently enough outside additional professional support sessions. The study highlights the importance of cooperation between providers of additional professional support, teachers, and parents, as well as the systematic development of students' independence.

KEY WORDS: specific learning difficulties, additional professional support, learning strategies, student independence, individualized approach

KAZALO VSEBINE

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 9

1.5 Raziskovalne metode 9

1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 10

2 TEORETIČNI DEL 11

2.1 Učne težave v osnovni šoli 11

2.2 Specifične učne težave 12

2.2.1 Disleksija 13

2.2.2 Disgrafija in disortografija 14

2.2.3 Diskalkulija 15

2.2.4 Dispraksija 16

2.3 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 17

2.4 Dodatna strokovna pomoč 18

2.5 Učenje in učne strategije 20

2.5.1 Kognitivne učne strategije 21

2.5.2 Metakognitivne učne strategije 22

2.5.3 Organizacijske učne strategije 23

2.6 Razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami 24

2.7 Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju samostojnosti učencev 25

3 EMPIRIČNI DEL 28

3.1 Hipoteze raziskave 28

3.2 Raziskovalni vzorec 29
3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov 29
3.4 Postopek obdelave podatkov 30
3.5 Etični vidik raziskave 30
3.6 Rezultati raziskave 30
4 RAZPRAVA 47
4.1 Preverjanje hipotez 49
5 SKLEP 51
VIRI IN LITERATURA 53
PRILOGE 57

Kazalo grafov

Graf 1: Delovne izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči 31
Graf 2: Strokovna izobrazba anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči 32
Graf 3: Stopnja osnovne šole, na kateri izvajalci izvajajo dodatno strokovno pomoč 33
Graf 4: Specifične učne težave, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo 34
Graf 5: Pogostost načrtnega razvijanja učnih strategij pri urah dodatne strokovne pomoči ... 35
Graf 6: Učne strategije, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo 36
Graf 7: Področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo podporo 37
Graf 8: Področja največjega napredka po uvedbi učnih strategij 38
Graf 9: Dejavniki, ki preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij 40
Graf 10: Najučinkovitejši pristopi pri razvijanju učnih strategij 41
Graf 11: Dejavniki, ki vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij 43

UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Učenje predstavlja pomemben del življenja vsakega učenca, vendar se učenci med seboj razlikujejo v načinu pridobivanja, razumevanja in uporabe znanja. Nekateri učenci se pri učenju srečujejo z različnimi ovirami, zaradi katerih potrebujejo dodatno podporo in prilagoditve. Med njimi so tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami, ki imajo kljub ustreznim sposobnostim težave na posameznih področjih učenja.

Specifične učne težave lahko vplivajo na branje, pisanje, računanje, organizacijo dela, načrtovanje učenja, pomnjenje informacij ter uporabo učinkovitih učnih strategij. Učenci zaradi teh težav pogosto potrebujejo dodatno strokovno pomoč, katere namen ni zgolj pomoč pri premagovanju trenutnih učnih težav, ampak predvsem razvijanje spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost pri učenju.

Pomemben del dodatne strokovne pomoči predstavlja razvijanje ustreznih učnih strategij. Učne strategije učencem pomagajo pri načrtovanju, organizaciji in spremljanju lastnega učenja. Z njihovo pomočjo lahko učenci razvijajo učinkovitejše pristope k učenju ter postopoma prevzemajo večjo odgovornost za lastni učni proces.

V raziskovalni nalogi se bomo osredotočili na vlogo dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. Zanimalo nas bo, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter s katerimi izzivi se pri tem srečujejo.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kakšno vlogo ima dodatna strokovna pomoč pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. Z raziskavo želimo pridobiti vpogled v izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči ter ugotoviti, katere učne strategije najpogosteje razvijajo pri svojem delu z učenci.

Zanimalo nas bo, na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči potrebujejo največ podpore ter katere težave se najpogosteje pojavljajo pri razvijanju samostojnega učenja. Posebno pozornost bomo namenili

vprašanju, ali razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev in učinkovitejšemu pristopu k učenju.

Cilji raziskovalne naloge so:

- ugotoviti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami,
- raziskati, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv učnih strategij na samostojnost učencev,
- ugotoviti, na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo največ podpore,
- raziskati najpogostejše izzive, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči srečujejo pri razvijanju učnih strategij,
- ugotoviti, kateri pristopi so po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj učinkoviti pri spodbujanju samostojnega učenja.

Z raziskavo želimo poudariti pomen sistematičnega razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter vlogo dodatne strokovne pomoči pri oblikovanju bolj samostojnih in uspešnih učencev.

1.3 Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami?
2. Kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv razvijanja učnih strategij na samostojnost učencev s specifičnimi učnimi težavami pri učenju?
3. Na katerih področjih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči potrebujejo največ podpore?
4. S katerimi izzivi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo pri razvijanju in utrjevanju učnih strategij?

5. Katere pristope in metode dela izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo kot najbolj učinkovite pri spodbujanju samostojnega učenja učencev s specifičnimi učnimi težavami?

1.4 Predpostavke in omejitve raziskave

Pri raziskovanju izhajamo iz predpostavke, da imajo izvajalci dodatne strokovne pomoči pomembno vlogo pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami. Predpostavljamo, da se pri svojem delu pogosto srečujejo z učenci, ki imajo težave pri organizaciji učenja, načrtovanju dela, izbiri ustreznih učnih strategij ter samostojni uporabi naučenih pristopov.

Predpostavljamo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči s sistematičnim razvijanjem učnih strategij prispevajo k večji samostojnosti učencev in njihovemu učinkovitejšemu spoprijemanju z učnimi zahtevami. Prav tako predpostavljamo, da imajo izvajalci zaradi neposrednega in kontinuiranega dela z učenci dober vpogled v napredek učencev ter izzive, ki se pojavljajo pri razvijanju učnih strategij.

Omejitev raziskave predstavlja dejstvo, da bomo v raziskavo vključili samo izvajalce dodatne strokovne pomoči, zato bodo rezultati temeljili na njihovih strokovnih izkušnjah in opažanjih. V raziskavo ne bodo vključeni učenci s specifičnimi učnimi težavami, zato ne bomo neposredno preverjali njihovega doživljanja dodatne strokovne pomoči in uporabe učnih strategij.

Prav tako se zavedamo, da se izvajanje dodatne strokovne pomoči in razvijanje učnih strategij lahko razlikuje glede na potrebe posameznega učenca, vrsto specifičnih učnih težav, starost učencev ter način dela posameznega izvajalca dodatne strokovne pomoči.

1.5 Raziskovalne metode

Raziskovalna naloga je sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu bomo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja, s pomočjo katere bomo pregledali strokovno in znanstveno literaturo s področja specifičnih učnih težav, dodatne strokovne pomoči in razvijanja učnih strategij.

V empiričnem delu smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Podatke bomo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, namenjenega izvajalcem dodatne strokovne pomoči v

osnovnih šolah. Z vprašalnikom bomo raziskali njihove izkušnje, mnenja in opažanja glede razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

Pridobljene podatke bomo analizirali s pomočjo opisne statistike. Rezultate bomo predstavili s pomočjo grafov in jih vsebinsko interpretirali. Pri analizi bomo odgovore izvajalcev dodatne strokovne pomoči povezali z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji in hipotezami raziskave.

Na podlagi pridobljenih rezultatov bomo ugotavljali, kakšno vlogo ima dodatna strokovna pomoč pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami ter kateri pristopi po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj prispevajo k večji samostojnosti učencev pri učenju.

1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga bo prispevala k boljšemu razumevanju vloge dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami. Čeprav je dodatna strokovna pomoč pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, je pomembno raziskovati, na kakšen način lahko prispeva k večji samostojnosti učencev in njihovemu učinkovitejšemu učenju.

Izvirni prispevek raziskovalne naloge predstavlja vpogled v izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči, ki se pri svojem delu neposredno srečujejo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Njihova opažanja lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju, katere učne strategije učenci najpogosteje potrebujejo, katere pristope izvajalci ocenjujejo kot učinkovite ter kateri izzivi se pojavljajo pri prenosu naučenih strategij v samostojno delo učencev.

Rezultati raziskave bodo lahko uporabni za izvajalce dodatne strokovne pomoči, učitelje in druge strokovne delavce v osnovnih šolah, saj bodo opozorili na pomen načrtnega razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Ugotovitve raziskave lahko prispevajo k oblikovanju učinkovitejših pristopov podpore, katerih cilj ni samo pomoč učencu pri trenutnih učnih težavah, ampak predvsem razvijanje spretnosti za vseživljenjsko učenje.

S tem raziskovalna naloga poudarja pomen dodatne strokovne pomoči kot procesa, ki učencem ne omogoča le premagovanja učnih ovir, temveč jih postopoma usmerja k večji samostojnosti, odgovornosti in aktivni vlogi pri lastnem učenju.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Učne težave v osnovni šoli

Učenci se med seboj razlikujejo po svojih sposobnostih, načinih učenja, interesih, motivaciji in hitrosti usvajanja novega znanja. Med šolanjem se lahko srečujejo z različnimi težavami, ki vplivajo na njihovo učno uspešnost, vključevanje v šolsko okolje ter doživljanje lastnih sposobnosti. Učne težave predstavljajo zelo raznoliko skupino težav, ki se med posameznimi učenci razlikujejo glede na vzroke nastanka, intenzivnost in trajanje (Magajna idr., 2008).

Učne težave se lahko pojavljajo krajši čas ali pa učenca spremljajo skozi daljše obdobje šolanja. Lahko so posledica različnih dejavnikov, kot so vplivi okolja, manj razvite učne navade, pomanjkanje motivacije, čustvene težave ali posebnosti v delovanju posameznika. Zaradi različnih vzrokov in oblik pojavljanja učnih težav je pomembno, da se pri načrtovanju pomoči upoštevajo individualne potrebe posameznega učenca (prav tam).

Učenci z učnimi težavami predstavljajo zelo heterogeno skupino, zato enotni pristopi pomoči pogosto niso učinkoviti za vse učence. Pomembno je razumevanje posameznikovih močnih področij, težav in dejavnikov, ki vplivajo na njegovo učenje. Pri načrtovanju podpore je zato potreben celosten pristop, ki vključuje tako učenčeve sposobnosti kot tudi okolje, v katerem se učenec uči (Lerner in Johns, 2012).

Glede na značilnosti učencev in vzroke nastanka lahko učne težave razdelimo na splošne in specifične učne težave. Splošne učne težave se lahko kažejo pri več učnih področjih in so pogosto povezane z različnimi notranjimi ali zunanjimi dejavniki. Specifične učne težave pa so povezane s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in se najpogosteje izražajo kot težave na področju branja, pisanja, računanja, pomnjenja informacij, organizacije in uporabe učinkovitih načinov učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri razumevanju učnih težav je pomembno upoštevati, da na učenčevo uspešnost vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov. Poleg kognitivnih značilnosti imajo pomembno vlogo tudi motivacija, učne izkušnje, kakovost poučevanja in pravočasna podpora. Raziskave poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja učnih težav in uporabe učinkovitih oblik pomoči, ki zmanjšujejo možnost dolgotrajnega šolskega neuspeha (Hallahan idr., 2014).

Pri učencih z učnimi težavami je pomembno pravočasno odkrivanje njihovih močnih področij in področij, kjer potrebujejo dodatno podporo. Ustrezna pomoč ni namenjena samo odpravljanju učnih primanjkljajev, ampak tudi razvijanju učinkovitih strategij, ki učencem omogočajo uspešnejše in bolj samostojno učenje (Kavkler in Magajna, 2008).

Sodobni pristopi pri obravnavi učnih težav poudarjajo pomen prilagajanja pomoči posameznemu učencu. Poleg neposrednega dela na področjih primanjkljajev je pomembno razvijanje strategij reševanja težav, samoregulacije in samostojnosti, saj učenci s tem pridobijo spretnosti, ki jim pomagajo tudi pri nadaljnjem učenju (Fletcher idr., 2019).

Pomembno vlogo pri podpori učencem z učnimi težavami imajo učitelji, svetovalni delavci, izvajalci dodatne strokovne pomoči in starši. Sodelovanje vseh vključenih omogoča oblikovanje ustreznih prilagoditev in načinov dela, ki učencem pomagajo pri premagovanju ovir ter razvijanju njihovih potencialov (Magajna idr., 2008).

2.2 Specifične učne težave

Specifične učne težave predstavljajo skupino težav, ki vplivajo na posamezna področja učenja, pri čemer splošne intelektualne sposobnosti učenca niso nujno znižane. Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo lahko ustrezne sposobnosti, vendar se zaradi posebnosti v delovanju določenih procesov srečujejo s težavami pri pridobivanju in uporabi šolskih spretnosti (Magajna idr., 2008).

Specifične učne težave se najpogosteje kažejo na področju branja, pisanja, pravopisa in računanja, lahko pa vplivajo tudi na organizacijo dela, pozornost, pomnjenje informacij, načrtovanje dejavnosti ter uporabo učinkovitih učnih strategij. Težave se med posamezniki razlikujejo glede na obliko, izrazitost in vpliv na vsakodnevno šolsko delo (prav tam).

Raziskovalci poudarjajo, da specifičnih učnih težav ne smemo razumeti samo kot težave pri posameznih šolskih spretnostih, ampak kot kompleksno prepletanje različnih procesov, ki sodelujejo pri učenju. Na uspešnost učenca lahko vplivajo jezikovne sposobnosti, delovni spomin, hitrost obdelave informacij, pozornost ter sposobnost organizacije in načrtovanja dela (Swanson idr., 2009).

Pomembna značilnost specifičnih učnih težav je neskladje med učenčevimi sposobnostmi in njegovimi dosežki na posameznih učnih področjih. Učenec lahko kljub vloženemu trudu in

ustreznim sposobnostim dosega nižje rezultate, saj mu primanjkljaji otežujejo učinkovito pridobivanje, obdelavo ali izražanje znanja (Kavkler in Magajna, 2008).

Specifične učne težave lahko vplivajo tudi na učenčevo motivacijo, samozavest in odnos do učenja. Zaradi ponavljajočih se neuspehov lahko nekateri učenci razvijejo občutek manjše učinkovitosti, strah pred neuspehom ali izogibanje zahtevnejšim nalogam. Zato je poleg prilagoditev pomembno tudi razvijanje občutka uspešnosti in zaupanja v lastne sposobnosti (Burden, 2008).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo pomoč pri razvijanju izvršilnih funkcij, ki vključujejo načrtovanje, organizacijo, nadzor pozornosti in spremljanje lastnega dela. Te spretnosti so pomembne predvsem zato, ker omogočajo učinkovitejšo uporabo učnih strategij in večjo samostojnost pri učenju (Barkley, 2012).

Med najpogostejše oblike specifičnih učnih težav uvrščamo disleksijo, disgrafijo, disortografijo, diskalkulijo in dispraksijo. Učenci imajo lahko težave samo na enem področju ali pa se različne oblike težav med seboj prepletajo. Zaradi tega je pomemben individualiziran pristop, ki upošteva posebnosti, močna področja in potrebe posameznega učenca (Magajna idr., 2008).

Učinkovita podpora učencem s specifičnimi učnimi težavami temelji na pravočasnem prepoznavanju težav, ustreznih prilagoditvah ter sistematičnem razvijanju strategij, ki učencu omogočajo aktivnejšo vlogo v procesu učenja. Pomembno je, da učenec postopoma razvija spretnosti, ki jih lahko uporablja tudi samostojno in v različnih učnih okoliščinah (Gersten idr., 2009).

2.2.1 Disleksija

Disleksija je ena izmed najpogostejših oblik specifičnih učnih težav in se najpogosteje kaže na področju usvajanja ter razvoja bralnih spretnosti. Učenci z disleksijo imajo lahko težave pri natančnem in tekočem branju, prepoznavanju besed, razumevanju prebranega ter pravilnem zapisovanju besed (Reid, 2016).

Težave pri disleksiji niso posledica nižjih intelektualnih sposobnosti ali pomanjkanja priložnosti za učenje, ampak so povezane s posebnostmi v procesiranju informacij. Pogosto se pojavljajo težave pri fonološkem zavedanju, delovnem spominu, hitrosti obdelave informacij ter povezovanju glasov in črk (Snowling, 2019).

Disleksija lahko pomembno vpliva na učenčevo vsakodnevno šolsko delo, saj je branje ena izmed osnovnih spretnosti, ki jih učenec potrebuje pri večini učnih predmetov. Težave pri tekočem branju lahko vplivajo na hitrost pridobivanja informacij, razumevanje navodil in samostojno učenje iz pisnih virov (Shaywitz, 2003).

Raziskave poudarjajo, da imajo pri disleksiji pomembno vlogo predvsem primanjkljaji na področju fonološkega procesiranja. Učenci imajo lahko težave pri prepoznavanju in obdelavi glasovne strukture jezika, kar vpliva na razvoj branja in pisanja (Lyon idr., 2003).

Učenci z disleksijo se lahko pri šolskem delu srečujejo tudi s težavami pri organizaciji zapiskov, načrtovanju dela, učenju iz pisnih virov in samostojnem pridobivanju informacij. Zaradi tega pogosto potrebujejo prilagojene pristope, uporabo različnih učnih strategij ter podporo pri razvijanju učinkovitih načinov učenja (Snowling, 2019).

Pomembno je, da pomoč učencem z disleksijo temelji na njihovih močnih področjih in jim omogoča razvijanje strategij, s katerimi lahko lažje premagujejo ovire pri učenju. Učinkoviti pristopi vključujejo sistematično poučevanje, jasna navodila, veččutno učenje in uporabo strategij, ki učencu pomagajo pri razumevanju ter organizaciji informacij (Vellutino idr., 2004).

Pri dodatni strokovni pomoči je pomembno, da učenec postopoma razvija strategije, ki mu omogočajo večjo samostojnost. Uporaba vizualnih opor, strukturiranih zapiskov, miselnih vzorcev in drugih prilagoditev lahko učencem pomaga pri uspešnejšem vključevanju v učni proces (Reid, 2016).

2.2.2 Disgrafija in disortografija

Disgrafija in disortografija spadata med specifične učne težave, ki se izražajo predvsem na področju pisnega izražanja. Pri disgrafiji se težave najpogosteje kažejo pri oblikovanju pisave, hitrosti pisanja, organizaciji zapisa in avtomatizaciji pisnih spretnosti. Pisanje za učence z disgrafijo pogosto predstavlja večji napor, kar lahko vpliva tudi na njihovo uspešnost pri drugih učnih dejavnostih (Reid, 2016).

Učenci z disgrafijo imajo lahko težave z oblikovanjem črk, ustreznim razmikom med besedami, čitljivostjo pisave ter usklajevanjem miselnih procesov in same izvedbe pisanja. Ker veliko pozornosti namenijo tehnični izvedbi zapisa, jim lahko ostane manj miselne energije za vsebino, organizacijo idej in izražanje znanja (prav tam).

Težave na področju pisanja niso povezane samo z motorično izvedbo pisanja, ampak vključujejo tudi načrtovanje, organizacijo in oblikovanje pisnega sporočila. Učenci s težavami pri pisanju pogosto potrebujejo podporo pri oblikovanju idej, strukturiranju besedila ter preverjanju in izboljševanju lastnega zapisa (Graham in Harris, 2005).

Disortografija se kaže predvsem kot težava pri usvajanju in uporabi pravopisnih pravil. Učenci imajo lahko kljub poznavanju pravil težave pri pravilnem zapisovanju besed, uporabi slovničnih pravil in samostojnem popravljanju lastnih napak. Težave niso posledica pomanjkanja truda, ampak posebnosti v procesih, povezanih z jezikovnim razvojem in obdelavo informacij (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri učencih z disgrafijo in disortografijo je pomembno razvijanje strategij, ki jim omogočajo učinkovitejše pisno izražanje. Med pomembne pristope sodijo načrtovanje pred pisanjem, uporaba opor za oblikovanje besedila, postopno preverjanje zapisa in učenje strategij samostojnega popravljanja napak (Troia, 2006).

Raziskave poudarjajo, da je pri razvijanju pisnih spretnosti pomembna tudi samoregulacija. Učenci, ki znajo načrtovati svoje pisanje, spremljati napredek in vrednotiti končni izdelek, lahko postopoma razvijejo večjo samostojnost pri pisnih nalogah (Graham in Harris, 2005).

Pri podpori učencem z disgrafijo in disortografijo imajo pomembno vlogo različne prilagoditve in učne strategije. Učencem lahko pomagajo strukturirani zapiski, uporaba vizualnih opor, razdelitev zahtevnejših nalog na manjše korake ter sistematično razvijanje organizacije pisnega izražanja (Kavkler in Magajna, 2008).

2.2.3 Diskalkulija

Diskalkulija je specifična učna težava, ki se kaže na področju usvajanja matematičnih znanj in spretnosti. Učenci z diskalkulijo imajo lahko težave pri razumevanju številskih predstav, izvajanju računskih postopkov, pomnjenju matematičnih dejstev in uporabi matematičnih strategij pri reševanju nalog (Geary, 2011).

Težave se lahko kažejo pri osnovnem razumevanju količin, povezovanju števil s količino, priklicu računskih dejstev ter izbiri ustreznih postopkov reševanja. Učenci pogosto potrebujejo več časa za usvajanje matematičnih pojmov in dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih načinov reševanja matematičnih problemov (prav tam).

Razvoj matematičnih spretnosti je povezan z različnimi kognitivnimi procesi, med katerimi imajo pomembno vlogo delovni spomin, pozornost, prostorske predstave in sposobnost logičnega sklepanja. Težave na teh področjih lahko vplivajo na hitrost in uspešnost usvajanja matematičnih znanj (Butterworth, 2019).

Učenci z diskalkulijo imajo pogosto težave pri oblikovanju občutka za števila, ocenjevanju količin in razumevanju odnosov med številskimi vrednostmi. Razumevanje številskih predstav predstavlja pomembno osnovo za nadaljnje razvijanje zahtevnejših matematičnih spretnosti (Dehaene, 2011).

Pri učencih z diskalkulijo se lahko pojavljajo tudi težave na področju organizacije dela, načrtovanja postopkov in spremljanja lastnega reševanja nalog. Zaradi tega je pomembno, da pomoč ni usmerjena samo v ponavljanje matematičnih vsebin, ampak tudi v razvijanje strategij, ki učencem omogočajo bolj sistematičen pristop k učenju matematike (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri podpori učencem z matematičnimi težavami je pomembno upoštevati individualne razlike med učenci. Nekateri potrebujejo več podpore pri razumevanju osnovnih pojmov, drugi pri izbiri strategij, organizaciji postopkov ali uporabi znanja v novih situacijah (Dowker, 2019).

Pri delu z učenci z diskalkulijo so učinkoviti postopni in strukturirani pristopi, uporaba konkretnih pripomočkov, vizualnih opor ter učenje strategij za samostojno reševanje nalog. Pomembno je, da učenec razume postopek dela in postopoma razvija večjo samostojnost pri izbiri ter uporabi ustreznih strategij (Kavkler in Magajna, 2008).

2.2.4 Dispraksija

Dispraksija oziroma razvojna motnja koordinacije je težava, ki vpliva predvsem na načrtovanje, usklajevanje in izvajanje gibalnih dejavnosti. Učenci z dispraksijo imajo lahko težave pri izvajanju vsakodnevnih in šolskih aktivnosti, ki zahtevajo ustrezno koordinacijo gibov, organizacijo dejavnosti ter načrtovanje posameznih korakov dela (Kirby in Peters, 2010).

Težave se lahko kažejo pri fini in grobi motoriki, pisanju, uporabi šolskih pripomočkov, orientaciji v prostoru ter izvajanju dejavnosti, ki zahtevajo natančno zaporedje korakov. Učenci z dispraksijo pogosto potrebujejo več časa za izvedbo nalog in dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih načinov organizacije dela (prav tam).

Razvojna motnja koordinacije lahko vpliva tudi na učenčevo vključevanje v šolske dejavnosti in vsakodnevne naloge, saj težave niso omejene samo na gibalno področje. Pri nekaterih učencih se pojavljajo tudi izzivi pri načrtovanju aktivnosti, prilagajanju novim situacijam in izvajanju več zaporednih korakov (Blank idr., 2019).

Učenci z dispraksijo lahko zaradi težav pri izvajanju nalog potrebujejo več podpore pri oblikovanju učinkovitih strategij dela. Pomembno je, da imajo jasno predstavljene postopke, dovolj časa za izvedbo dejavnosti in možnost uporabe različnih pripomočkov, ki jim pomagajo pri večji samostojnosti (Missiuna idr., 2008).

Poleg gibalnih težav se lahko pri učencih z dispraksijo pojavljajo tudi težave na področju izvršilnih funkcij, predvsem pri načrtovanju, organizaciji, spremljanju lastnega dela in prilagajanju strategij. Zaradi tega je pomembno razvijanje pristopov, ki učencem pomagajo pri razdelitvi nalog na manjše korake ter sistematičnem reševanju problemov (Diamond, 2013).

Pri podpori učencem z dispraksijo je pomemben individualiziran pristop, ki temelji na učenčevih potrebah in močnih področjih. Ustrezne prilagoditve in sistematično razvijanje učnih ter organizacijskih strategij lahko učencem omogočijo večjo samostojnost ter uspešnejše vključevanje v šolske dejavnosti (Kavkler in Magajna, 2008).

2.3 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavljajo skupino učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pri katerih se pojavljajo izrazitejše oblike specifičnih učnih težav. Primanjkljaji vplivajo na usvajanje in uporabo temeljnih šolskih spretnosti, predvsem na področju branja, pisanja, računanja ter drugih procesov, pomembnih za učinkovito učenje (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pri teh učencih se lahko kljub ustreznim intelektualnim sposobnostim pojavljajo pomembna odstopanja med njihovimi sposobnostmi in učnimi dosežki. Težave so povezane z delovanjem različnih procesov, kot so pozornost, pomnjenje, organizacija informacij, načrtovanje dela in uporaba ustreznih strategij učenja (Magajna idr., 2008).

Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je značilno, da potrebujejo prilagojene načine dela in sistematično podporo pri razvijanju spretnosti, ki jim omogočajo uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Pomembno je, da pomoč temelji na

učenčevih potrebah in ne samo na vrsti težave, saj se učenci med seboj razlikujejo po svojih močnih in šibkih področjih (Kavkler, 2011).

V slovenskem šolskem prostoru je pri obravnavi učencev z učnimi težavami pomemben koncept kontinuuma pomoči. Ta poudarja postopno zagotavljanje podpore, od pomoči pri rednem pouku do intenzivnejših oblik pomoči za učence, ki potrebujejo dodatne prilagoditve in strokovno obravnavo (Magajna idr., 2008).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pogosto potrebujejo prilagoditve pri pouku in dodatno podporo, ki jim omogoča uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Pomoč je usmerjena v zmanjševanje vpliva primanjkljajev, razvijanje močnih področij ter spodbujanje učenčeve samostojnosti (prav tam).

Za učence, pri katerih težave pomembno vplivajo na njihovo šolsko delovanje in potrebujejo več prilagoditev, se lahko uvede postopek usmerjanja. Na podlagi odločbe o usmeritvi se učencu zagotovi ustrezna oblika pomoči, med katerimi je tudi dodatna strokovna pomoč (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pri delu z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ima pomembno vlogo inkluzivno izobraževanje. Inkluzija poudarja prilagajanje učnega okolja potrebam posameznika, omogočanje sodelovanja vseh učencev ter zagotavljanje pogojev, v katerih lahko vsak učenec razvija svoje potenciale (Opara, 2015).

Pomemben del podpore učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavlja oblikovanje individualiziranega programa, v katerem so določeni cilji, prilagoditve ter oblike pomoči glede na potrebe posameznega učenca. Pri tem je pomembno sodelovanje učenca, strokovnih delavcev šole in staršev (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

2.4 Dodatna strokovna pomoč

Dodatna strokovna pomoč predstavlja eno izmed oblik podpore učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Namenjena je učencem, ki zaradi različnih primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo prilagojene oblike dela in dodatno podporo za uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Dodatna strokovna pomoč se izvaja na podlagi odločbe o usmeritvi in je prilagojena individualnim potrebam posameznega učenca. Obseg, način izvajanja in cilji pomoči so določeni v individualiziranem programu, ki ga pripravi strokovna skupina šole. Pri oblikovanju programa je pomembno upoštevati učenčeva močna področja, njegove potrebe ter prilagoditve, ki mu omogočajo uspešnejše učenje (prav tam).

Temelj uspešne dodatne strokovne pomoči predstavlja individualiziran pristop. Učenci s specifičnimi učnimi težavami se med seboj razlikujejo glede na izraženost težav, načine učenja in področja, kjer potrebujejo največ podpore, zato morajo biti cilji pomoči prilagojeni posameznemu učencu (Kavkler, 2011).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči ne vključuje samo neposredne pomoči pri premagovanju učnih težav, temveč tudi razvijanje spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno razvijanje učinkovitih učnih strategij, organizacijskih spretnosti, načrtovanja dela ter sposobnosti spremljanja lastnega učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Pomemben dejavnik učinkovite pomoči predstavlja odnos med izvajalcem dodatne strokovne pomoči in učencem. Spodbudno učno okolje, občutek sprejetosti in pozitivne izkušnje lahko vplivajo na učenčevo motivacijo ter pripravljenost za sodelovanje pri razvijanju novih načinov učenja (Mitchell, 2014).

Izvajalec dodatne strokovne pomoči ima pomembno vlogo pri prepoznavanju učenčevih potreb in izbiri ustreznih pristopov dela. Pri tem mora upoštevati, da učenci s podobnimi težavami ne potrebujejo vedno enakih oblik podpore. Učinkovita pomoč temelji na individualnem pristopu, postopnem razvijanju spretnosti in spodbujanju učenčeve aktivne vloge pri učenju (Magajna idr., 2008).

Pri načrtovanju pomoči je pomembno sodelovanje različnih strokovnih delavcev. Sodelovalno delo omogoča izmenjavo informacij, oblikovanje skupnih ciljev ter bolj usklajeno podporo učencu v različnih učnih situacijah (Friend in Cook, 2017).

Pomemben cilj dodatne strokovne pomoči je, da učenec postopoma razvija strategije, ki jih lahko uporablja tudi zunaj individualnega dela z izvajalcem pomoči. Zato uspešnost dodatne strokovne pomoči ni odvisna samo od napredka učenca med posamezno uro, ampak tudi od njegove sposobnosti prenosa naučenih strategij v pouk in samostojno učenje (Meltzer, 2018).

Sodobni pristopi pomoči učencem poudarjajo aktivno vključevanje učenca v proces učenja. Učenec naj bi postopoma razvijal razumevanje lastnih močnih področij in težav ter pridobival strategije, s katerimi lahko sam vpliva na svojo učno uspešnost (Hattie, 2012).

Pri zagotavljanju učinkovite podpore je pomembno sodelovanje med izvajalcem dodatne strokovne pomoči, učitelji, starši in učencem. Usklajeno delovanje vseh vključenih omogoča, da učenec strategije uporablja v različnih učnih situacijah ter postopoma razvija večjo odgovornost za lastno učenje (Meltzer, 2018).

2.5 Učenje in učne strategije

Učenje je proces pridobivanja, povezovanja in uporabe novih znanj, spretnosti ter izkušenj. Uspešnost učenja ni odvisna samo od sposobnosti posameznika, ampak tudi od načinov, ki jih učenec uporablja pri pridobivanju in obdelavi informacij. Pomembno vlogo pri tem imajo učne strategije, ki učencu omogočajo bolj načrtno, organizirano in učinkovito učenje (Pečjak in Gradišar, 2012).

Učne strategije predstavljajo različne postopke, načine in tehnike, ki jih učenec uporablja z namenom boljšega razumevanja, pomnjenja in uporabe učne snovi. Učenci, ki poznajo različne učne strategije in jih znajo ustrezno uporabiti glede na učno situacijo, so pri učenju pogosto uspešnejši in bolj samostojni (prav tam).

Pomembno vlogo pri učenju ima aktivno vključevanje učenca v učni proces. Učinkoviti učenci ne sprejemajo informacij samo pasivno, ampak svoje učenje načrtujejo, spremljajo in prilagajajo glede na cilje ter rezultate. Takšen način učenja je povezan z razvojem samoregulacijskih spretnosti (Pintrich, 2004).

Samoregulacijsko učenje vključuje sposobnost postavljanja ciljev, izbire ustreznih strategij, spremljanja lastnega napredka in vrednotenja učinkovitosti učenja. Učenci, ki razvijejo te spretnosti, lahko postopoma prevzamejo večjo odgovornost za lastno učenje (Zimmerman, 2002).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ima razvijanje učnih strategij še posebej pomembno vlogo. Zaradi težav na področju organizacije informacij, načrtovanja dela, pomnjenja ali spremljanja lastnega napredka pogosto potrebujejo neposredno poučevanje strategij in podporo pri njihovi uporabi (Meltzer, 2018).

Raziskave poudarjajo, da uporaba učinkovitih učnih strategij vpliva na kakovost učenja. Pri tem niso pomembne samo količina vloženega časa in ponavljanje snovi, ampak predvsem izbira strategij, ki omogočajo globlje razumevanje in dolgoročnejše pomnjenje informacij (Dunlosky idr., 2013).

Samo poznavanje učne strategije še ne pomeni, da jo bo učenec znal samostojno uporabiti. Pomembno je, da učenec razume namen posamezne strategije, se jo nauči uporabljati v različnih situacijah ter postopoma prevzema več odgovornosti za lastno učenje (Zimmerman, 2002).

Motivacija ima pri uporabi učnih strategij pomembno vlogo. Učenci, ki imajo več zaupanja v svoje sposobnosti in vidijo smisel v uporabi strategij, jih pogosteje vključujejo v svoje samostojno učenje (Schunk in Zimmerman, 2008).

Učne strategije lahko razdelimo v več skupin. Med pomembnejše uvrščamo kognitivne strategije, ki so povezane z obdelavo učne snovi, metakognitivne strategije, ki omogočajo spremljanje in uravnavanje lastnega učenja, ter organizacijske strategije, ki učencu pomagajo pri urejanju časa, prostora in učnih obveznosti (Weinstein in Mayer, 1986).

2.5.1 Kognitivne učne strategije

Kognitivne učne strategije so strategije, ki jih učenec uporablja za pridobivanje, razumevanje, organiziranje in pomnjenje učne snovi. Njihov namen je, da učenec informacij ne sprejema samo pasivno, ampak jih aktivno obdeluje, povezuje z že obstoječim znanjem in uporablja v novih situacijah (Weinstein in Mayer, 1986).

Med kognitivne učne strategije spadajo različni postopki, kot so ponavljanje informacij, podčrtovanje pomembnih podatkov, oblikovanje povzetkov, izdelovanje miselnih vzorcev, povezovanje novih informacij s predhodnim znanjem ter uporaba različnih tehnik pomnjenja. Izbira ustrezne strategije je odvisna od učne vsebine, zahtevnosti naloge in potreb posameznega učenca (prav tam).

Pomemben del učinkovitega učenja predstavlja globlja obdelava informacij. Učenci si informacije lažje zapomnijo, kadar jih povezujejo z obstoječim znanjem, iščejo odnose med pojmi in jih uporabljajo v različnih okoliščinah. Strategije, ki spodbujajo aktivno razmišljanje o učni vsebini, imajo zato pomembno vlogo pri kakovostnejšem učenju (Craik in Lockhart, 1972).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno, da se kognitivnih strategij ne pričakuje samoumevno, ampak se jih pogosto poučuje neposredno in postopno. Učenci potrebujejo jasen prikaz uporabe strategije, več možnosti za utrjevanje ter podporo pri prenosu strategije na različna učna področja (Meltzer, 2018).

Ena izmed pogosto uporabljenih strategij je oblikovanje grafičnih prikazov, kot so miselni vzorci in sheme. Ti učencem pomagajo pri organizaciji informacij, iskanju povezav med pojmi in lažjem priklicu naučenih vsebin. Takšne strategije so še posebej uporabne pri učencih, ki imajo težave z organizacijo večje količine informacij (prav tam).

Učinkovito učenje je povezano tudi z izbiro strategij glede na namen učenja. Nekatere strategije so učinkovite predvsem za kratkotrajno pomnjenje, druge pa omogočajo boljše razumevanje in dolgoročnejše ohranjanje znanja. Zato je pomembno, da učenci spoznajo različne strategije in se naučijo izbirati tiste, ki najbolj ustrezajo posamezni nalogi (Pressley in Harris, 2006).

Pomembno področje predstavljajo tudi strategije bralnega razumevanja, saj učencem pomagajo pri aktivnem pristopu k besedilu. Učenec se uči poiskati bistvene informacije, oblikovati vprašanja, spremljati lastno razumevanje in povzeti ključne podatke. S tem postopoma razvija večjo samostojnost pri učenju iz različnih virov (Pečjak in Gradišar, 2012).

2.5.2 Metakognitivne učne strategije

Metakognitivne učne strategije so povezane z učenčevim razumevanjem in spremljanjem lastnega procesa učenja. Vključujejo sposobnost načrtovanja učenja, spremljanja lastnega napredka, preverjanja razumevanja ter prilagajanja načinov učenja glede na zastavljene cilje (Flavell, 1979).

Metakognicija učencu omogoča, da razmišlja o svojem učenju in se zaveda, katere strategije so zanj učinkovite. Učenec z razvitimi metakognitivnimi spretnostmi zna oceniti zahtevnost naloge, izbrati ustrezen pristop k učenju ter preveriti, ali je dosegel zastavljeni cilj (prav tam).

Razvoj metakognitivnih spretnosti pomembno vpliva na učinkovitost učenja, saj učenci postopoma razvijajo večji nadzor nad lastnimi miselnimi procesi. Pomemben del metakognicije predstavlja sposobnost posameznika, da načrtuje svoje dejavnosti, spremlja njihovo izvajanje in vrednoti uspešnost uporabljenih pristopov (Brown, 1987).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami so metakognitivne strategije še posebej pomembne, saj imajo pogosto težave pri samostojnem načrtovanju in spremljanju svojega dela. Nekateri učenci strategije poznajo, vendar jih brez zunanje spodbude ne uporabijo ali jih težje prenesejo v nove učne situacije (Meltzer, 2018).

Razvijanje metakognitivnih strategij zato vključuje postopno usmerjanje učenca k večji odgovornosti za lastno učenje. Izvajalec dodatne strokovne pomoči lahko učenca spodbuja k razmišljanju o tem, kaj že zna, kaj mora še narediti, katera strategija mu lahko pomaga in kako bo preveril svojo uspešnost (prav tam).

Metakognitivne spretnosti se razvijajo postopoma in zahtevajo aktivno vlogo učenca. Pomembno je, da učenec ne uporablja strategij samo po navodilih drugih oseb, ampak razume, kdaj, zakaj in kako mu določena strategija pomaga pri učenju (Schraw in Moshman, 1995).

Pomemben del metakognitivnega učenja predstavlja tudi samoregulacija. Samoregulirani učenci znajo načrtovati svoje dejavnosti, spremljati učinkovitost uporabljenih strategij in prilagajati svoje ravnanje glede na rezultate. Razvoj teh spretnosti učencem omogoča postopno zmanjševanje odvisnosti od pomoči odraslih oseb in večjo samostojnost pri učenju (Zimmerman, 2002).

Proces samoregulacijskega učenja ni enkraten dogodek, ampak vključuje stalno povezovanje načrtovanja, izvajanja in vrednotenja lastnega dela. Učenci, ki razvijejo te spretnosti, so praviloma uspešnejši pri prenosu naučenih strategij v različne učne situacije (Winne in Hadwin, 1998).

2.5.3 Organizacijske učne strategije

Organizacijske učne strategije predstavljajo pomemben del učinkovitega učenja, saj učencu pomagajo pri načrtovanju, urejanju in izvajanju učnih obveznosti. Nanašajo se na sposobnost organiziranja časa, prostora, učnega gradiva ter izbiro ustreznih načinov dela glede na zastavljene cilje (Meltzer, 2018).

Učenci z razvitimi organizacijskimi strategijami lažje načrtujejo svoje šolske obveznosti, določajo prednostne naloge, spremljajo opravljeno delo in pravočasno prilagajajo svoje učenje. Organizacijske spretnosti so tesno povezane z izvršilnimi funkcijami, ki omogočajo

načrtovanje dejavnosti, nadzor vedenja, prilagajanje novim situacijam in doseganje zastavljenih ciljev (Diamond, 2013).

Izvršilne funkcije imajo pomembno vlogo pri učenju, saj učencu omogočajo usmerjanje pozornosti, organizacijo informacij, nadzor nad lastnim vedenjem ter prilagajanje načinov dela glede na zahteve naloge. Te spretnosti se razvijajo postopoma in pomembno vplivajo na učenčevo samostojnost pri šolskem delu (Best in Miller, 2010).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami se pogosto pojavljajo težave prav na področju organizacije in načrtovanja. Učenci lahko pozabljajo učne pripomočke, imajo težave pri razporejanju časa, težje določijo zaporedje korakov pri nalogi ali potrebujejo več zunanjih spodbud za dokončanje dejavnosti (Meltzer, 2018).

Raziskave poudarjajo, da imajo težave na področju izvršilnih funkcij pomemben vpliv na vsakodnevno šolsko delovanje. Učenec lahko pozna določeno vsebino ali strategijo, vendar ima težave pri samostojni organizaciji dela in uporabi znanja v ustreznem trenutku (Dawson in Guare, 2018).

Razvijanje organizacijskih strategij zato vključuje učenje uporabe različnih pripomočkov in pristopov, ki učencu pomagajo pri večji samostojnosti. Med pogoste strategije spadajo uporaba urnikov, seznamov opravil, načrtovanje časa za učenje, urejanje zapiskov ter razdelitev večjih nalog na manjše in lažje obvladljive korake (prav tam).

Pomemben cilj razvijanja organizacijskih strategij ni samo boljša organiziranost učenca pri posamezni nalogi, ampak postopno razvijanje sposobnosti samostojnega načrtovanja in spremljanja lastnega dela. S tem učenec pridobiva spretnosti, ki so pomembne za uspešno učenje tudi v nadaljnjem izobraževanju in vsakdanjem življenju (Zimmerman, 2002).

2.6 Razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju in uporabi učinkovitih učnih strategij. Pri njih se lahko pojavljajo težave pri izbiri ustreznega načina učenja, organizaciji informacij, načrtovanju dela ter samostojnem prenosu naučenih strategij v različne učne situacije (Meltzer, 2018).

Razvijanje učnih strategij mora potekati načrtno in postopno. Pomembno je, da učenec najprej spozna namen posamezne strategije, opazuje njeno uporabo, jo uporablja ob podpori odrasle

osebe in jo postopoma začne uporabljati samostojno. Samo poznavanje strategije namreč še ne pomeni, da jo bo učenec znal učinkovito uporabiti pri vsakodnevnem učenju (prav tam).

Pri poučevanju učnih strategij ima pomembno vlogo neposredno in sistematično poučevanje. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo jasno razlago posameznih korakov, prikaz uporabe strategije, vodeno izvajanje ter postopno prehajanje k samostojni uporabi (Archer in Hughes, 2011).

Pomembno vlogo pri razvijanju strategij ima postopno zmanjševanje podpore. Strokovni delavec učencu na začetku zagotavlja več usmerjanja, nato pa podporo postopoma zmanjšuje in učenca spodbuja k samostojnemu odločanju ter izbiri ustreznih pristopov (Vygotsky, 1978).

Pri poučevanju učnih strategij ima pomembno vlogo tudi povratna informacija. Učenec potrebuje informacije o tem, kaj že izvaja uspešno in katera področja lahko še izboljša. Učinkovita povratna informacija učencu pomaga razumeti lasten proces učenja in prilagoditi nadaljnje delo (Hattie in Timperley, 2007).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomembno, da se strategije prilagajajo posameznikovim potrebam. Strategija, ki je učinkovita za enega učenca, ni nujno enako učinkovita za drugega, zato mora strokovni delavec upoštevati učenčeve sposobnosti, težave, interese in načine učenja (Kavkler in Magajna, 2008).

Cilj razvijanja učnih strategij ni, da učenec strategije uporablja samo ob pomoči učitelja ali izvajalca dodatne strokovne pomoči, ampak da jih postopoma prenese v samostojno učenje. Pri tem je pomembno razvijanje odgovornosti za lastno delo ter sposobnosti izbire strategije glede na zahteve posamezne naloge (Zimmerman, 2002).

Uspešno razvijanje učnih strategij zato zahteva čas, ponavljanje in sodelovanje vseh oseb, ki sodelujejo z učencem. Pomembno je, da se strategije ne uporabljajo samo pri urah dodatne strokovne pomoči, ampak tudi pri pouku in domačem učenju, saj lahko učenec le tako razvije njihovo samostojno in učinkovito uporabo (Meltzer, 2018).

2.7 Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju samostojnosti učencev

Eden izmed pomembnih ciljev dodatne strokovne pomoči je razvijanje učenčeve samostojnosti pri učenju. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo podporo pri razvijanju

spretnosti, ki jim omogočajo učinkovitejše načrtovanje dela, uporabo ustreznih učnih strategij in spremljanje lastnega napredka (Meltzer, 2018).

Pri razvijanju samostojnosti ima pomembno vlogo postopno zmanjševanje podpore odrasle osebe. Izvajalec dodatne strokovne pomoči učenca najprej vodi in usmerja pri uporabi strategij, nato pa ga postopoma spodbuja k samostojnemu odločanju, izbiri ustreznih načinov dela in prevzemanju odgovornosti za lastno učenje (prav tam).

Samostojnost pri učenju je tesno povezana z učenčevo motivacijo in občutkom, da lahko vpliva na svoj učni uspeh. Učenci, ki razvijejo notranjo motivacijo in občutek kompetentnosti, so pogosto bolj pripravljeni uporabljati različne strategije, vztrajati pri zahtevnejših nalogah ter iskati načine za premagovanje težav (Deci in Ryan, 2000).

Pomemben dejavnik pri razvijanju samostojnosti je tudi učenčevo prepričanje o lastnih sposobnostih. Učenci, ki verjamejo, da lahko s svojim trudom in uporabo ustreznih strategij vplivajo na svoj uspeh, se pogosteje aktivno vključujejo v učni proces in vztrajajo tudi ob težavah (Bandura, 1997).

Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je zato pomembno, da dodatna strokovna pomoč ne temelji samo na odpravljanju primanjkljajev, ampak tudi na razvijanju občutka uspešnosti in zaupanja v lastne sposobnosti. Pozitivne izkušnje pri učenju lahko prispevajo k večji motivaciji in pripravljenosti za uporabo novih strategij (prav tam).

Razvoj samostojnosti je povezan tudi z učenčevo sposobnostjo prilagajanja lastnega učenja različnim okoliščinam. Učenci morajo postopoma razviti sposobnost izbire ustreznih strategij, spremljanja svoje učinkovitosti in spreminjanja pristopa, kadar določen način dela ni uspešen (Boekaerts, 1999).

Samostojna uporaba učnih strategij se razvija postopoma in zahteva prenos naučenega v različna učna okolja. Zato je pomembno sodelovanje med izvajalcem dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši, saj lahko skupna podpora učencu omogoča uporabo pridobljenih spretnosti pri pouku, domačem učenju in drugih učnih situacijah (Kavkler in Magajna, 2008).

Pri tem ima pomembno vlogo tudi učenčevo zavedanje lastnega procesa učenja. Učenci, ki poznajo svoje močne strani, razumejo področja, kjer potrebujejo podporo, in znajo izbrati ustrezne strategije, imajo več možnosti za uspešno samostojno učenje (Zimmerman, 2002).

Končni cilj dodatne strokovne pomoči je učencu omogočiti, da bolje razume svoj način učenja, prepozna strategije, ki mu pomagajo, ter jih zna uporabiti čim bolj samostojno. Tako dodatna strokovna pomoč ne prispeva samo k premagovanju trenutnih učnih težav, ampak tudi k razvijanju spretnosti, pomembnih za nadaljnje izobraževanje in vseživljenjsko učenje (Meltzer, 2018).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Hipoteze raziskave

Na podlagi zastavljenih ciljev in raziskovalnih vprašanj smo pred izvedbo raziskave oblikovali naslednje hipoteze:

H1: Izvajalci dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami najpogosteje razvijajo strategije organizacije učenja in učnega gradiva.

S prvo hipotezo želimo preveriti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Predvidevamo, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto težave z organizacijo učnega procesa, urejanjem učnih pripomočkov, načrtovanjem učenja in izbiro ustreznih načinov učenja, zato izvajalci dodatne strokovne pomoči veliko pozornosti namenjajo razvijanju teh področij.

H2: Večina izvajalcev dodatne strokovne pomoči meni, da razvijanje učnih strategij pozitivno vpliva na večjo samostojnost učencev pri učenju.

Z drugo hipotezo želimo ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo vpliv razvijanja učnih strategij na samostojnost učencev s specifičnimi učnimi težavami. Predvidevamo, da usvajanje učinkovitih učnih strategij učencem pomaga pri bolj samostojnem načrtovanju, izvajanju in spremljanju lastnega učenja ter zmanjšuje potrebo po stalni podpori odraslih oseb.

H3: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami največ težav na področju organizacije, načrtovanja in samostojnega izvajanja učnih aktivnosti.

S tretjo hipotezo želimo preveriti, na katerih področjih izvajalci dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami opažajo največ težav. Predvidevamo, da so težave pri organizaciji, načrtovanju in samostojnem izvajanju učnih aktivnosti pogoste, saj učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju učinkovitih učnih strategij, samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za lasten učni proces.

H4: Največji izziv izvajalcev dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij predstavlja prenos naučenih strategij v samostojno učenje učencev.

S četrto hipotezo želimo ugotoviti, s katerimi izzivi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo pri razvijanju učnih strategij. Predvidevamo, da učenci določene strategije uspešno uporabljajo ob podpori izvajalca dodatne strokovne pomoči, več težav pa se pojavlja pri samostojnem prenosu in uporabi teh strategij pri pouku ter domačem učenju.

3.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je bil namenski. V raziskavo so bili vključeni izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki pri svojem delu obravnavajo učence s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli. K sodelovanju so bili povabljeni strokovni delavci različnih osnovnih šol v Sloveniji.

V raziskavi je sodelovalo 67 izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Anketni vprašalnik je bil anonimen in prostovoljen, sodelujoči pa so bili pred začetkom izpolnjevanja seznanjeni z namenom raziskave. Zaradi anonimnosti raziskava ni zbirala osebnih podatkov, na podlagi katerih bi bilo mogoče prepoznati posamezne udeležence.

Raziskovalni vzorec predstavljajo izvajalci dodatne strokovne pomoči z različnimi delovnimi izkušnjami, stopnjo izobrazbe ter izkušnjami pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, kar omogoča vpogled v različne pristope pri razvijanju učnih strategij.

3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga pripravili posebej za namen raziskave. Vprašalnik je bil oblikovan s pomočjo spletnega orodja 1KA (EnKlikAnketa).

Anketni vprašalnik je obsegal 25 vprašanj, pri čemer je vseboval vprašanja zaprtega tipa, vprašanja z možnostjo izbire več odgovorov, vprašanja z ocenjevalno lestvico ter nekaj odprtih vprašanj, pri katerih so lahko anketiranci podali svoje mnenje in izkušnje.

Vprašanja so bila oblikovana na podlagi pregleda strokovne literature in raziskovalnih ciljev naloge. Nanašala so se na razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, težave, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči opažajo pri učencih, uporabo različnih oblik podpore ter oceno samostojne uporabe učnih strategij.

Anketni vprašalnik je bil dostopen v spletni obliki, povezava do vprašalnika pa je bila posredovana izvajalcem dodatne strokovne pomoči. Zbiranje podatkov je potekalo anonimno in prostovoljno.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke smo izvozili iz spletnega orodja 1KA (EnKlikAnketa) v program Microsoft Excel, kjer smo jih uredili in pripravili za nadaljnjo analizo.

Rezultate smo prikazali s tabelami in grafi ter jih predstavili opisno. Pri vprašanjih zaprtega tipa smo izračunali frekvence in odstotne deleže odgovorov. Odgovore na odprta vprašanja smo pregledali, jih vsebinsko analizirali ter jih smiselno povzeli glede na najpogosteje izražena mnenja anketirancev.

Na podlagi rezultatov smo preverili postavljene hipoteze ter ugotovitve primerjali z ugotovitvami iz strokovne literature.

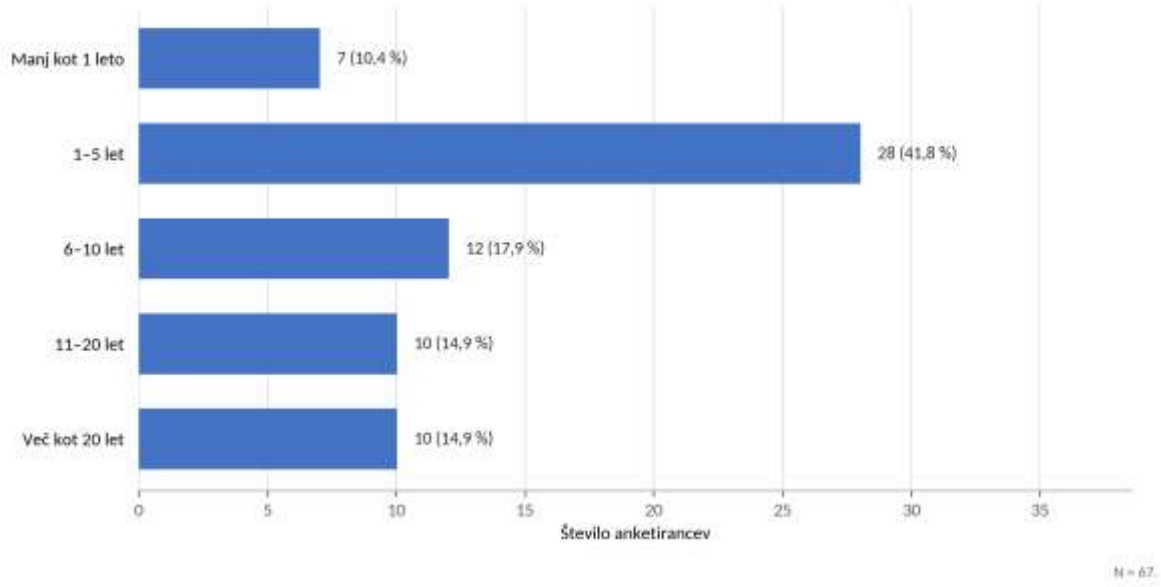
3.5 Etični vidik raziskave

Raziskava je bila izvedena v skladu z osnovnimi etičnimi načeli raziskovalnega dela. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno.

Anketiranci so bili pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika seznanjeni z namenom raziskave ter z dejstvom, da bodo pridobljeni podatki uporabljeni izključno za pripravo raziskovalne naloge. Raziskava ni zbirala osebnih podatkov, ki bi omogočali identifikacijo posameznih udeležencev, vsi pridobljeni podatki pa so bili obravnavani zaupno in uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

3.6 Rezultati raziskave

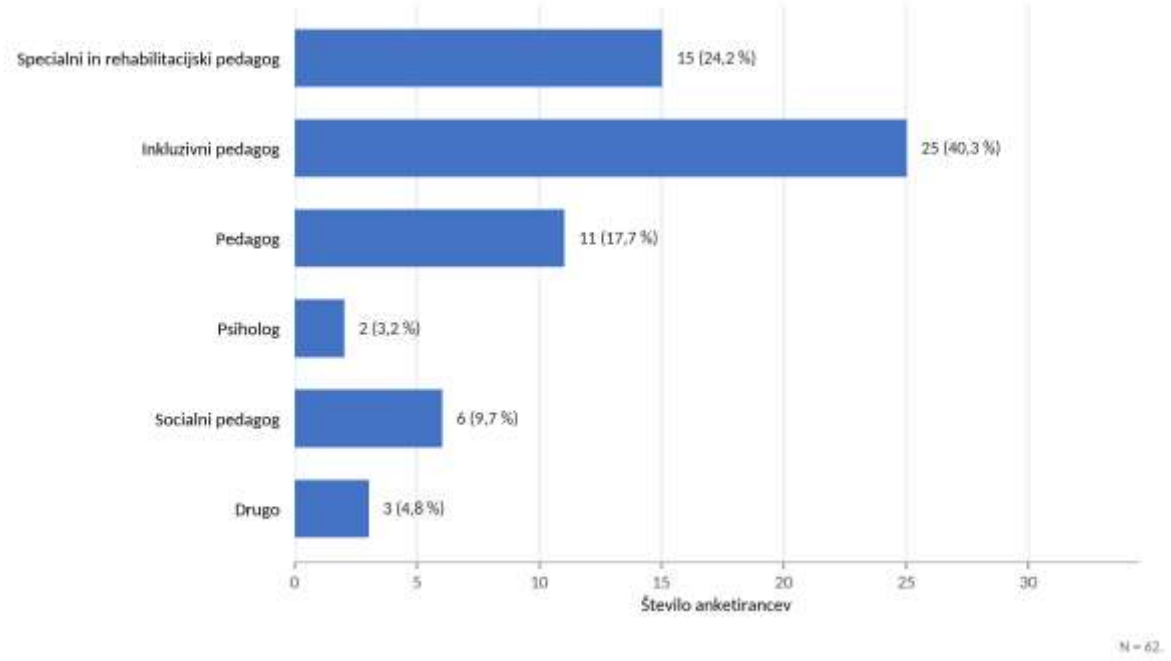
Graf 1 prikazuje delovne izkušnje anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči.



Graf 1: Delovne izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči

V raziskavi je sodelovalo 67 izvajalcev DSP z različno dolgo delovno dobo. Največ anketirancev (41,8 %) izvaja dodatno strokovno pomoč od 1 do 5 let. Sledijo izvajalci, ki DSP izvajajo od 6 do 10 let (17,9 %). Enak delež anketirancev (14,9 %) predstavljajo izvajalci z 11 do 20 leti delovnih izkušenj in izvajalci z več kot 20 leti izkušenj, najmanj pa je bilo izvajalcev, ki DSP izvajajo manj kot eno leto (10,4 %). Rezultati kažejo, da v raziskavi prevladujejo izvajalci z večletnimi izkušnjami pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, kar prispeva k verodostojnosti pridobljenih rezultatov.

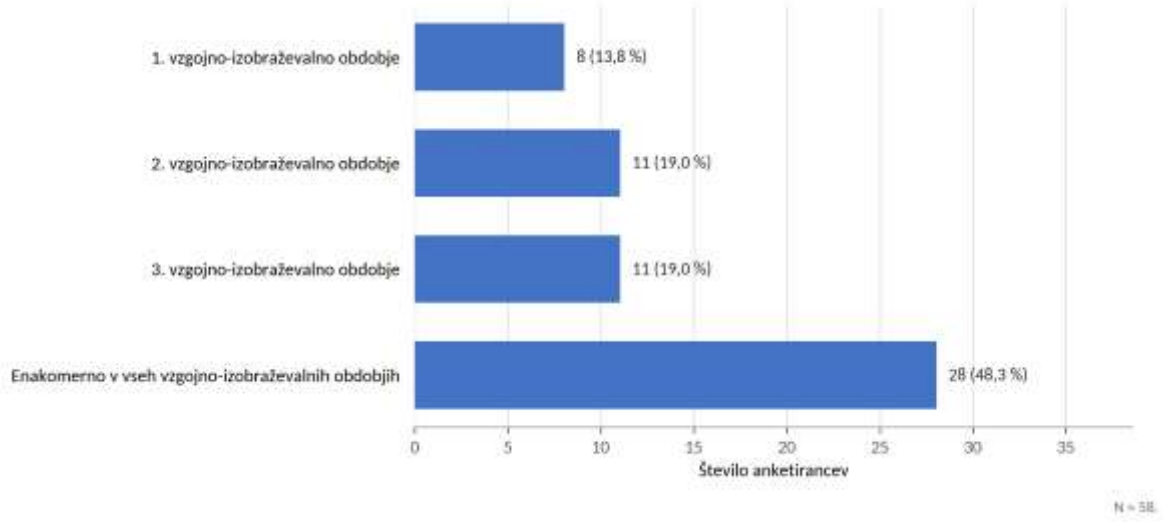
Graf 2 prikazuje strokovno izobrazbo anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči.



Graf 2: Strokovna izobrazba anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči

Graf 2 prikazuje strokovno izobrazbo anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Na vprašanje je odgovorilo 62 anketirancev. Največ sodelujočih je bilo inkluzivnih pedagogov (40,3 %), sledijo specialni in rehabilitacijski pedagogi (24,2 %) ter pedagogi (17,7 %). Med anketiranci so bili zastopani tudi socialni pedagogi (9,7 %) in psihologi (3,2 %), manjši delež pa predstavljajo izvajalci z drugo strokovno izobrazbo (4,8 %). Iz odgovorov je razvidno, da so v raziskavi sodelovali strokovni delavci različnih strokovnih profilov, kar omogoča celovitejši vpogled v razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

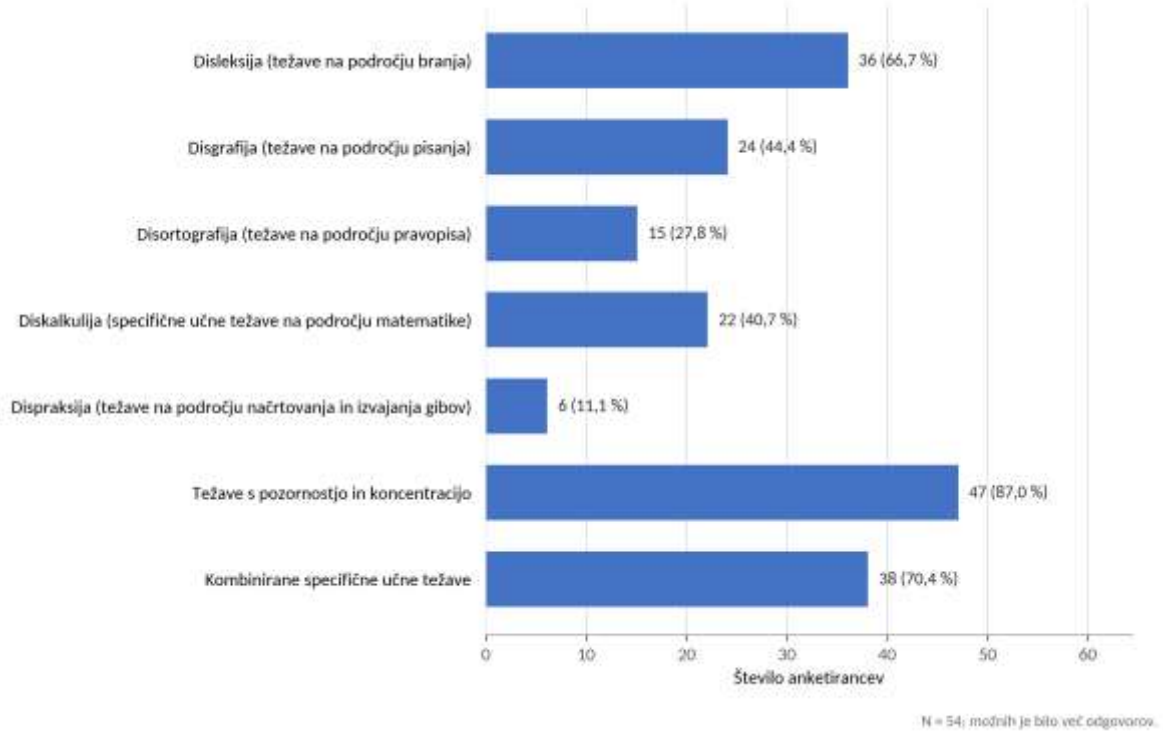
Graf 3 prikazuje, na kateri stopnji osnovne šole anketirani najpogosteje izvajajo dodatno strokovno pomoč.



Graf 3: Stopnja osnovne šole, na kateri izvajalci izvajajo dodatno strokovno pomoč

Na vprašanje je odgovorilo 58 anketirancev. Največ sodelujočih (48,3 %) je navedlo, da dodatno strokovno pomoč izvajajo enakomerno v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Enako velik delež izvajalcev (po 19,0 %) najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč v drugem oziroma tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, najmanj pa v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (13,8 %). Podatki kažejo, da večina sodelujočih pri svojem delu obravnava učence različnih starostnih skupin, kar omogoča širši vpogled v razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

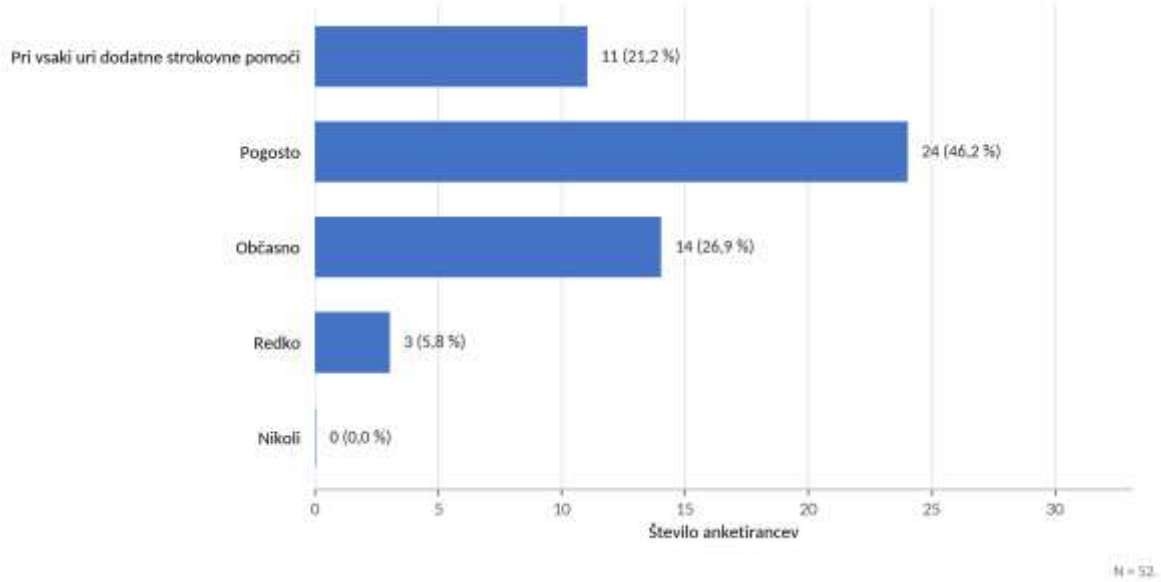
Graf 4 prikazuje, s katerimi specifičnimi učnimi težavami se izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu najpogosteje srečujejo.



Graf 4: Specifične učne težave, s katerimi se izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje srečujejo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Največ izvajalcev je navedlo, da se najpogosteje srečujejo z učenci s težavami s pozornostjo in koncentracijo (47 odgovorov), sledijo kombinirane specifične učne težave (38 odgovorov) in disleksija (36 odgovorov). Nekoliko manj pogosto so navedli disgrafijo (24 odgovorov), diskalkulijo (22 odgovorov) in disortografijo (15 odgovorov), najmanj pa dispraksijo (6 odgovorov). Rezultati kažejo, da se izvajalci dodatne strokovne pomoči v praksi najpogosteje srečujejo z učenci, pri katerih se težave pojavljajo na več področjih hkrati oziroma vključujejo težave s pozornostjo in koncentracijo.

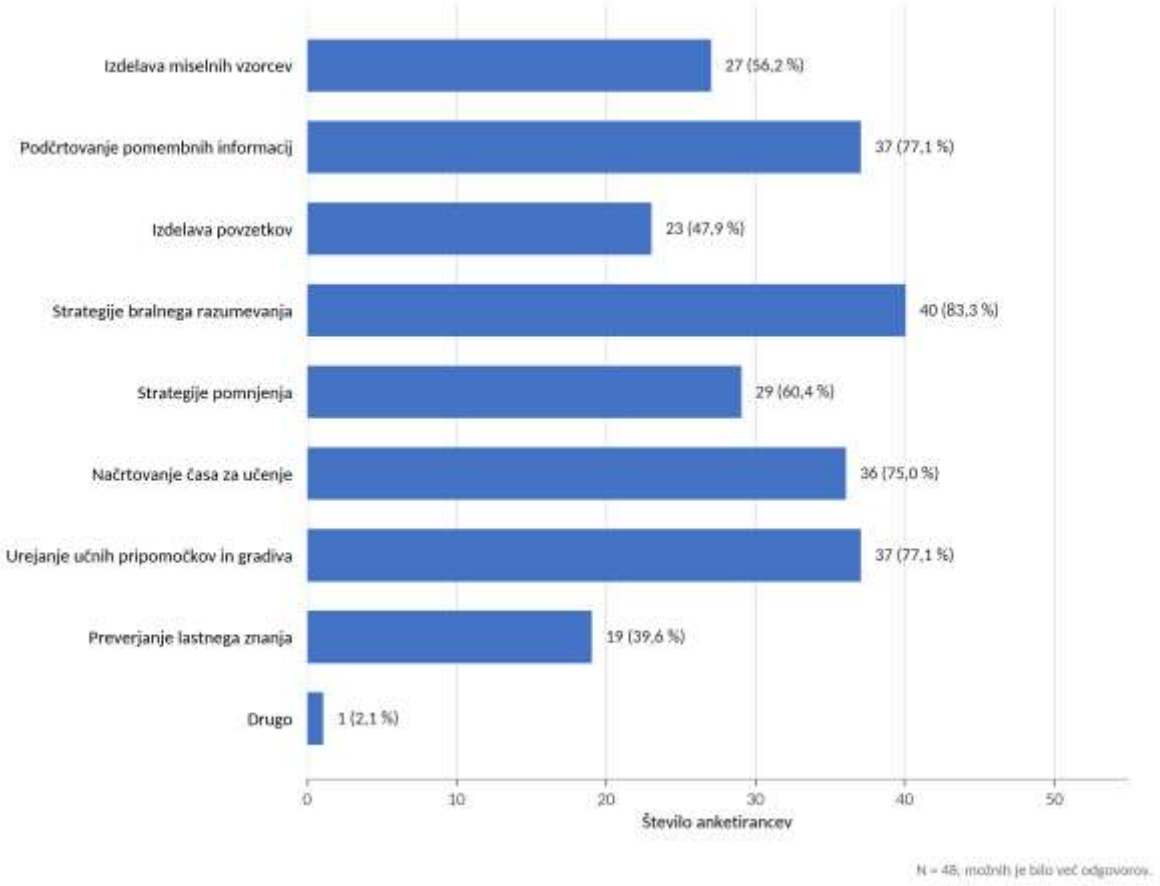
Graf 5 prikazuje, kako pogosto izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu načrtno razvijajo učne strategije.



Graf 5: Pogostost načrtnega razvijanja učnih strategij pri urah dodatne strokovne pomoči

Na vprašanje je odgovorilo 52 anketirancev. Največ sodelujočih (46,2 %) je navedlo, da učne strategije razvijajo pogosto, 21,2 % pa jih razvija pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči. Občasno učne strategije razvija 26,9 % anketirancev, medtem ko jih le 5,8 % navaja, da to počne redko. Nihče izmed sodelujočih ni odgovoril, da učnih strategij nikoli ne razvija. Iz rezultatov lahko sklepamo, da večina izvajalcev dodatne strokovne pomoči načrtno vključuje razvijanje učnih strategij v svoje delo, kar poudarja njihov pomen pri podpori učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Graf 6 prikazuje, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.



Graf 6: Učne strategije, ki jih izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Najpogosteje so anketiranci navedli strategije bralnega razumevanja (40 odgovorov), sledita podčrtovanje pomembnih informacij in urejanje učnih pripomočkov ter gradiva (po 37 odgovorov) ter načrtovanje časa za učenje (36 odgovorov). Pogosto razvijajo tudi strategije pomnjenja (29 odgovorov), izdelavo miselnih vzorcev (27 odgovorov) in izdelavo povzetkov (23 odgovorov), nekoliko redkeje pa preverjanje lastnega znanja (19 odgovorov). Le en anketiranec je navedel drugo strategijo, in sicer strategije reševanja problemov, razvijanje številskih predstav ter učenje korakov reševanja nalog. Iz odgovorov je razvidno, da izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu razvijajo širok nabor učnih strategij, pri čemer največ poudarka namenjajo strategijam, ki učencem pomagajo pri razumevanju, organizaciji učenja in učinkovitejšem usvajanju učne snovi.

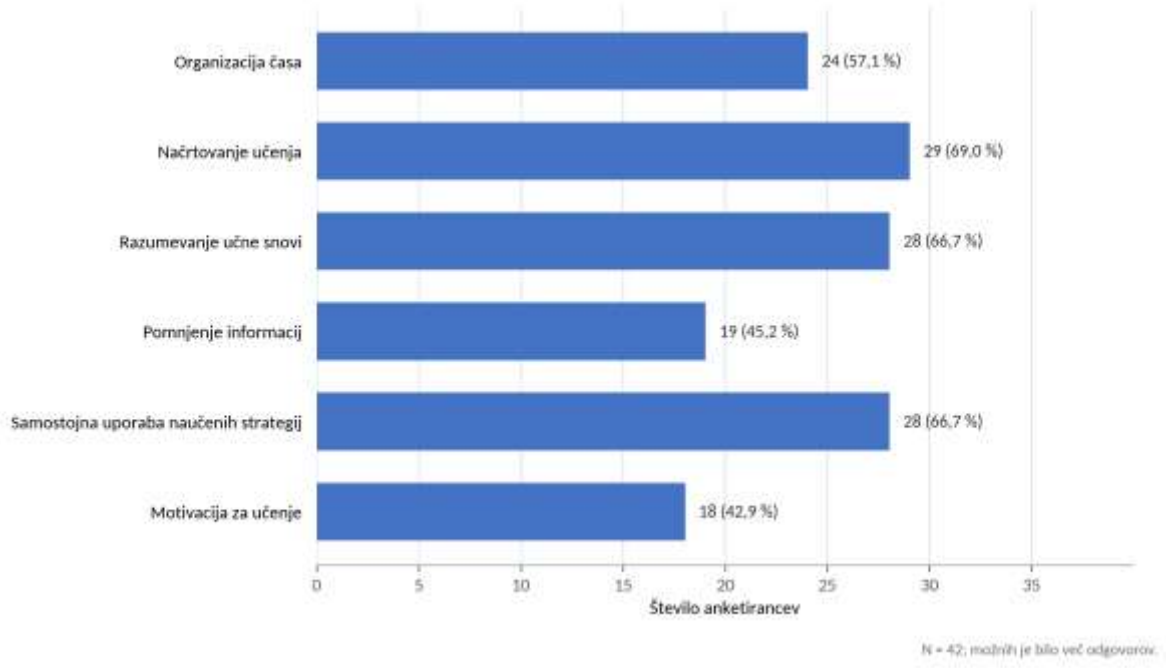
Na odprto vprašanje, katere učne strategije učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najtežje usvojijo, so anketiranci podali raznolike

odgovore. Najpogosteje so izpostavili strategije, povezane z organizacijo in načrtovanjem učenja, izdelavo miselnih vzorcev, strategije bralnega razumevanja ter izdelavo povzetkov in izpiskov. Pogosto so omenjali tudi strategije pomnjenja, iskanje ključnih informacij v besedilu, preverjanje lastnega znanja ter samostojno uporabo učnih strategij.

Več anketirancev je poudarilo, da učenci težko razvijejo predvsem tiste strategije, ki od njih zahtevajo višjo stopnjo samostojnosti, načrtovanja in samoregulacije. Nekateri so izpostavili, da je uspešnost usvajanja učnih strategij odvisna od vrste primanjkljaja posameznega učenca, njegovih individualnih značilnosti ter zadostne količine časa za postopno uvajanje in utrjevanje strategij.

Odgovori izvajalcev dodatne strokovne pomoči kažejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami največ težav nimajo zgolj pri usvajanju posameznih učnih strategij, temveč predvsem pri njihovi samostojni, načrtni in dosledni uporabi v različnih učnih situacijah.

Graf 7 prikazuje področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najpogosteje potrebujejo podporo.



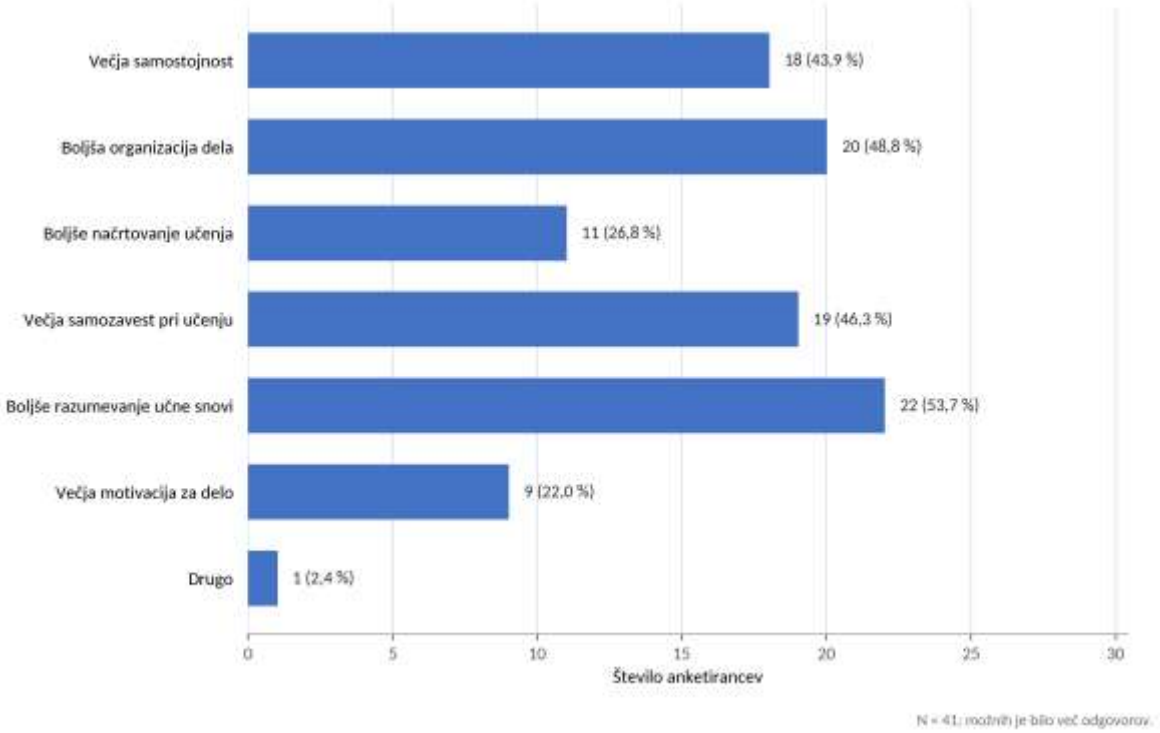
Graf 7: Področja, na katerih učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo podporo

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli načrtovanje učenja (29 odgovorov), sledita

razumevanje učne snovi ter samostojna uporaba naučenih strategij (po 28 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi organizacijo časa (24 odgovorov), nekoliko redkeje pa pomnjenje informacij (19 odgovorov) in motivacijo za učenje (18 odgovorov). Ugotovitve nakazujejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči največ podpore potrebujejo pri razvijanju organizacijskih in metakognitivnih spretnosti ter pri prenosu naučenih strategij v samostojno učenje.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči se skoraj enotno strinjajo, da razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami. Skoraj polovica sodelujočih (48,8 %) se s trditvijo popolnoma strinja, 46,3 % pa se z njo strinja. Le dva anketiranca (4,9 %) sta navedla, da se s trditvijo delno strinjata, medtem ko nihče ni izbral možnosti »se ne strinjam« ali »sploh se ne strinjam«. Rezultati kažejo na zelo visoko stopnjo soglasja med izvajalci glede pozitivnega vpliva razvijanja učnih strategij na večjo samostojnost učencev.

Graf 8 prikazuje področja, na katerih izvajalci dodatne strokovne pomoči po uvedbi učnih strategij najpogosteje opažajo napredek učencev.



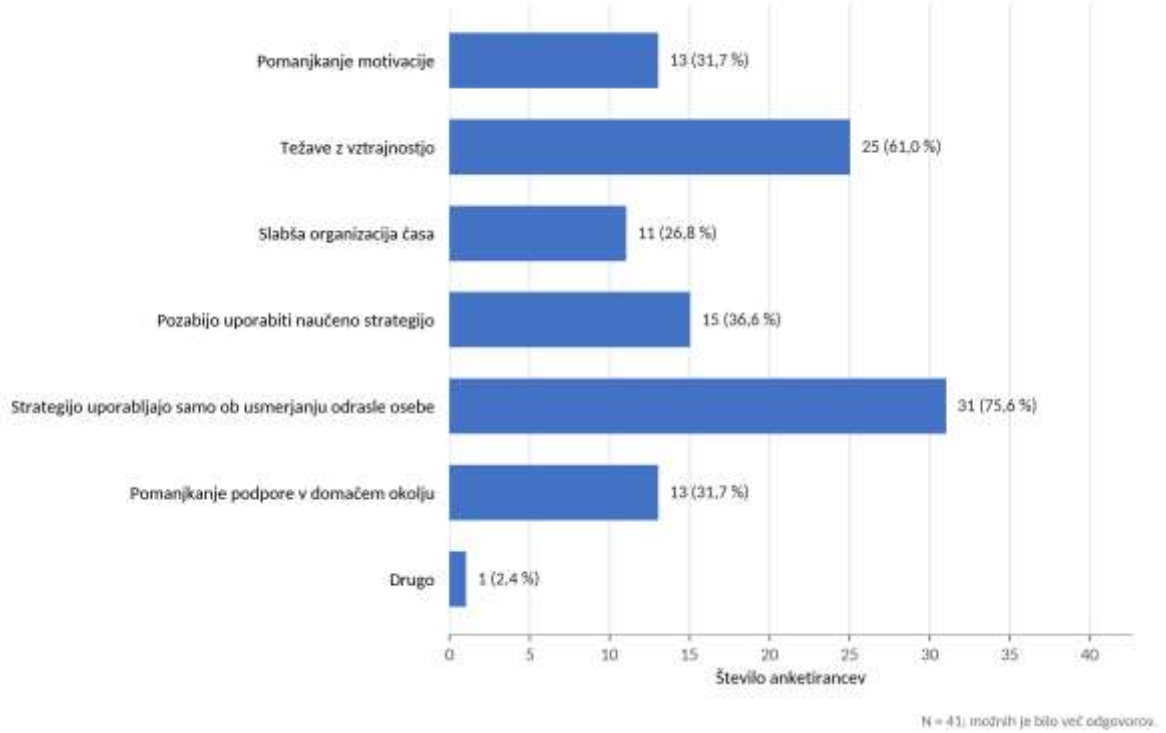
Graf 8: Področja največjega napredka po uvedbi učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci najpogosteje opažajo boljše razumevanje učne snovi (22 odgovorov), sledita boljša organizacija dela (20 odgovorov) ter večja samozavest pri učenju (19 odgovorov). Pogosto opažajo tudi večjo samostojnost učencev (18 odgovorov), nekoliko redkeje pa boljše načrtovanje učenja (11 odgovorov) in večjo motivacijo za delo (9 odgovorov). En anketiranec je pod možnostjo »drugo« navedel splošen psihosocialni razvoj. Iz rezultatov lahko sklepamo, da se učinki razvijanja učnih strategij po mnenju izvajalcev odražajo tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju učencev.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci naučene učne strategije brez njihove pomoči najpogosteje uporabljajo občasno. Tako je odgovorilo 30 anketirancev (73,2 %). Sedem anketirancev (17,1 %) meni, da učenci strategije samostojno uporabljajo pogosto, štirje (9,8 %) pa ocenjujejo, da se to dogaja redko. Nihče izmed sodelujočih ni izbral možnosti »zelo pogosto« ali »nikoli«. Anketirani ocenjujejo, da učenci učne strategije sicer postopoma prenašajo v samostojno učenje, vendar njihova uporaba še ni povsem ustaljena in pogosto še potrebujejo usmerjanje ter podporo izvajalcev dodatne strokovne pomoči.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci naučene učne strategije najlažje uporabljajo pri uri dodatne strokovne pomoči. To možnost je izbralo 18 anketirancev (45,0 %). Enajst anketirancev (27,5 %) meni, da učenci strategije najlažje uporabljajo pri domačem učenju, sedem (17,5 %) pa ocenjuje, da jih učenci enako uspešno uporabljajo v vseh učnih situacijah. Le štirje anketiranci (10,0 %) so navedli, da učenci strategije najlažje uporabljajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, medtem ko nihče ni izbral možnosti, da jih učenci najlažje uporabljajo pri rednem pouku. Rezultati nakazujejo, da učenci naučene učne strategije najuspešneje uporabljajo v okolju, kjer imajo največ podpore in usmerjanja, prenos strategij v vsakodnevne učne situacije pa zanje še predstavlja izziv.

Graf 9 prikazuje dejavnike, ki po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči učencem najpogosteje preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij.



Graf 9: Dejavniki, ki preprečujejo samostojno uporabo naučenih učnih strategij

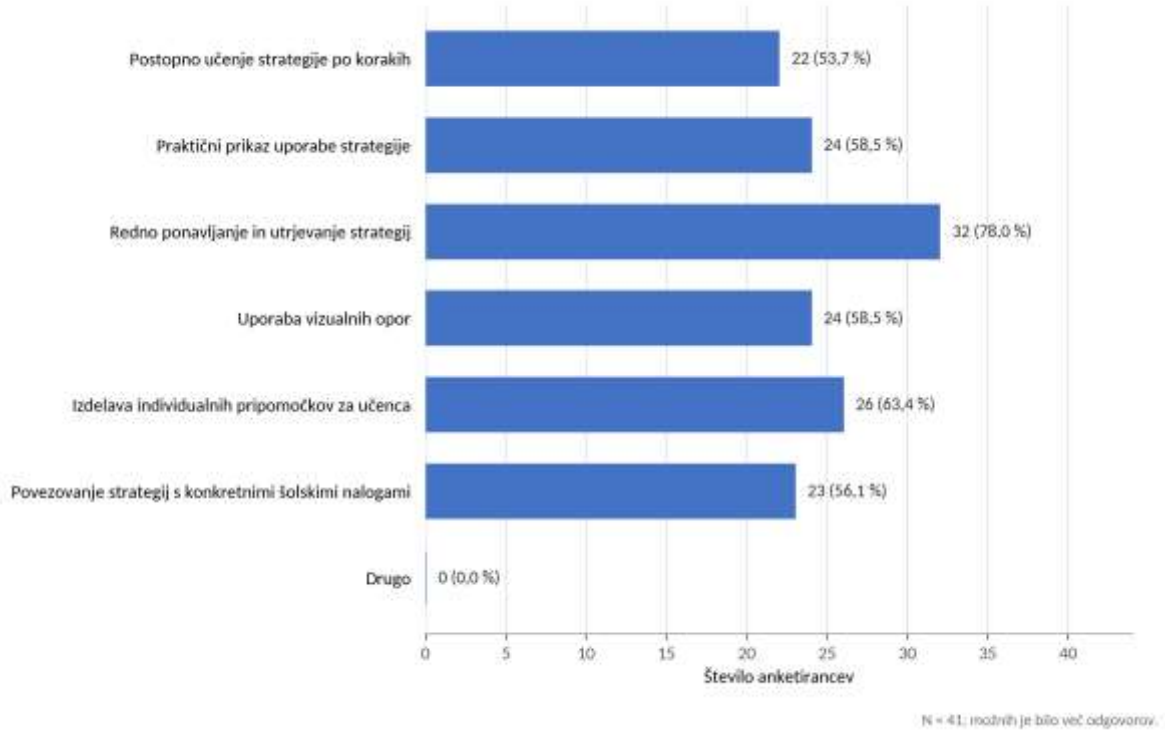
Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli, da učenci strategije uporabljajo predvsem ob usmerjanju odrasle osebe (31 odgovorov), sledijo težave z vztrajnostjo (25 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi, da učenci pozabijo uporabiti naučeno strategijo (15 odgovorov), pomanjkanje motivacije (13 odgovorov) ter pomanjkanje podpore v domačem okolju (13 odgovorov). Nekoliko manj pogosto so navedli slabšo organizacijo časa (11 odgovorov). En anketiranec je pod možnostjo »drugo« izpostavil premalo vaje doma in v šoli. Podatki kažejo, da največjo oviro pri samostojni uporabi učnih strategij predstavljata odvisnost od usmerjanja odraslih ter težave z vztrajnostjo, kar nakazuje na potrebo po postopnem razvijanju samostojnosti in rednem utrjevanju uporabe učnih strategij v različnih učnih situacijah.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanje učnih strategij ocenjujejo kot zelo pomemben del svojega dela. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Večina sodelujočih (78,0 %) je navedla, da se jim razvijanje učnih strategij zdi zelo pomembno, preostalih 22,0 % pa ga ocenjuje kot pomembnega. Nihče izmed anketirancev ni izbral možnosti »delno pomembno«, »manj pomembno« ali »ni pomembno«. Ugotovitve nakazujejo na enotno

stališče izvajalcev dodatne strokovne pomoči, da je sistematično razvijanje učnih strategij pomemben del podpore učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Anketirani izvajalci dodatne strokovne pomoči se skoraj enotno strinjajo, da cilj dodatne strokovne pomoči ni zgolj odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč tudi razvijanje samostojnega učenca. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Večina sodelujočih (75,6 %) se s trditvijo popolnoma strinja, 22,0 % se z njo strinja, le en anketiranec (2,4 %) pa se s trditvijo delno strinja. Nihče ni izbral možnosti »se ne strinjam« ali »sploh se ne strinjam«. Rezultati kažejo na visoko stopnjo soglasja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, da je razvijanje samostojnosti eden izmed temeljnih ciljev njihovega strokovnega dela.

Graf 10 prikazuje, katere pristope pri razvijanju učnih strategij izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo kot najbolj učinkovite.



Graf 10: Najučinkovitejši pristopi pri razvijanju učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so kot najučinkovitejši pristop najpogosteje navedli redno ponavljanje in utrjevanje strategij (32 odgovorov). Sledijo izdelava individualnih pripomočkov za učenca (26 odgovorov), praktični prikaz uporabe strategije in uporaba vizualnih opor (po 24

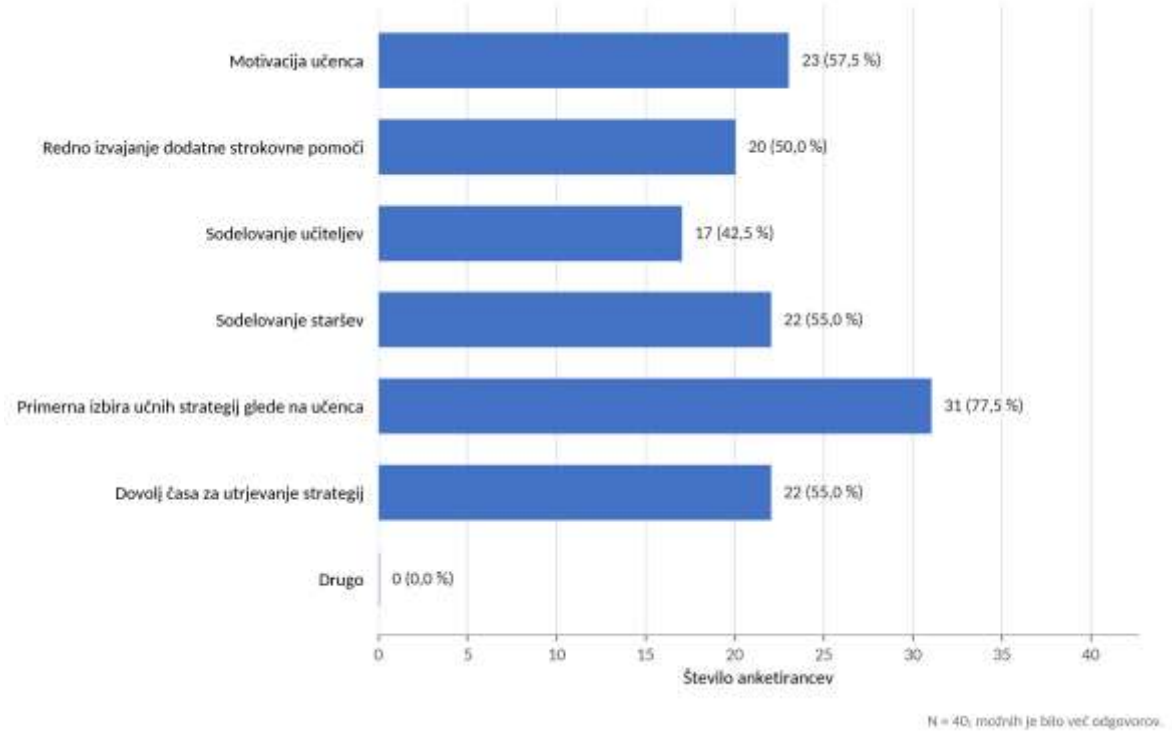
odgovorov) ter povezovanje strategij s konkretnimi šolskimi nalogami (23 odgovorov). Nekoliko manj odgovorov je prejelo postopno učenje strategije po korakih (22 odgovorov), medtem ko možnosti »drugo« ni izbral nihče. Podatki kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči največji pomen pripisujejo sistematičnemu utrjevanju učnih strategij ter njihovi prilagoditvi individualnim potrebam učencev.

Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da z učitelji pri spodbujanju uporabe naučenih učnih strategij pri pouku najpogosteje sodelujejo pogosto ali občasno. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Največ sodelujočih (43,9 %) je navedlo, da z učitelji sodelujejo pogosto, 39,0 % občasno, 9,8 % zelo pogosto, 7,3 % pa redko. Nihče ni izbral možnosti »nikoli«. Iz odgovorov je razvidno, da je sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji prisotno, vendar ni vedno redno in sistematično, kar lahko vpliva na uspešen prenos učnih strategij v vsakodnevni pouk.

Sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij iz dodatne strokovne pomoči v redni pouk večina sodelujočih ocenjuje kot zelo pomembno. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Skoraj polovica (46,3 %) meni, da je sodelovanje učiteljev zelo pomembno, enak delež (46,3 %) pa ga ocenjuje kot pomembnega. Le trije anketiranci (7,3 %) so izbrali možnost »delno pomembno«, medtem ko možnosti »manj pomembno« ali »ni pomembno« ni izbral nihče. To kaže na skoraj popolno soglasje, da je sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji eden ključnih dejavnikov uspešnega prenosa učnih strategij v redni pouk.

Pri sodelovanju s starši izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje navajajo občasno vključevanje. Na vprašanje je odgovorilo 41 anketirancev. Največ sodelujočih (43,9 %) je odgovorilo, da s starši sodelujejo občasno, 26,8 % pogosto, 22,0 % redko, 7,3 % pa zelo pogosto. Nihče ni izbral možnosti »nikoli«. Rezultati nakazujejo, da je sodelovanje s starši sicer prisotno, vendar večinoma ni zelo intenzivno, čeprav lahko pomembno prispeva k utrjevanju in prenosu učnih strategij v domače okolje.

Graf 11 prikazuje dejavnike, ki po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči najbolj vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.



Graf 11: Dejavniki, ki vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij

Pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov, zato vsota odgovorov presega število anketirancev. Anketiranci so najpogosteje navedli primerno izbiro učnih strategij glede na posameznega učenca (31 odgovorov). Sledijo motivacija učenca (23 odgovorov), sodelovanje staršev (22 odgovorov) ter dovolj časa za utrjevanje strategij (22 odgovorov). Pogosto so izpostavili tudi redno izvajanje dodatne strokovne pomoči (20 odgovorov) in sodelovanje učiteljev (17 odgovorov), medtem ko možnosti »drugo« ni izbral nihče. Rezultati kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot ključne dejavnike uspešnega razvijanja učnih strategij prepoznavajo predvsem individualiziran pristop, ustrezno motivacijo učencev ter sodelovanje vseh, ki sodelujejo pri njihovem izobraževanju.

Na vprašanje, ali imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami dovolj možnosti za razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči, je 12 anketirancev odgovorilo pritrdilno, 11 nikalno, največ (17) pa jih je izbralo možnost »delno«. Iz odgovorov anketirancev je razvidno, da večina meni, da dodatna strokovna pomoč omogoča razvijanje učnih strategij, vendar so možnosti za to pogosto omejene.

Najpogosteje so anketiranci kot razlog navedli premajhno število ur dodatne strokovne pomoči ter dejstvo, da je velik del časa namenjen obravnavi tekoče učne snovi in odpravljanju trenutnih učnih težav. Posledično pogosto zmanjka časa za sistematično razvijanje, utrjevanje in prenos učnih strategij. Več sodelujočih je poudarilo tudi pomen individualnega pristopa ter sodelovanja učiteljev in staršev pri utrjevanju naučenih strategij izven ur dodatne strokovne pomoči. Nekateri so izpostavili, da je uspešnost razvijanja učnih strategij odvisna tudi od potreb posameznega učenca, njegove motivacije ter strokovne usposobljenosti izvajalca dodatne strokovne pomoči.

Iz odgovorov je razvidno, da izvajalci dodatne strokovne pomoči prepoznavajo velik pomen razvijanja učnih strategij, vendar opozarjajo, da za njihovo dosledno in načrtno razvijanje pogosto primanjkuje časa, saj imajo pri delu prednost sprotne učne težave učencev.

Anketiranci so navedli različna področja, na katerih bi učenci s specifičnimi učnimi težavami po njihovem mnenju potrebovali še več podpore. Iz odgovorov je razvidno, da se potrebe učencev razlikujejo glede na njihove primanjkljaje in individualne značilnosti, vendar se je pojavilo več skupnih področij.

Najpogosteje so izpostavili potrebo po dodatni podpori pri razvijanju izvršilnih funkcij, kot so načrtovanje, organizacija učenja, upravljanje časa, pozornost in vztrajnost. Pogosto so omenjali tudi razvijanje učnih strategij, samostojnosti pri učenju ter metakognitivnih spretnosti. Več odgovorov je poudarjalo pomen podpore pri krepitvi motivacije, samozavesti in pozitivne samopodobe ter razvijanju socialno-čustvenih kompetenc. Anketiranci so izpostavili tudi potrebo po več individualiziranega dela, dodatnem času za utrjevanje učnih strategij ter tesnejšem sodelovanju med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Izpostavljena področja kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči poleg razvijanja učnih strategij velik pomen pripisujejo tudi razvoju izvršilnih funkcij, samostojnosti in socialno-čustvenih kompetenc, saj prav ta področja pomembno vplivajo na uspešno učenje in vključevanje učencev v šolsko okolje.

Iz odgovorov anketirancev je razvidno, da po njihovem mnenju ni ene učne strategije, ki bi bila učinkovita pri vseh učencih s specifičnimi učnimi težavami. Več izvajalcev dodatne strokovne pomoči je poudarilo, da je izbira ustrezne strategije vedno odvisna od učenčevih

primanjkljajev, starosti, učnega sloga in individualnih potreb, zato je ključnega pomena individualiziran pristop.

Med najpogosteje omenjenimi strategijami so bili razvijanje bralnega razumevanja, podčrtovanje ključnih informacij, izdelava miselnih vzorcev, izdelava povzetkov, načrtovanje učenja in organizacija časa ter redno ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Več anketirancev je izpostavilo tudi uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov, razčlenjevanje zahtevnejših nalog na manjše korake, uporabo koledarjev oziroma planerjev ter razvijanje metakognitivnih in samoregulacijskih strategij. Nekateri so poudarili pomen učenja skozi igro, gibanje ter uporabo didaktičnih pripomočkov, ki učencem omogočajo aktivnejše in bolj motivirajoče učenje.

Izpostavljene strategije potrjujejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot najučinkovitejše prepoznavajo pristope, ki so prilagojeni posameznemu učencu, omogočajo aktivno sodelovanje ter spodbujajo postopno razvijanje samostojnosti pri učenju.

Anketiranci so navedli različne predloge, ki bi po njihovem mnenju pripomogli k pogostejši samostojni uporabi naučenih učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Iz odgovorov je razvidno, da je za uspešno uporabo učnih strategij potrebno sistematično sodelovanje vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju.

Najpogosteje so izpostavili pomen sodelovanja staršev in podpore v domačem okolju ter tesnejšega sodelovanja z učitelji, ki bi učence spodbujali k uporabi enakih učnih strategij tudi pri rednem pouku. Pogosto so omenjali tudi potrebo po rednem ponavljanju in utrjevanju učnih strategij, večji motivaciji učencev, več časa za razvijanje in uporabo strategij ter sistematičnem vključevanju učnih strategij pri različnih predmetih. Več anketirancev je poudarilo tudi pomen pozitivnih izkušenj in uspeha pri uporabi strategij, saj ti povečujejo pripravljenost učencev za njihovo nadaljnjo samostojno uporabo.

Iz navedenih predlogov je razvidno, da samostojna uporaba učnih strategij po mnenju izvajalcev dodatne strokovne pomoči ni odvisna le od učenca, temveč tudi od usklajenega delovanja šole in doma, rednega utrjevanja ter spodbudnega učnega okolja, ki omogoča postopno razvijanje samostojnosti.

Večina anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči meni, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole učne strategije za nadaljnje izobraževanje razvite

le delno. Na vprašanje je odgovorilo 34 anketirancev. Možnost »delno« je izbralo 24 sodelujočih (70,6 %), medtem ko jih je po pet (14,7 %) ocenilo, da imajo oziroma nimajo dovolj razvitih učnih strategij za uspešno nadaljnje izobraževanje.

Iz utemeljitev odgovorov je razvidno, da je razvitost učnih strategij v veliki meri odvisna od posameznega učenca, njegovih primanjkljajev, motivacije, vloženega truda ter podpore, ki jo prejema v šoli in doma. Več anketirancev je poudarilo, da učenci kljub napredku pogosto še vedno potrebujejo usmerjanje, saj učnih strategij ne uporabljajo dovolj samostojno ali pa se brez podpore odraslih nanje ne zanesejo. Opozorili so tudi, da zaradi omejenega časa za razvijanje učnih strategij in pogoste usmerjenosti dodatne strokovne pomoči v sprotno učno snov učenci nimajo dovolj priložnosti za njihovo utrjevanje in avtomatizacijo.

Po drugi strani so nekateri izvajalci poudarili, da učenci, ki so bili deležni zgodnje, kakovostne in kontinuirane dodatne strokovne pomoči ter so bili pri učenju motivirani, pogosto razvijejo ustrezne učne strategije za uspešno nadaljnje izobraževanje. Ugotovitve tako kažejo, da uspešnost razvijanja učnih strategij ni odvisna le od dodatne strokovne pomoči, temveč tudi od individualnih značilnosti učenca, njegove motivacije, podpore okolja ter sistematičnega in dolgoročnega razvijanja učnih navad.

4 RAZPRAVA

Raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje pomena razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami v okviru dodatne strokovne pomoči. Zanimalo nas je, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči najpogosteje razvijajo, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na uspešno razvijanje in uporabo učnih strategij.

Rezultati raziskave kažejo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanju učnih strategij namenjajo pomembno mesto pri svojem delu. Večina anketiranih je navedla, da učne strategije načrtno razvija pogosto ali pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči, pri čemer najpogosteje uporabljajo strategije bralnega razumevanja, podčrtovanja pomembnih informacij, načrtovanja učenja ter organizacije učnega gradiva. Takšni rezultati potrjujejo ugotovitve avtorjev, kot so Pečjak (2012), Meltzer (2018) in Dunlosky idr. (2013), ki poudarjajo, da sistematično poučevanje učnih strategij pomembno prispeva k učinkovitejšemu učenju, boljšemu razumevanju učne snovi in večji samostojnosti učencev.

Raziskava je pokazala tudi, da izvajalci dodatne strokovne pomoči učne strategije razumejo kot pomembno sredstvo za razvijanje samostojnosti učencev in ne zgolj kot pomoč pri trenutnih učnih težavah. Skoraj vsi sodelujoči se strinjajo, da je eden temeljnih ciljev dodatne strokovne pomoči razvijanje samostojnega učenca, kar se ujema s sodobnimi pristopi inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo pomen samoregulacije, metakognicije in postopnega prevzemanja odgovornosti za lastno učenje (Zimmerman, 2002; Hattie, 2012).

Kljub pozitivnim stališčem izvajalcev rezultati raziskave kažejo, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno. Večina anketiranih ocenjuje, da učenci strategije brez pomoči uporabljajo le občasno, najlažje pa jih uporabljajo med dodatno strokovno pomočjo. Izvajalci kot največjo oviro izpostavljajo dejstvo, da učenci strategije pogosto uporabljajo le ob usmerjanju odrasle osebe, težave pa imajo tudi z vztrajnostjo, motivacijo in prenosom naučenih strategij v vsakodnevne učne situacije. Tudi literatura poudarja, da je prenos učnih strategij v različna učna okolja eden zahtevnejših procesov, ki zahteva veliko ponavljanja, sistematičnega usmerjanja in postopnega razvijanja samostojnosti (Meltzer, 2018).

Pomembna ugotovitev raziskave je, da izvajalci dodatne strokovne pomoči kot najučinkovitejše pristope izpostavljajo redno ponavljanje in utrjevanje učnih strategij, njihovo prilagajanje posameznemu učencu ter uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov. Tudi pri odprtih vprašanjih so večkrat poudarili, da ni ene učne strategije, ki bi bila učinkovita pri vseh učencih, temveč je treba izbiro vedno prilagoditi posameznikovim potrebam, primanjkljajem, učnemu slogu in razvojnim značilnostim. Takšne ugotovitve se ujemajo z načeli individualizacije, ki predstavljajo eno temeljnih izhodišč sodobne specialnopedagoške obravnave (Magajna idr., 2015).

Posebej pomembno vlogo so anketirani pripisali sodelovanju učiteljev in staršev. Skoraj vsi menijo, da je sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij v redni pouk zelo pomembno, vendar rezultati kažejo, da to sodelovanje v praksi ni vedno dovolj pogosto. Podobno velja za sodelovanje s starši, ki je po ocenah izvajalcev večinoma občasno, čeprav odgovori pri odprtih vprašanjih jasno kažejo, da je podpora doma ključna za utrjevanje in samostojno uporabo učnih strategij. Ugotovitve potrjujejo spoznanja strokovne literature, da je za uspešno razvijanje učnih strategij potrebno usklajeno delovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri odprtih vprašanjih so izvajalci dodatne strokovne pomoči opozorili tudi na omejitve, s katerimi se srečujejo pri svojem delu. Najpogosteje so izpostavili premajhno število ur dodatne strokovne pomoči in dejstvo, da velik del časa namenijo sprotnemu usvajanju učne snovi. Zaradi tega pogosto zmanjka časa za načrtno razvijanje, utrjevanje in avtomatizacijo učnih strategij. Po njihovem mnenju bi učenci potrebovali več podpore pri razvijanju izvršilnih funkcij, organizaciji učenja, načrtovanju časa, samoregulaciji, motivaciji in socialno-čustvenih kompetencah. Takšne ugotovitve potrjujejo, da razvijanja učnih strategij ni mogoče obravnavati ločeno od razvoja izvršilnih funkcij in drugih področij, ki pomembno vplivajo na uspešnost učenja (Diamond, 2013).

Ob zaključku raziskave je večina izvajalcev ocenila, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole učne strategije razvite le delno. Po njihovem mnenju je uspešnost razvijanja učnih strategij odvisna od številnih dejavnikov, predvsem od motivacije učenca, zgodnje in kakovostne dodatne strokovne pomoči, sodelovanja učiteljev in staršev ter možnosti za redno uporabo učnih strategij v različnih učnih situacijah. To potrjuje, da razvijanje

učnih strategij predstavlja dolgoročen proces, ki zahteva sistematično delo skozi celotno obdobje šolanja.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko sklenemo, da izvajalci dodatne strokovne pomoči prepoznavajo velik pomen učnih strategij za uspešno vključevanje učencev s specifičnimi učnimi težavami v učni proces ter za razvijanje njihove samostojnosti. Hkrati rezultati opozarjajo na potrebo po večjem poudarku sistematičnemu razvijanju učnih strategij, tesnejšem sodelovanju med šolo in domačim okoljem ter zagotavljanju dovolj časa za njihovo utrjevanje in uporabo v različnih učnih situacijah.

4.1 Preverjanje hipotez

H1: Izvajalci dodatne strokovne pomoči pri svojem delu pogosto načrtno razvijajo učne strategije pri učencih s specifičnimi učnimi težavami.

Rezultati raziskave kažejo, da večina anketiranih izvajalcev dodatne strokovne pomoči učne strategije razvija pogosto ali pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči. Prav tako so anketiranci navedli, da pri svojem delu uporabljajo različne učne strategije, predvsem strategije bralnega razumevanja, organizacije učenja, načrtovanja časa ter podčrtovanja ključnih informacij.

Hipotezo H1 lahko potrdimo.

H2: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da razvijanje učnih strategij pomembno prispeva k večji samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami.

Skoraj vsi anketirani se strinjajo oziroma popolnoma strinjajo, da razvijanje učnih strategij prispeva k večji samostojnosti učencev. Prav tako menijo, da cilj dodatne strokovne pomoči ni zgolj odpravljanje trenutnih učnih težav, temveč predvsem razvijanje samostojnega učenca. V odprtih odgovorih so večkrat poudarili pomen sistematičnega razvijanja učnih strategij in njihovega prenosa v različne učne situacije.

H3: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami naučene učne strategije uporabljajo samostojno tudi izven ur dodatne strokovne pomoči.

Rezultati raziskave kažejo, da učenci naučene učne strategije brez pomoči večinoma uporabljajo le občasno. Izvajalci ocenjujejo, da jih učenci najlažje uporabljajo med dodatno strokovno pomočjo, največjo oviro pri samostojni uporabi pa predstavljata potreba po

usmerjanju odrasle osebe in težave z vztrajnostjo. Zato ni mogoče trditi, da učenci učne strategije pogosto in samostojno uporabljajo tudi izven ur dodatne strokovne pomoči.

H4: Izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo, da je za uspešno razvijanje učnih strategij pomembno sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Rezultati raziskave kažejo, da skoraj vsi anketirani sodelovanje učiteljev ocenjujejo kot pomembno oziroma zelo pomembno. Tudi pri odprtih vprašanjih so večkrat poudarili pomen sodelovanja staršev, podpore v domačem okolju in usklajenega delovanja vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju. Kot pomembne dejavnike uspešnega razvijanja učnih strategij so navedli tudi sodelovanje učiteljev in staršev.

Hipotezo H4 lahko potrdimo.

Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo, da so bile tri postavljene hipoteze potrjene, ena hipoteza pa zavrnjena. Rezultati potrjujejo pomembno vlogo razvijanja učnih strategij pri dodatni strokovni pomoči ter poudarjajo pomen individualiziranega pristopa, sodelovanja med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši ter sistematičnega razvijanja samostojnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami. Hkrati raziskava kaže, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno izven ur dodatne strokovne pomoči, kar nakazuje potrebo po večji podpori pri njihovem prenosu v vsakodnevne učne situacije.

5 SKLEP

Učenci s specifičnimi učnimi težavami se pri učenju pogosto srečujejo z različnimi ovirami, ki vplivajo na njihovo uspešnost, motivacijo in samostojnost. Zato ima dodatna strokovna pomoč pomembno vlogo pri razvijanju učnih strategij, s katerimi učenci postopoma pridobivajo spretnosti za učinkovitejše učenje ter večjo samostojnost pri šolskem delu. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako izvajalci dodatne strokovne pomoči ocenjujejo pomen razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami ter katere strategije in pristope pri svojem delu najpogosteje uporabljajo.

Rezultati raziskave so pokazali, da izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijanju učnih strategij pripisujejo velik pomen. Večina jih učne strategije načrtno vključuje v svoje delo in meni, da pomembno prispevajo k večji samostojnosti učencev. Kot najučinkovitejše prepoznavajo strategije, ki so prilagojene posameznemu učencu, temeljijo na rednem utrjevanju, praktični uporabi in postopnem razvijanju samostojnosti. Posebej poudarjajo pomen individualiziranega pristopa, saj se potrebe učencev med seboj razlikujejo glede na vrsto primanjkljajev, učni slog in stopnjo razvitosti učnih navad.

Raziskava je pokazala tudi, da razvijanje učnih strategij ni odvisno zgolj od dela izvajalca dodatne strokovne pomoči, temveč od sodelovanja vseh, ki sodelujejo pri učenčevem izobraževanju. Izvajalci kot pomembne dejavnike uspeha izpostavljajo sodelovanje učiteljev, staršev ter redno uporabo učnih strategij pri pouku in domačem učenju. Kljub temu rezultati kažejo, da učenci naučenih učnih strategij še ne uporabljajo dovolj samostojno izven ur dodatne strokovne pomoči, saj pogosto potrebujejo usmerjanje odraslih in dodatno spodbudo za njihovo uporabo v različnih učnih situacijah.

Med pomembnejšimi ugotovitvami raziskave je tudi, da izvajalci dodatne strokovne pomoči opozarjajo na omejitve pri svojem delu. Najpogosteje omenjajo premajhno število ur dodatne strokovne pomoči ter dejstvo, da je velik del časa namenjen sprotnemu usvajanju učne snovi, zaradi česar pogosto zmanjka časa za sistematično razvijanje in utrjevanje učnih strategij. Po njihovem mnenju bi učenci potrebovali več podpore predvsem pri razvijanju izvršilnih funkcij, organizaciji učenja, načrtovanju časa, motivaciji, samoregulaciji ter socialno-čustvenih kompetencah.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko zaključimo, da razvijanje učnih strategij predstavlja enega izmed pomembnejših ciljev dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Učne strategije namreč ne prispevajo le k boljšemu učnemu uspehu, temveč tudi k razvijanju samostojnosti, odgovornosti za lastno učenje in večji samozavesti učencev. Za doseganje dolgoročnih učinkov pa je potrebno zagotoviti dovolj časa za njihovo načrtno razvijanje ter spodbujati sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši.

Raziskava ima tudi določene omejitve. V raziskavo je bilo vključenih 41 izvajalcev dodatne strokovne pomoči, zato rezultatov ni mogoče posploševati na celotno populacijo. Poleg tega raziskava temelji na subjektivnih ocenah izvajalcev dodatne strokovne pomoči, medtem ko mnenja učencev in staršev niso bila vključena. V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo razširiti tudi na druge udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa ter primerjati njihove poglede na razvijanje in uporabo učnih strategij.

Kljub navedenim omejitvam raziskava prispeva k boljšemu razumevanju pomena razvijanja učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Ugotovitve lahko predstavljajo uporabno izhodišče za nadaljnji razvoj kakovostne dodatne strokovne pomoči ter za spodbujanje učinkovitejšega sodelovanja med vsemi, ki sodelujejo pri podpori učencem s specifičnimi učnimi težavami.

VIRI IN LITERATURA

1. Archer, A. L. in Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching.* New York: Guilford Press.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.
3. Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved.* New York: Guilford Press.
4. Best, J. R. in Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660.
5. Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugden, D., Wilson, P. in Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology, 61*(3), 242–285.
6. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 445–457.
7. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. V F. E. Weinert in R. H. Kluwe (ur.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (str. 65–116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? *Dyslexia, 14*(3), 188–196.
9. Butterworth, B. (2019). *Dyscalculia: From Science to Education.* London: Routledge.
10. Craik, F. I. M. in Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*(6), 671–684.
11. Dawson, P. in Guare, R. (2018). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention.* New York: Guilford Press.
12. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
13. Dehaene, S. (2011). *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics.* New York: Oxford University Press.
14. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168.
15. Dowker, A. (2019). *Individual Differences in Arithmetic: Implications for Psychology, Neuroscience and Education.* London: Routledge.

16. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. in Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58.
17. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.
18. Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. in Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention.* New York: Guilford Press.
19. Friend, M. in Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals.* Boston: Pearson.
20. Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 47*(6), 1539–1552.
21. Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. in Tilly, W. D. (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades.* Washington: Institute of Education Sciences.
22. Graham, S. in Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties.* Baltimore: Brookes Publishing.
23. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. in Pullen, P. C. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education.* Boston: Pearson.
24. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* London: Routledge.
25. Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.
26. Kavkler, M. (2011). *Obravnava otrok z učnimi težavami v osnovni šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
27. Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). *Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Kirby, A. in Peters, L. (2010). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyspraxia and DCD.* London: Continuum.
29. Lerner, J. W. in Johns, B. (2012). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and New Directions.* Belmont: Wadsworth.

30. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. in Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1–14.
31. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Meltzer, L. (2018). *Executive Function in Education: From Theory to Practice.* New York: Guilford Press.
33. Missiuna, C., Rivard, L. in Pollock, N. (2008). *Children with Developmental Coordination Disorder: At Home, at School, and in the Community.* Hamilton: CanChild.
34. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies.* London: Routledge.
35. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Centerkontura.
36. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
37. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407.
38. Pressley, M. in Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 265–286). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook.* Chichester: Wiley.
40. Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level.* New York: Knopf.
41. Schraw, G. in Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351–371.
42. Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
43. Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A Very Short Introduction.* Oxford: Oxford University Press.
44. Swanson, H. L., Harris, K. R. in Graham, S. (2009). *Handbook of Learning Disabilities.* New York: Guilford Press.

45. Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. V C. A. MacArthur, S. Graham in J. Fitzgerald (ur.), *Handbook of Writing Research* (str. 324–336). New York: Guilford Press.
46. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.
47. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. in Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2–40.
48. Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. V M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (str. 315–327). New York: Macmillan.
49. Winne, P. H. in Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. V D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser (ur.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (str. 277–304). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
50. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije, št. 58/11.*
51. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

PRILOGE

Priloga A: Anketni vprašalnik

Spoštovani,

sem Petra Toplak, magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Pripravljam raziskovalno nalogo z naslovom *Vloga dodatne strokovne pomoči pri razvijanju učnih strategij učencev s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli*. Namen raziskave je ugotoviti, katere učne strategije izvajalci dodatne strokovne pomoči razvijajo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, kako ocenjujejo njihov vpliv na samostojnost učencev ter s katerimi izzivi se pri tem srečujejo.

Anketni vprašalnik je anonimen, pridobljeni podatki pa bodo uporabljeni izključno za namen raziskovalne naloge. Izpolnjevanje vprašalnika vam bo vzelo približno 10 – 15 minut.

Za sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem.

1. Koliko let že izvajate dodatno strokovno pomoč?

- **a)** Manj kot 1 leto
- **b)** 1–5 let
- **c)** 6–10 let
- **d)** 11–20 let
- **e)** Več kot 20 let

2. Kakšna je vaša strokovna izobrazba?

- **a)** Specialni in rehabilitacijski pedagog
- **b)** Inkluzivni pedagog
- **c)** Pedagog
- **d)** Psiholog
- **e)** Socialni pedagog
- **f)** Drugo: _____

3. Na kateri stopnji osnovne šole najpogosteje izvajate dodatno strokovno pomoč?

- **a)** 1. vzgojno-izobraževalno obdobje
- **b)** 2. vzgojno-izobraževalno obdobje

c) 3. vzgojno-izobraževalno obdobje

d) Enakomerno v vseh obdobjih

4. S katerimi specifičnimi učnimi težavami se pri svojem delu najpogosteje srečujete? (Možnih je več odgovorov.)

□ Disleksija (težave na področju branja)

□ Disgrafija (težave na področju pisanja)

□ Disortografija (težave na področju pravopisa)

□ Diskalkulija (specifične učne težave na področju matematike)

□ Dispraksija (težave na področju načrtovanja in izvajanja gibov)

□ Težave s pozornostjo in koncentracijo

□ Kombinirane specifične učne težave

5. Kako pogosto pri izvajanju dodatne strokovne pomoči načrtno razvijate učne strategije?

a) Pri vsaki uri DSP

b) Pogosto

c) Občasno

d) Redko

e) Nikoli

6. Katere učne strategije najpogosteje razvijate pri učencih s specifičnimi učnimi težavami? (Možnih je več odgovorov.)

□ Izdelava miselnih vzorcev

□ Podčrtovanje pomembnih informacij

□ Izdelava povzetkov

□ Strategije bralnega razumevanja

□ Strategije pomnjenja

□ Načrtovanje časa za učenje

□ Urejanje učnih pripomočkov in gradiva

□ Preverjanje lastnega znanja

□ Drugo: _____

7. Katere strategije po vašem mnenju učenci najtežje usvojijo?

_____

8. Na katerem področju učenci s specifičnimi učnimi težavami najpogosteje potrebujejo podporo? (Možnih je več odgovorov.)

a) Organizacija časa
b) Načrtovanje učenja
c) Razumevanje učne snovi
d) Pomnjenje informacij
e) Samostojna uporaba naučenih strategij
f) Motivacija za učenje

9. Ocenite, koliko se strinjate s trditvijo:

»Razvijanje učnih strategij pri DSP prispeva k večji samostojnosti učencev.«

1 – sploh se ne strinjam

2 – se ne strinjam

3 – delno se strinjam

4 – se strinjam

5 – popolnoma se strinjam

10. Na katerih področjih po uvedbi učnih strategij najpogosteje opažate napredek učencev? (Možnih je več odgovorov.)

□ Večja samostojnost

□ Boljša organizacija dela

□ Boljše načrtovanje učenja

□ Večja samozavest pri učenju

□ Boljše razumevanje učne snovi

□ Večja motivacija za delo

□ Drugo: _____

11. Kako pogosto učenci uporabljajo naučene učne strategije samostojno, brez vaše pomoči?

a) Zelo pogosto
b) Pogosto
c) Občasno
d) Redko
e) Nikoli

12. Kje učenci po vašem mnenju najlažje uporabljajo naučene učne strategije?

a) Pri uri dodatne strokovne pomoči
b) Pri pouku
c) Pri domačem učenju
d) Pri preverjanju in ocenjevanju znanja
e) Povsod enako uspešno

13. Kaj učencem po vašem mnenju najpogosteje preprečuje samostojno uporabo naučenih učnih strategij? (Možnih je več odgovorov.)

□ Pomanjkanje motivacije

□ Težave z vztrajnostjo

□ Slabša organizacija časa

□ Pozabijo uporabiti naučeno strategijo

□ Strategijo uporabljajo samo ob usmerjanju odrasle osebe

□ Pomanjkanje podpore v domačem okolju

□ Drugo: _____

14. Kako pomembno se vam zdi razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči?

a) Zelo pomembno

b) Pomembno

c) Delno pomembno

d) Manj pomembno

e) Ni pomembno

15. Ocenite, koliko se strinjate s trditvijo:

»Cilj dodatne strokovne pomoči ni samo pomoč pri trenutnih učnih težavah, ampak razvijanje samostojnega učenca.«

1 – sploh se ne strinjam

2 – se ne strinjam

3 – delno se strinjam

4 – se strinjam

5 – popolnoma se strinjam

16. Katere pristope pri razvijanju učnih strategij ocenjujete kot najbolj učinkovite? (Možnih je več odgovorov.)

□ Postopno učenje strategije po korakih

□ Praktični prikaz uporabe strategije

□ Redno ponavljanje in utrjevanje strategij

□ Uporaba vizualnih opor

□ Izdelava individualnih pripomočkov za učenca

□ Povezovanje strategij s konkretnimi šolskimi nalogami

□ Drugo: _____

17. Kako pogosto sodelujete z učitelji pri spodbujanju uporabe naučenih učnih strategij pri pouku?

a) Zelo pogosto
b) Pogosto
c) Občasno
d) Redko
e) Nikoli

18. Kako pomembno je po vašem mnenju sodelovanje učiteljev pri prenosu učnih strategij iz dodatne strokovne pomoči v pouk?

a) Zelo pomembno
b) Pomembno
c) Delno pomembno
d) Manj pomembno
e) Ni pomembno

19. Kako pogosto sodelujete s starši pri spodbujanju uporabe učnih strategij doma?

a) Zelo pogosto
b) Pogosto
c) Občasno
d) Redko
e) Nikoli

20. Kateri dejavniki po vašem mnenju najbolj vplivajo na uspešno razvijanje učnih strategij pri učencih s specifičnimi učnimi težavami? (Možnih je več odgovorov.)

□ Motivacija učenca

□ Redno izvajanje dodatne strokovne pomoči

□ Sodelovanje učiteljev

□ Sodelovanje staršev

□ Primerna izbira učnih strategij glede na učenca

□ Dovolj časa za utrjevanje strategij

□ Drugo: _____

21. Ali menite, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami dovolj možnosti za razvijanje učnih strategij v okviru dodatne strokovne pomoči?

a) Da

b) Ne

c) Delno

Prosimo, utemeljite svoj odgovor:

_____

22. Na katerih področjih bi po vašem mnenju učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebovali še več podpore?

_____

23. Katera učna strategija se je pri vašem delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami izkazala kot najbolj učinkovita?

_____

24. Kaj bi po vašem mnenju pripomoglo k temu, da bi učenci naučene učne strategije pogosteje uporabljali samostojno?

_____

25. Ali menite, da imajo učenci s specifičnimi učnimi težavami ob zaključku osnovne šole dovolj razvite učne strategije za nadaljnje izobraževanje?

a) Da

b) Ne

c) Delno

Prosimo, utemeljite svoj odgovor:

_____

PRIMERJAVA BRALNIH NAVAD DIJAKOV SREDNJE ZDRAVSTVENE IN KOZMETIČNE ŠOLE CELJE PRED IN PO OBDOBJU PANDEMIJE COVID-19

Raziskovalna naloga

Mojca Valenčak

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje

Verače, avgust 2026

KAZALO VSEBINE

1. UVOD ... 1
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja ... 1
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge ... 1
1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze ... 3
1.4 Raziskovalne metode ... 4
2. TEORETIČNI DEL ... 6
2.1 Branje kot temeljna človekova kulturna in izobraževalna dejavnost ... 6
2.2 Spreminjanje branja skozi čas ... 6
2.3 Bralna pismenost ... 8
2.3.1 Družinsko okolje ... 8
2.3.2 Šolski in izobraževalni sistem ... 9
2.3.3 Individualni in osebnostni dejavniki ... 11
2.3.4 Družbeni in tehnološki dejavniki ... 11
2.4 Vpliv pandemije COVID-19 na bralne in digitalne navade mladostnikov ... 14
2.5 PISA ... 16
2.6 Knjiga in bralci – raziskava ... 17
2.7 Bralna kultura ... 19
2.8 Bralne navade mladostnikov ... 21
2.9 Pregled dosedanjih raziskav ... 21
3. EMPIRIČNI DEL ... 23
3.1 Namen raziskave ... 23
3.2 Raziskovalni problem ... 23
3.3 Metodologija raziskave ... 23
3.3.1 Časovni potek raziskave ... 23
3.3.2 Raziskovalni pristop in tip raziskave ... 23
3.3.3 Raziskovalni instrument ... 23
3.3.4 Hipoteze ... 24
3.3.5 Vzorec raziskave ... 24
3.3.6 Postopek zbiranja podatkov ... 24
3.3.7 Obdelava podatkov ... 24
3.3.8 Omejitev raziskave ... 24
3.3.9 Etični vidik raziskave ... 25
4. REZULTATI IN ANALIZA ... 26

4.1 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 42
4.2 Sklepne ugotovitve 42
5. ZAKLJUČEK 45
6. SEZNAM LITERATURE IN VIROV 51
7. PRILOGA 55
7.1 Anketa o bralnih navadah - SZKSCE - 2026 55

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Povprečni dosežek iz branja med letoma 2006 in 2022 16
Graf 2: Delež (%) anketiranih dijakov glede na spol in okolje 27
Graf 3: Kakšna je tvoja navada branja knjig? 29
Graf 4: Kakšen tip knjig najraje bereš? 31
Graf 5: Kaj radi berejo dijakinje in kaj dijaki 31
Graf 6: Kaj bi dijaki izbrali, tiskano ali elektronsko knjigo. 32
Graf 7: Kje dijaki dobijo knjige za prostočasno branje? 32
Graf 8: Raziskava Planko, 2019 33
Graf 9: Kdo ali kaj prepriča dijake za branje knjig? 33
Graf 10: Delež bralcev po pandemiji COVID-19 34
Graf 11: Ali je pandemija vplivala na tvojo bralno kulturo? 34
Graf 12: Uporaba družbenih omrežij in interneta pri iskanju knjig. 35
Graf 13:Mnenje dijakov o spodbujanje šole k branju 36
Graf 14: Kako pogosto profesorji med poukom spodbujajo dijake k branju 37
Graf 15: Mnenje dijakov o knjižnici 38
Graf 16: Mnenje dijakov o knjižnici leta 2019 38
Graf 17: Poznavanje dejavnosti šolske knjižnice med dijaki in njihovo sodelovanje 39
Graf 18: Vpliv projekta Rastem s knjigo 40
Graf 19: Ocena trditve, da branje knjig pozitivno vpliva na splošno razgledanost in razvoj kritičnega mišljenja 41
Graf 20: Količina prebranih knjig med letošnjimi počitnicami 41

KAZALO SLIK

Slika 1: Srednjeveška inicialka iz rokopisa Collectarium iz samostana Stična 7

KAZALO TABEL

Tabela 1: Število vpisanih in aktivnih dijakov med 2019–2026 26
Tabela 2: Število vpisanih in aktivnih dijakov med 2014–2019 26
Tabela 3: Prikaz deležev aktivnosti dijakov med prostim časom 28
Tabela 4: Časovnica izvajanja prostočasnih dejavnosti 29
Tabela 5: Kako pogosto profesorji med poukom spodbujajo dijake k branju. 36

POVZETEK

»Branje je potovanje vase in v svet.« s temi besedami je širila željo po širjenju bralne pismenosti velika ambasadorka branja Manca Košir.

Raziskava obravnava problem spreminjanja bralne kulture, bralne pismenosti in bralnih navad mladostnikov pod vplivom digitalizacije ter pandemije COVID-19. Namen in cilj naloge sta preučiti trenutno stanje bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje ter primerjati rezultate iz šolskega leta 2025/26 z ugotovitvami predpandemične raziskave iz leta 2019/20. V raziskavi so preučene tudi razlike glede na spol, motivacija za branje ter odnos do tiskanih in elektronskih knjig.

Teoretični del temelji na deskriptivni in primerjalni metodi analize literature, empirični del pa na kvantitativni raziskovalni metodi z uporabo anketnega vprašalnika ter primerjalni analizi pridobljenih podatkov.

Glavne ugotovitve kažejo na razlike v pogostosti in motivih za branje med dvema časovnima obdobjema, pri čemer šolske obveznosti ostajajo primarni razlog za branje, medtem ko interes za prostočasno branje upada. Ugotovljen je tudi specifičen odnos dijakov do elektronskih besedil v primerjavi s tiskanimi.

Praktični in teoretični prispevek naloge se odraža v poglabljanju razumevanja razvoja bralne kulture mladih ter v podanih smernicah in predlogih za profesorje pri spodbujanju branja.

Ključne besede: branje, bralna kultura, bralna pismenost, digitalizacija bralcev, pandemija COVID-19

ABSTRACT

"Reading is a journey into yourself and into the world." This is how the great reading ambassador Manca Košir spread the desire to spread reading literacy.

The research paper addresses the problem of changing reading culture, reading literacy and reading habits of adolescents due to digitalization and the COVID-19 pandemic. The purpose and objective of the task are to examine the current state of students' reading habits at the Secondary Health and Cosmetic School in Celje and to compare the results from the 2025/26 school year with the findings of the pre-pandemic research dating from 2019/20. The research also examines differences according to gender, reading motivation and attitude towards printed as well as electronic books.

The theoretical part is based on the descriptive and comparative method of literature analysis, while the empirical part is based on the quantitative research method using a survey questionnaire and comparative analysis of the obtained data.

The main findings indicate the differences in the frequency and motives for reading between the two time periods. School obligations remain the primary reason for reading while interest in leisure reading is declining. It has also been established that students have a specific attitude towards electronic texts compared to the printed ones.

The practical and theoretical contribution of the research paper is to gain a deeper understanding of the development of youth's reading culture and to provide guidelines as well as suggestions to professors in promoting reading.

Keywords: reading, reading culture, reading literacy, digitalization of readers, COVID-19 pandemic

1. UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Ali je branje res pomembno za bodoče generacije? S tem vprašanjem se ubadajo številni posamezniki in inštituti že par desetletij. Kdo bo še bral? Branje kot prisila ali kot užitek, sprostitev? Kakšna oblika bralne komunikacije bo v prihodnje? Ali je pandemija COVID-19 pozitivno ali negativno vplivala na bralno pismenost, na bralno kulturo mladih?

Bralna pismenost vključuje razvite bralne spretnosti, razumevanje prebranega, kritično vrednotenje informacij in odnos posameznika do branja. S slednjim je neposredno povezana bralna kultura, ki se kaže v tem, kako posameznik vrednoti knjigo in druge oblike besedil, kako pogosto bere, kakšne vsebine izbira, iz katerih razlogov bere in kakšen pomen pripisuje branju v vsakdanjem življenju. Branje tako ni zgolj individualna dejavnost, temveč tudi kulturna praksa, ki je povezana z družinskim okoljem, šolo, vrstniško skupino, knjižnicami, mediji in širšim družbenim okoljem (Gerčar, Kovač, Blatnik, Rugelj, 2024).

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

V slovenskem prostoru je raziskovanje oz. primerjava bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pomembna, saj je bila na tej šoli že izvedena obsežnejša raziskava. Raziskava Plankove je v primerjavi z našo iz šolskega leta 2025/26, zajela dijake v šolskem letu 2019/2020 ter se osredotočila na bralne navade generacije Z, uporabo šolske knjižnice, prostočasne dejavnosti, načine iskanja informacij ter vlogo šole pri spodbujanju branja.

Namen raziskave je tudi ugotoviti, ali so spremembe, povezane z digitalizacijo in izkušnjo šolanja v času pandemije, vplivale na dolgoročnejše bralne navade dijakov. Pri tem raziskava izhaja iz predhodnih ugotovitev o bralnih navadah dijakov iste šole in jih nadgrajuje z novim časovnim obdobjem.

Namen naloge je, da raziskava prikaže primerjavo ugotovitev, pridobljenih pred oziroma ob začetku obdobja pandemije COVID-19, z ugotovitvami, pridobljenimi po pandemiji. Raziskovalna naloga se tako umešča na presečišče področij bralne pismenosti, bralne kulture, mladostniške kulture, vzgojno-izobraževalnega procesa in vpliva digitalizacije na vsakdanje

življenje mladih. Njeno osrednje vprašanje ni zgolj, koliko dijaki berejo, temveč tudi zakaj berejo, kaj berejo, v kateri obliki berejo, kako doživljajo branje in kako se je njihov odnos do branja spremenil po obdobju pandemije COVID-19.

Cilji:

- opredeliti pojem branja, bralnih navad, bralne kulture in bralne pismenosti,
- predstaviti pomen branja za osebni, intelektualni, socialni in izobraževalni razvoj mladostnika,
- predstaviti značilnosti bralnih navad mladostnikov,
- raziskati dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje bralnih navad,
- predstaviti vpliv digitalizacije na sodobno branje,
- primerjati značilnosti tiskanega in digitalnega branja,
- predstaviti ugotovitve dosedanjih slovenskih in tujih raziskav o bralnih navadah mladih,
- ugotoviti spremembe v bralni kulturi dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pred in po pandemiji COVID 19,
- preučiti trenutno stanje bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje,
- primerjati bralne navade dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pred in po pandemiji COVID 19,
- ugotoviti, ali se bralne navade dijakov razlikujejo glede na spol,
- ugotoviti, kateri so najpogostejši razlogi, zaradi katerih dijaki berejo,
- ugotoviti, ali dijaki dajejo prednost tiskanim ali elektronskim različicam knjig,
- primerjati ugotovitve sedanje raziskave z ugotovitvami predhodnih raziskav,
- preučiti stališča profesorjev o bralni kulturi mladih,
- podati praktične predloge za profesorje, svetovalno delo in starše.

1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Na podlagi navedenih ciljev, so bila navedena naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako se razlikujejo bralne navade dijakov pred in po obdobju pandemije COVID-19?

RV2: Ali obstajajo razlike v bralnih navadah med dijakinjami in dijaki?

RV3: Kateri razlogi so najpomembnejši za branje dijakov?

RV4: Kakšno vlogo imajo pri branju šolske obveznosti, domače branje in ocenjevanje?

RV5: Kakšen je odnos dijakov do branja kot prostočasne dejavnosti?

RV6: Kako dijaki zaznavajo spodbujanje branja v šolskem okolju?

RV7: Ali dejavnosti in projekti, namenjeni spodbujanju branja, vplivajo na zanimanje dijakov za branje?

RV8: Kakšen je odnos dijakov do tiskanih in elektronskih knjig?

RV9: Ali se je po obdobju pandemije spremenil odnos dijakov do elektronskega branja?

RV10: Kateri dejavniki najbolj vplivajo na bralne navade dijakov?

Na podlagi raziskovalnih vprašanj, ki se osredotočajo na dijakovo bralno kulturo, so bile oblikovane naslednje hipoteze:

H1: Dijakinje berejo več kot dijaki.

H2: Dijaki najpogosteje berejo zaradi domačega branja oziroma zaradi ocen.

H3: Med dijaki je več kot polovica takšnih, ki menijo, da jih branje ne zanima več oziroma jih ne zanima kot prostočasna dejavnost.

H4: Dijake elektronske različice knjig pritegnejo bolj kot tiskane različice.

H5: Dijaki zaznavajo, da profesorji predstavljajo različne projekte in dejavnosti, povezane z branjem, vendar te dejavnosti na njihovo zanimanje za branje nimajo pomembnega vpliva.

H6: Dijaki po obdobju pandemije COVID-19 berejo manj kot pred obdobjem pandemije.

Hipoteze so oblikovane tako, da jih je mogoče preverjati z rezultati ankete. Pri njihovi interpretaciji bo treba upoštevati, da raziskava ne more dokazovati neposredne vzročnosti med pandemijo in morebitnimi spremembami bralnih navad. Če bodo ugotovljene razlike med obdobjema, bo mogoče govoriti o razlikah oziroma povezanosti, ne pa samodejno o tem, da je bila pandemija njihov edini vzrok.

Pri raziskavi je treba upoštevati tudi omejitve. Ker raziskava zajema dijake ene srednje šole, rezultatov ne bo mogoče brez dodatne raziskave posplošiti na celotno populacijo slovenskih srednješolcev. Omejitev predstavlja tudi časovna primerjava, saj se generacije dijakov med seboj razlikujejo. Razlike med rezultati zato lahko odražajo tudi generacijske spremembe, razvoj digitalnih tehnologij, spremembe šolskega okolja in širše družbene spremembe. Pomembna omejitev je tudi anketna metoda. Podatki temeljijo na odgovorih dijakov, zato so odvisni od njihovega razumevanja vprašanj in pripravljenosti za iskreno poročanje o lastnem vedenju. Pri vprašanjih o branju je posebej pomembno, kako posameznik razume pojem branja. Nekdo lahko pod ta pojem vključuje samo knjige, drugi pa tudi spletna besedila, elektronske članke, družbena omrežja in druge oblike digitalnega branja. Tretja omejitev je povezana z razlikovanjem med vzrokom in časovno povezanostjo. Če se bo pokazalo, da dijaki po pandemiji berejo manj, iz tega še ne bo mogoče sklepati, da je bila pandemija edini ali neposredni vzrok za spremembo. Raziskava bo zato govorila predvsem o razlikah med obdobjema in o dejavnikih, ki jih dijaki sami povezujejo s svojim bralnim vedenjem.

1.4 Raziskovalne metode

V teoretičnem delu je uporabljena deskriptivna metoda, s katero so predstavljeni, primerjani in smiselno povezani izsledki domače in tuje strokovne ter znanstvene literature s področja branja, bralne pismenosti, bralne kulture, mladostnikov, digitalnega branja in vpliva pandemije COVID-19 na izobraževanje in prostočasne dejavnosti mladih. Pri obravnavi obstoječih raziskav je uporabljena primerjalna metoda. Ta omogoča primerjavo ugotovitev

različnih avtorjev ter predvsem primerjavo predhodnih ugotovitev o bralnih navadah dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje z rezultati nove raziskave.

V empiričnem delu je uporabljena kvantitativna raziskovalna metoda. Temeljni instrument zbiranja podatkov je anketni vprašalnik, s katerim se zbirajo podatki o pogostosti branja, motivih za branje, odnosu do knjige, vplivu šole in profesorjev ter izbiri med tiskanim in elektronskim gradivom. Rezultati so prikazani z deležnimi prikazi, preglednicami ter grafi.

Za primerjavo rezultatov s predhodno raziskavo je uporabljena primerjalna analiza. Pri interpretaciji rezultatov je pomembno upoštevati značilnosti obeh vzorcev in časovni okvir raziskovanja. Podrobnejši opis raziskovalnega vzorca, raziskovalnega instrumenta, postopka zbiranja podatkov, načina obdelave podatkov ter postopkov preverjanja hipotez je predstavljen v empiričnem delu raziskovalne naloge.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Branje kot temeljna človekova kulturna in izobraževalna dejavnost

Branje je ena temeljnih človekovih kulturnih, izobraževalnih in komunikacijskih dejavnosti ter pomemben sestavni del posameznikovega osebnostnega in intelektualnega razvoja. V sodobni družbi njegova vloga ni omejena zgolj na sposobnost razumevanja zapisanega besedila, temveč vključuje tudi sposobnost kritičnega presojanja informacij, njihovega povezovanja z lastnim znanjem ter njihove smiselne uporabe v različnih življenjskih okoliščinah. Prav zato bralna pismenost predstavlja eno izmed ključnih podlag za uspešno vključevanje posameznika v družbo, izobraževanje, nadaljnje učenje in poklicno življenje. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 bralno pismenost povezuje z razumevanjem, kritičnim vrednotenjem in uporabo pisnih informacij ter jo umešča med temeljne pogoje posameznikovega uspešnega delovanja v sodobni družbi (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

2.2 Spreminjanje branja skozi čas

Zgodovina branja je dolga in fascinantna zgodba o tem, kako je človeštvo spreminjalo načine shranjevanja, prenosa in razumevanja zapisane besede. Vse se je začelo v starodavni Mezopotamiji in Egiptu, ko so nastale prve pisave, kot sta bila klinopis in hieroglifi. V tistem času branje ni bilo vsakodnevna spretnost, temveč privilegij redkih posameznikov, predvsem pisarjev in duhovnikov (Manguel, 2000).

Besedila so zapisovali na glinaste ploščice ali papirusne zvitke. Odvijanje dolgih zvitkov je zahtevalo uporabo obeh rok, kar je pomenilo, da je bilo branje fizično zahtevno in je potekalo skoraj izključno glasno, saj je zvočna interpretacija pomagala pri razumevanju neprekinjenega besedila brez presledkov in ločil (Fischer, 2003).

V antičnih časih, ko je bila pismena le peščica ljudi, so tisto, kar danes pravimo literarna dela pogosto javno pripovedovali in brali na glas; podobno so v srednjem veku med kosili v samostanih prebirali Sveto pismo. Še pred dobrimi sto leti so se pri nas in drugje po Evropi ljudje ob večerih zbirali po domovih in poslušali glasno branje, običajno edinega vaščana, ki je

znal tekoče brati. Pri skupinskem branju je tisti, ki je bral, pogosto tudi določil, kaj bo bral. Ker je bilo v antiki in v srednjem veku malo besedil, so ista dela prebirali večkrat. (Kovač, 2020).

Z izumom kodeksa v prvih stoletjih našega štetja so vezani listi pergamenta bralcem omogočili hitro listanje, enostavnejše iskanje odlomkov ter proste roke za pisanje opomb. V srednjem veku je bilo branje močno povezano s samostani in cerkvenimi redi, kjer so redovniki v skriptorijih ročno prepisovali ter okraševali rokopise z inicialkami. Ko so prepisovalci med besede postopoma začeli vnašati presledke in ločila, se je uveljavila praksa tihega branja. Bralcu se tako ni bilo več treba zanašati na zvok, da bi dojel pomen, kar je odprlo vrata intimnejšemu, bolj osebnemu in kritičnemu dojemanju besedil brez zunanjega opazovanja.

Slika 1: Srednjeveška inicialka iz rokopisa Collectarium iz samostana Stična

Vir: https://sl.wikipedia.org/wiki/Iluminirani_rokopis

Sredi petnajstega stoletja je Johannes Gutenberg z izumom premičnih kovinskih tiskarskih črk – tiskarskega stroja povzročil pravo revolucijo, saj je tiskana knjiga omogočila masovno proizvodnjo besedil ter dostopnejšo ceno knjig. Pojavilo se je tiho branje posameznikov. V stoletjih, ki so sledila, sta širjenje pismenosti in pojav časopisov, revij ter romanov branje spremenila v masovno kulturno dejavnost za širši krog ljudi. Po prvi svetovni vojni je branje postalo množično. In šole so izboljšale pismenost. Branje ni bilo več le orodje za proučevanje verskih in pravnih besedil, temveč je postalo oblika zabave, izobraževanja ter političnega udejstvovanja vseh družbenih slojev.

Danes, v digitalni dobi, se zgodovina branja nadaljuje na zaslonih pametnih telefonov, tablic in elektronskih bralnikov. Sodobni bralec se je od zvitkov in tiskanih strani premaknil k spletnim tekstom s povezavo t.i. hipertekstom, kjer je branje pogosto bolj fragmentirano, hitro in interaktivno, kar odpira nova vprašanja o poglobljenem razumevanju besedil (Wolf, 2007). Branje je hitrejše, bolj razpršeno in pogosto temelji na iskanju ključnih besed. Kljub spremembam medijev pa osnovni namen branja ostaja enak: povezovanje človeškega uma z mislimi, zgodbami in spoznanji drugih.

2.3 Bralna pismenost

Bralna pismenost je zato tesno povezana z vseživljenjskim učenjem. Posameznik namreč ne bere samo v šoli, temveč tudi pri nadaljnjem izobraževanju, pri opravljanju poklicnih nalog, pri pridobivanju informacij in pri preživljanju prostega časa. Razvijanje bralne pismenosti se posledično ne konča z zaključkom formalnega izobraževanja, ampak predstavlja dolgotrajen proces, ki se prilagaja posameznikovim potrebam, življenjskim okoliščinam in družbenim spremembam. (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti branje umešča med ključne pogoje za uspešno vključevanje posameznika v družbo. Bralna pismenost ni razumljena kot enkrat osvojena sposobnost, temveč kot zmožnost, ki se razvija vse življenje in se prilagaja različnim potrebam posameznika (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Več avtorjev (Devjak, Saksida, 2016; Kepic Mohar, 2021; Kopač, 2020; Bayhard, 2010) navaja več dejavnikov, ki vplivajo na bralno pismenost. Dejavniki, ki vplivajo na bralno pismenost, se delijo v štiri glavne skupine: družinsko okolje, šolski in izobraževalni sistem, individualni in osebnostni dejavniki ter družbeni in tehnološki dejavniki.

2.3.1 Družinsko okolje

Za bralno spodbudno okolje sta izjemno pomembna zgled staršev (če otrok redno opazuje starše pri branju) in skupno branje v zgodnjem otroštvu. Ključno vlogo igra tudi prisotnost knjig ter drugega bralnega gradiva v domačem gospodinjstvu. Prav tako socio-ekonomski status

vpliva na dostop do izobraževalnih virov, knjižnic in zunajšolskih dejavnosti ter splošno materialno in socialno varnost družine.

Poseben pomen ima branje v obdobju mladostništva. Mladostnik se v tem obdobju vse bolj osamosvaja, oblikuje lastne interese, vrednote in stališča ter prevzema večjo odgovornost za organizacijo svojega časa. Branje tako postopoma prehaja iz dejavnosti, ki jo usmerjajo predvsem odrasli, v dejavnost, o kateri mladostnik odloča sam. Prav zato je odnos mladostnika do branja pomemben pokazatelj njegove bralne kulture.

Posebno pozornost zahteva proučevanje bralnih navad mladostnikov. Adolescenca je razvojno obdobje, v katerem se spreminjajo interesi, vrednote, načini preživljanja prostega časa in odnos do šolskih obveznosti. Branje, ki je bilo v zgodnejših obdobjih odraščanja pogosto povezano z družinskim okoljem in sistematičnim šolskim spodbujanjem, v obdobju adolescence vse bolj postaja stvar posameznikove osebne izbire. Prav v tem obdobju se lahko oblikuje trajnejši odnos do branja oziroma pride do odmika od branja knjig.

V sodobni družbi je pomen branja še posebej izrazit zaradi velike količine informacij, s katerimi se posameznik srečuje vsak dan. Posameznik mora znati informacije poiskati, razumeti, primerjati, presoditi njihovo verodostojnost in jih smiselno uporabiti. Branje je zato povezano tudi z razvojem kritičnega mišljenja in informacijske pismenosti.

Slovenske raziskave kažejo, da je prav prehod v mladostništvo pomemben za razumevanje sprememb bralnega vedenja. Grilc (2017) je pri primerjavi slovenskih in francoskih mladih opozoril na pomembno razliko med branjem zaradi šolskih obveznosti in branjem iz lastnega interesa. Pri slovenskih mladostnikih ima šolsko branje izrazitejšo vlogo, medtem ko je branje zaradi osebnega interesa manj izrazito. Takšna ugotovitev je pomembna tudi za razumevanje motivacije za branje, saj branje, ki ga posameznik doživlja kot lastno izbiro in vir zadovoljstva, ni enakovredno branju, ki ga opravlja predvsem zaradi ocenjevanja ali izpolnjevanja šolskih zahtev (Grilc, 2017).

2.3.2 Šolski in izobraževalni sistem

Kakovost poučevanja zajema uporabo sodobnih učnih metod, sistematično razvijanje bralnih strategij (kot sta napovedovanje in povzemanje) ter zmožnost učiteljev, da učence ustrezno

motivirajo ter dostop do gradiv, ki je precej odvisen od vloge šolske in splošne knjižnice, bogastva knjižnične zbirke ter spodbujanja prosto izbranega branja.

Pri šolskem branju ima pomembno vlogo zunanja motivacija. Dijak prebere določeno knjigo, ker jo mora, ker bo o njej ocenjen ali ker je branje del učnega procesa. Takšna motivacija je lahko učinkovita pri zagotavljanju, da dijak določeno besedilo dejansko prebere, vendar sama po sebi še ne zagotavlja pozitivnega odnosa do branja. Pri raziskovanju bralne kulture mladostnikov je zato pomembno razlikovati med branjem zaradi zunanjih zahtev in branjem zaradi notranjega interesa. Dijak lahko knjigo prebere zato, ker je to njegova šolska obveznost, ker bo iz vsebine ocenjen ali ker jo potrebuje pri pouku. Drugače pa je, kadar po knjigi poseže samoiniciativno, ker ga zanimajo njena vsebina, avtor, književna zvrst ali določena tema. Prav slednje je pomembno za oblikovanje trajnejšega odnosa do branja (Pečjak, 2021).

Šola je poleg družine osrednje okolje za razvijanje bralne kulture. Učitelj pri tem nima samo vloge posredovalca znanja, temveč je tudi bralni vzor. Pomemben je odnos učitelja do knjige in branja. Če učitelj o knjigah govori z zanimanjem, dijakom omogoča pogovor o prebranem in povezuje književna dela z njihovimi izkušnjami, lahko branje dobi osebnejši pomen (Kovač, 2020).

PISA 2018 je pokazala, da so dijaki odnos učiteljev do branja in poučevanja doživljali različno. Pri tem so bile zaznane tudi razlike med državami. OECD poudarja pomen podpore učiteljev in njihovega odnosa do učencev pri razvijanju pozitivnega odnosa do učenja in branja (OECD, 2023).

Šolske dejavnosti za spodbujanje branja morajo zato presegati zgolj predstavitev knjig. Pomembno je ustvariti situacije, v katerih dijaki knjigo povežejo z lastnimi interesi, aktualnimi družbenimi vprašanji, filmom, glasbo, umetnostjo, družbenimi omrežji ali drugimi področji njihovega življenja. Pri mladostniku ima branje poleg izobraževalne tudi pomembno osebnostno in socialno funkcijo. Branje leposlovja posamezniku omogoča srečevanje z različnimi življenjskimi situacijami, vrednotami, pogledi in izkušnjami. Književni liki lahko predstavljajo drugačen pogled na svet, kar prispeva k razvoju empatije in razumevanju drugih ljudi. Kovač (2020) zato branje knjig povezuje z razvojem posameznika in poudarja, da knjiga v digitalni družbi kljub številnim novim medijem ohranja pomembno vlogo (Kovač, 2020).

2.3.3 Individualni in osebnostni dejavniki

Pri motivaciji in interesu gre za notranjo željo po branju in zanimanje za vsebino. Učenci, ki berejo iz užitka, dosegajo opazno višjo raven pismenosti. Kognitivne in jezikovne zmožnosti spadajo sem poleg obsežnega besednega zaklada, predznanje o obravnavanih temah, sposobnost koncentracije ter zmogljivost delovnega spomina.

Motivacija je eden izmed ključnih dejavnikov bralnega vedenja. Dijak lahko bere zato, ker ga vsebina zanima, ker želi izvedeti nekaj novega, ker ga knjiga sprošča ali zabava, lahko pa bere zaradi zunanjega pritiska oziroma zahteve.

PISA 2018 je pokazala pomembno povezavo med uživanjem v branju in bralnimi dosežki. Dijaki, ki berejo z veseljem in branje vključujejo v svoj vsakdan, imajo več možnosti, da z redno vadbo razvijajo bralne spretnosti. Boljši bralci pa lahko zaradi večje uspešnosti in samozavesti branje doživljajo tudi kot prijetnejšo dejavnost. Ta raziskava je pokazala, da se je v številnih državah med letoma 2009 in 2018 zmanjšalo uživanje mladostnikov v branju. OECD hkrati opozarja, da je mogoče del sprememb povezati tudi s spremembo vrste besedil, ki jih mladi berejo, saj lahko mladi berejo manj knjig, revij in časopisov, vendar več spletnih besedil (OECD, 2023).

2.3.4 Družbeni in tehnološki dejavniki

Vpliv digitalnih medijev se opazi kot branje na ekranih, ki pogosto vodi do površinskega branja oziroma "skeniranja", kar lahko negativno vpliva na globinsko razumevanje daljših in zahtevnejših besedil. Tudi vrstniška kultura – odnos vrstnikov do knjig pomembno oblikuje posameznikov odnos do branja — gre za družbeno sprejemanje ali odklanjanje branja kot vrednote.

H prvi alineji Pečjak navaja da je sodobno raziskovanje bralnih navad mladih dodatno zapleteno, zaradi razvoja digitalnih tehnologij. Mladi so danes izpostavljeni različnim vrstam besedil, ki jih prebirajo na telefonih, računalnikih, tabličnih računalnikih in drugih napravah. Ob tradicionalnih knjigah se srečujejo z elektronskimi knjigami, spletnimi članki, objavami na družbenih omrežjih, elektronskimi sporočili, klepeti in drugimi digitalnimi besedili. Zato ni več

ustrezno govoriti o branju kot o enotni dejavnosti, saj se razlikujejo namen, obseg, zahtevnost, medij in način obdelave prebranega. (Pečjak, 2021)

Digitalizacija je s tem spremenila tudi bralno okolje. Besedilo na zaslonu je pogosto umeščeno v okolje, v katerem so bralcu hkrati na voljo druge informacije, povezave, slike, videoposnetki in različne možnosti interakcije. Digitalno okolje omogoča hitro pridobivanje informacij, vendar lahko zaradi številnih dražljajev vpliva tudi na način usmerjanja pozornosti. Pri poglobljenem branju daljšega besedila je zato pomembno vprašanje, ali način dostopa do besedila vpliva na razumevanje in pomnjenje.

Novejše raziskave digitalnega branja kažejo, da razmerja med tiskanim in digitalnim branjem ni mogoče razlagati enostransko. Meta-analiza Furenes, Kucirkove in Bus (2021), ki je zajela 39 raziskav, je pokazala, da so bili pri otrocih pri preprostih primerjavah digitalnih in tiskanih knjig rezultati razumevanja pogosto nekoliko boljši pri tiskani obliki, vendar so na rezultate pomembno vplivali tudi značilnosti digitalnega gradiva in način njegove uporabe (Furenes, Kucirkova in Bus, 2021).

Tudi novejša meta-analiza iz leta 2024 opozarja, da razlika med digitalnim in tiskanim branjem ni absolutna. Analiza 37 eksperimentalnih raziskav je pokazala, da med obema oblikama na splošni ravni ni bilo statistično pomembne razlike v razumevanju, vendar so se učinki spreminjali glede na značilnosti bralca, besedila in pogoje branja (ScienceDirect, 2024, str. 1–10). Posebej pomembna je tudi novejša mrežna meta-analiza, objavljena leta 2026, ki primerja različne digitalne naprave s papirjem. Avtorji ugotavljajo, da so med posameznimi digitalnimi napravami razlike, pri čemer je pomemben tudi način pomikanja po besedilu. Rezultati potrjujejo, da vprašanja digitalnega branja ni mogoče skrčiti na preprosto nasprotje »knjiga proti zaslonu«, temveč je treba upoštevati konkretno bralno okolje (DOI, 2026; Kovač, 2020).

Vzporedno z razvojem digitalnih tehnologij se spreminjajo tudi prostočasne navade mladih. Čas, ki je namenjen branju knjig, tekmuje z uporabo družbenih omrežij, gledanjem videov, igranjem računalniških iger, spletnim komuniciranjem in drugimi digitalnimi dejavnostmi. Pri tem ni mogoče preprosto sklepati, da mladi zaradi digitalnih medijev ne berejo. Bolj ustrezno je govoriti o spremembi bralnih praks, saj se je velik del njihovega branja preselil v digitalno okolje. Razvoj digitalnih tehnologij je bistveno spremenil bralno okolje. Knjiga ni več edini

nosilec daljšega besedila, saj lahko posameznik knjigo bere na računalniku, tabličnem računalniku, telefonu ali elektronskem bralniku. Ob tem pa digitalno okolje ponuja številne druge vsebine, ki tekmujejo za posameznikovo pozornost. Tradicionalno oziroma tiskano branje je povezano s fizično knjigo in z linearnim napredovanjem skozi besedilo. Digitalno branje je lahko bolj nelinearno, saj omogoča povezovanje različnih vsebin, hitro iskanje informacij, premikanje med spletnimi stranmi in sočasno uporabo različnih virov.

Pomembno raziskovalno vprašanje je zato, ali digitalna oblika knjige mladostnika bolj pritegne. Pri tem je treba razlikovati med privlačnostjo medija in kakovostjo bralnega procesa. Dejstvo, da dijak raje uporablja telefon ali elektronski bralnik, še ne pomeni, da bo digitalno besedilo tudi bolje razumel. Mangen, Walgermo in Brønnick (2013) so ugotovili, da so mladostniki pri branju enakih besedil na papirju dosegli boljše rezultate pri preverjanju razumevanja kot skupina, ki je besedilo brala na računalniškem zaslonu. Raziskava je zajela 72 mladostnikov, ki so bili razdeljeni v skupini za tiskano in digitalno branje (Mangen, Walgermo in Brønnick, 2013, str. 61–68).

Pri tem pa ni mogoče oblikovati splošnega sklepa, da je digitalno branje slabše. Rezultat je odvisen od vrste besedila, namena branja, bralca in digitalnega okolja. Digitalni mediji imajo pomembno prednost pri dostopnosti, iskanju informacij in možnosti prilagajanja besedila. Za mlade, ki so digitalno okolje sprejeli kot naravni del svojega vsakdanjega življenja, so lahko elektronske knjige tudi pomemben način dostopa do književnosti. Novejša slovenska raziskava Ferk (2025) potrjuje, da je treba bralne prakse generacije Z razumeti kot preplet fizičnih in digitalnih prostorov. Bralne izbire mladih se oblikujejo v knjižnicah, knjigarnah, na družbenih omrežjih in v digitalnih aplikacijah, zato meja med tradicionalnim in digitalnim bralcem postaja vse manj izrazita (Ferk, 2025).

V Sloveniji od leta 2018 poteka projekt Nacionalni mesec skupnega branja, v sklopu katerega se zvrsti več dogodkov po državi. Vsako leto se začne 8. septembra (na mednarodni dan pismenosti) in traja do zaključka Tedna otroka v začetku oktobra. Projekt se je pričel na pobudo Bralnega društva Slovenije in številnih partnerskih ustanov (kot so Bralna značka, Javna agencija za knjigo, Andragoški center Slovenije in Združenje splošnih knjižnic) z namenom dviga bralne kulture in pismenosti v Sloveniji.

Letošnja osrednja tema Nacionalnega meseca skupnega branja – Branje je veselje – zato ne nagovarja le k dejavnosti, temveč k doživljanju. NIJZ vabi vrtce, šole, knjižnice, knjigarne, društva in druge organizacije, da v tem času odprejo prostor za branje kot prijetno, sproščujoče in povezovalno izkušnjo. Ne gre za to, koliko preberemo, temveč kako beremo – skupaj, z užitkom, brez pritiska in z možnostjo izbire. Branje kot veselje se pogosto rodi v majhnih trenutkih: ko otrok sam izbere knjigo, ko odrasli znova odkrije čas za branje, ko skupina deli zgodbo in pogovor. Prav takšni trenutki gradijo trajen odnos do branja.

Zato bodo v okviru NMSB 2026 oblikovali dejavnosti, ki:
– dajejo prednost užitku pred obveznostjo,
– omogočajo svobodno izbiro bralnih gradiv,
– povezujejo generacije in skupnosti,
– ustvarjajo prijetno bralno okolje brez vrednotenja.

Naj bodo to skupna branja, bralni kotički, izmenjave knjig, priporočila, pogovori ali povsem nove, nepričakovane oblike. (NMSB, 2026)

2.4 Vpliv pandemije COVID-19 na bralne in digitalne navade mladostnikov

Pandemija COVID-19 predstavlja pomemben prelom v razvoju sodobnega izobraževanja. Zaprtje šol in prehod na izobraževanje na daljavo sta povzročila, da so računalniki, tablični računalniki in mobilni telefoni postali osnovna sredstva šolskega dela. Dijaki so bili prisiljeni velik del izobraževalnih vsebin sprejemati prek digitalnih zaslonov.

S tem se je spremenilo tudi razmerje med tiskanim in digitalnim gradivom. Besedila, ki so jih dijaki pred tem pogosto prejemali v tiskani obliki, so bila vse pogosteje dostopna kot dokumenti PDF, spletne strani ali druga elektronska gradiva.

Raziskave iz obdobja pandemije kažejo, da digitalizacija branja ni imela enoznačnega učinka. Chalari in Vryonides (2022) sta pri mladostnikih v Grčiji in na Cipru ugotovila, da je bilo branje knjig med dolgotrajnim zaprtjem razmeroma omejeno, kar odpira vprašanje položaja knjige v vsakdanjem življenju mladostnikov v digitalni dobi (Chalari in Vryonides, 2022).

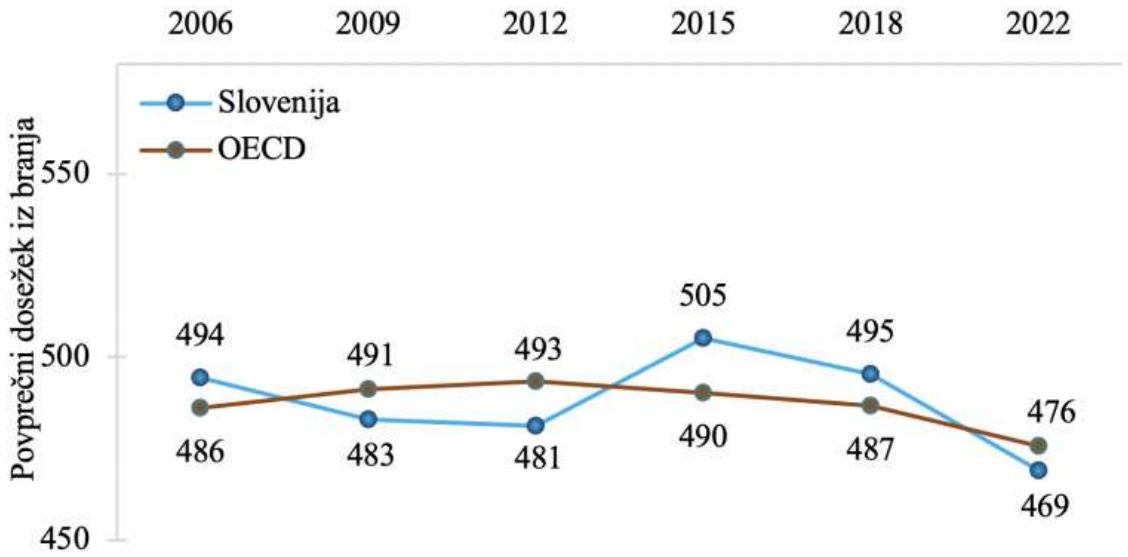
Po drugi strani so nekatere raziskave pokazale povečano uporabo digitalnega branja. Packialakshmi, Varghese in Thenesha (2021) so pri raziskovanju mladih v obdobju zaprtja ugotovili pomembno uporabo digitalnih virov za študijske in informacijske namene, pri čemer so udeleženci izpostavili večjo dostopnost informacij v digitalnem okolju (Packialakshmi, Varghese in Thenesha, 2021).

Pandemija zato ni nujno povzročila preprostega prehoda od branja k nebranju. Bolj verjetno je, da je pospešila že obstoječe procese digitalizacije in spremenila razmerje med različnimi vrstami branja. Pričujoča raziskava bo prav zato pomembna: preverila bo, ali se je po vrnitvi v običajno šolsko okolje ponovno vzpostavil prejšnji način branja ali pa so določene navade, oblikovane oziroma okrepljene v času pandemije, ostale. Podobno problematiko je na slovenskih srednjih šolah obravnavala tudi raziskava Knjiga in bralci VII, ki je pokazala nadaljevanje nekaterih negativnih trendov na področju bralne kulture, obiskovanja knjižnic in izposoje knjižničnega gradiva. Hkrati raziskava opozarja na povečano vlogo angleškega jezika pri branju mladih, kar kaže, da sprememb bralnih navad ni mogoče razumeti zgolj kot preprostega zmanjševanja branja, temveč kot širši premik v načinu, vsebini in jeziku branja (Gerčar, Kovač, Blatnik in Rugelj, 2024).

Pri tem pa ni ustrezno digitalnega branja obravnavati zgolj kot negativnega pojava. Digitalno okolje je mladostnikom omogočilo nove načine dostopanja do književnosti, informacij in drugih besedil. Razvoj elektronskih knjig, bralnih aplikacij, družbenih omrežij in spletnih knjižnih skupnosti je razširil prostor, v katerem mladi prihajajo v stik s knjigo. Novejše raziskave generacije Z zato vse bolj opozarjajo na preplet fizičnih in digitalnih prostorov branja. (Ferk, 2025, str. 33–73). Po pandemiji COVID-19 se je bistveno spremenilo vsakdanje življenje mladostnikov, način šolanja, preživljanje prostega časa in uporabo digitalnih tehnologij. Zaprtje šol in prehod na izobraževanje na daljavo sta povečala pomen digitalnih naprav, spletnih učilnic in elektronskih virov, zaradi česar je smiselno preveriti, ali so se spremembe, ki so bile sprva povezane predvsem z izobraževanjem na daljavo, prenesle tudi v trajnejše bralne navade mladih. Morebitnega zmanjšanja branja po pandemiji ni mogoče avtomatično pripisati samo pandemiji. Na bralne navade vplivajo tudi razvoj digitalnih medijev, družbena omrežja, spremembe prostega časa, šolske zahteve, družinsko okolje, dostopnost knjig, vrstniški vplivi in osebna motivacija.

2.5 PISA

Pomembnost raziskave potrjujejo tudi novejši slovenski podatki o bralni pismenosti. Rezultati PISA 2022 so pokazali, da je bila povprečna uspešnost slovenskih 15-letnikov pri branju nižja kot leta 2018. Delež učencev, ki so dosegli vsaj drugo raven bralne pismenosti, je znašal 74 %, kar je primerljivo s povprečjem OECD, vendar je bilo hkrati ugotovljeno izrazito razlikovanje med spoloma: dekleta so v Sloveniji pri branju dosegla v povprečju 15 točk več kot fantje. (OECD, 2023). Do zaključka pisanja raziskovalne naloge, rezultati PISE 2025 še niso bili objavljeni. PISA 2022 je pokazala, da so dekleta v vseh sodelujočih državah poročala o višji stopnji uživanja v branju kot fantje. Na ravni OECD je 44 % deklet in 24 % fantov navedlo, da je branje eden njihovih najljubših konjičkov. Hkrati je več kot polovica fantov navedla, da berejo predvsem takrat, ko potrebujejo informacije (OECD, 2023). Ti podatki sami po sebi še ne dokazujejo, da dekleta berejo več knjig kot fantje, vendar potrjujejo obstoj pomembne spolne razlike v odnosu do branja in bralni uspešnosti. Bralna pismenost je v raziskavi PISA opredeljena kot razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju le-tega, kar bralcu oz. bralki omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi. Povprečni dosežek pri branju (469 točk) je bil leta 2022 za Slovenijo nižji kot tisti leta 2018 (za 26 točk) in je bil tudi najnižji od začetka sodelovanja Slovenije v raziskavi. Povprečni dosežek na ravni držav članic OECD je bil v letu 2022 za 11 točk nižji kot leta 2018. (PISA, 2023)



Graf 1: Povprečni dosežek iz branja med letoma 2006 in 2022

Vir: PISA 2022 – Nacionalno poročilo bralne pismenosti (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023)

2.6 Knjiga in bralci – raziskava

Ena pomembnejših ugotovitev raziskave Knjiga in bralci VII je, da se je v Sloveniji v primerjavi s preteklimi obdobji spremenila struktura bralne populacije. Po podatkih raziskave je leta 2024 58 % prebivalstva prebralo vsaj eno knjigo v slovenščini, ki ni bila povezana z delom ali študijem. Pri tem je treba razlikovati med deležem ljudi, ki so v določenem obdobju prebrali vsaj eno knjigo, in deležem rednih oziroma intenzivnih bralcev. Prav slednji je pomemben za razumevanje dolgoročnih sprememb bralne kulture. Povprečni bralec je v letu 2024 prebral približno osem knjig, medtem ko je povprečje na celotno prebivalstvo znašalo približno pet knjig. Posebej zgovoren je podatek o intenzivnosti branja. Leta 2024 je bilo med prebivalci Slovenije le 13 % takšnih, ki so v enem letu prebrali več kot deset knjig v slovenščini in so hkrati brali vsaj enkrat do trikrat mesečno. Raziskava tako opozarja, da zgolj podatek o tem, ali je posameznik prebral vsaj eno knjigo, še ne pove dovolj o njegovi dejanski vključenosti v bralno kulturo. Pomembna je tudi pogostost branja oziroma intenzivnost bralne dejavnosti. V zadnjem desetletju se je zmanjšalo tudi povprečno število prebranih knjig. Avtorji raziskave pri razlagi tega trenda opozarjajo na več dejavnikov, med katerimi sta pomembna staranje prebivalstva in vse intenzivnejše branje knjig v tujih jezikih. Zlasti pri mlajših generacijah ima pomembno mesto angleščina, kar pomeni, da nacionalne raziskave, ki spremljajo predvsem branje v slovenščini, ne zajamejo nujno celotnega obsega knjižnega branja mladih. Ta ugotovitev je za raziskovanje bralnih navad dijakov posebej pomembna, saj kaže, da je treba pri proučevanju njihovega odnosa do knjige upoštevati tudi spremembe v jeziku, v katerem berejo.

Pri interpretaciji podatkov je pomembno tudi razlikovanje med bralno željo in dejanskim bralnim vedenjem. Raziskava Knjiga in bralci VII namreč kaže, da se je želja ljudi po branju povečala. Delež tistih, ki si želijo brati več, se je s 46 % leta 2014 povečal na 49 % leta 2019 in na 58 % leta 2024. Še posebej izrazita je želja po več branja pri mladih odraslih, starih od 18 do 24 let, med katerimi jih kar 75 % izraža željo, da bi brali več. Ta podatek je pomemben, ker kaže na razliko med željo po branju in dejanskim obsegom branja. Posameznik lahko branje vrednoti pozitivno in si želi zanj nameniti več časa, vendar tega zaradi drugih dejavnosti, pomanjkanja časa, uporabe digitalnih medijev ali drugih okoliščin ne uresniči. Pri mladih je zato treba bralne navade razumeti v kontekstu širšega načina preživljanja prostega časa in

njihovega odnosa do različnih oblik medijev. Raziskava opozarja tudi na spremembe v strukturi razlogov za manj intenzivno branje. Med najpogosteje navedenimi razlogi za nebranje je pomanjkanje časa, ki ga je navedlo 45 % vprašanih, sledita pa pomanjkanje volje oziroma interesa. Pri mladih odraslih ima pomembno vlogo tudi konkurenca drugih oblik preživljanja prostega časa. Skoraj polovica mladih odraslih, starih od 18 do 24 let, pogosteje izbere zaslone, kot so televizija, internet ali telefon, namesto knjige. Pri tem pa bi bilo poenostavljeno zmanjševanje bralnih navad mladih zgolj na vpliv digitalnih tehnologij. Digitalno okolje namreč ne pomeni nujno popolnega odmika od branja, temveč spreminja njegovo obliko, vsebino in jezik. Mladi lahko berejo na zaslonih, uporabljajo elektronske knjige, berejo vsebine v tujih jezikih ali dostopajo do knjižnih priporočil prek družbenih omrežij. Zato je pri raziskovanju sodobne bralne kulture smiselno razlikovati med upadanjem branja kot dejavnosti in spreminjanjem načinov, na katere se branje izvaja.

Za raziskavo bralnih navad dijakov je pomembna tudi ugotovitev o generacijskih razlikah. Podatki kažejo, da se bralno vedenje med generacijami razlikuje. V novejših razpravah o rezultatih raziskave je bilo posebej izpostavljeno, da je bil delež rednih bralcev in uporabnikov knjižnic med generacijo X bistveno višji kot pri generaciji Z. V generaciji X je bilo takšnih 39 %, medtem ko je bil delež pri generaciji Z 13 %. Takšna razlika kaže, da sprememb bralnih navad ni mogoče razlagati samo kot začasen pojav, temveč jih je treba razumeti tudi kot del širšega generacijskega premika v odnosu do knjige, knjižnic in branja.

Pomembna razsežnost raziskave je tudi vprašanje jezika branja. Pri mlajših generacijah se povečuje pomen angleščine, saj mladi knjige v angleškem jeziku tudi berejo in kupujejo. To je povezano s širšo dostopnostjo tuje literature, digitalnih vsebin in spletnih knjižnih trgov. Takšen razvoj ima dvojni pomen. Po eni strani širjenje branja v tujih jezikih kaže na večjo jezikovno in kulturno odprtost mladih, po drugi strani pa odpira vprašanje položaja slovenske knjige in slovenskega jezika v sodobnem bralnem okolju. Rezultate raziskave je zato treba razumeti večplastno. Na eni strani lahko govorimo o zmanjševanju intenzivnosti branja v slovenščini in o zmanjševanju deleža intenzivnih bralcev, na drugi strani pa podatki kažejo povečano željo po branju, zlasti med mladimi odraslimi. To pomeni, da sodobne bralne kulture ni mogoče opisati samo z ugotovitvijo, da mladi berejo manj. Natančnejša razlaga mora upoštevati pogostost branja, vrsto gradiva, jezik branja, obliko knjige, razloge za branje in

konkurenco drugih dejavnosti. Knjiga in bralci VII opozarja tudi na pomembnost knjižnic. Javne knjižnice kljub spremembam v načinu dostopanja do informacij ostajajo pomemben del slovenske bralne kulture. Po podatkih raziskave je članstvo v javnih knjižnicah povezano z razmeroma intenzivno uporabo knjižničnega gradiva, saj si člani knjižnic v povprečju izposodijo približno 50 knjig na leto. Knjižnica tako ni zgolj prostor za izposojo knjig, ampak pomemben dejavnik dostopnosti bralnega gradiva in razvoja bralnih navad. Raziskava obravnava tudi domačo knjižnico kot enega od kazalnikov odnosa do knjige. Povprečna slovenska domača knjižnica je leta 2024 obsegala približno 92 knjig. Hkrati raziskava opozarja na zmanjševanje obsega domačih knjižnic, kar je povezano tudi z zmanjševanjem nakupovanja knjig. Ta sprememba je pomembna z vidika bralne kulture, saj je dostopnost knjig v domačem okolju eden izmed dejavnikov, ki lahko posamezniku omogoča spontano srečevanje s knjigo tudi zunaj formalnega izobraževanja.

V tem smislu predstavlja raziskava Knjiga in bralci VII pomembno teoretično izhodišče za nadaljnje raziskovanje bralnih navad mladih. Njena največja vrednost je v tem, da omogoča dolgoročni pogled na spreminjanje slovenske bralne kulture in opozarja, da sodobnega bralca ni mogoče razumeti zgolj na podlagi števila prebranih knjig. Za celovitejšo presojo bralnih navad je treba upoštevati tudi motivacijo za branje, pogostost branja, odnos do knjige, izbiro jezika, dostop do knjižnega gradiva ter razmerje med tiskano in digitalno obliko branja. Prav ti vidiki predstavljajo pomembno izhodišče za proučevanje bralnih navad dijakov in za oblikovanje vprašanj o spremembah njihovega branja pred obdobjem pandemije Covid-19 in po njem. Raziskava Knjiga in bralci VII tako ne potrjuje enostavne predstave o tem, da zanimanje za knjigo med mladimi nujno izginja. Njeni podatki kažejo bolj zapleteno sliko: intenzivnost branja v slovenščini se zmanjšuje, hkrati pa se med mladimi povečuje želja po branju, spreminjajo se jezik branja, načini dostopanja do knjig in oblike preživljanja prostega časa. Prav zaradi te večplastnosti je raziskovanje konkretnega okolja srednješolskih dijakov pomembno dopolnilo nacionalnim raziskavam bralne kulture.

2.7 Bralna kultura

Bralna kultura predstavlja odnos posameznika in širše družbe do knjige, branja in različnih oblik pisne kulture. Pečjak (2021) poudarja, da je pri razvoju bralne kulture pomembno vprašanje, ali je branje za posameznika postalo vrednota. Bralna kultura se namreč ne kaže

samo v tem, koliko nekdo bere, ampak tudi v tem, kakšen pomen branju pripisuje (Pečjak, 2021, str. 461–483).

Sestavljajo jo štirje ključni stebri:

- bralne navade in pogostost: kako pogosto, kaj in z kakšnim namenom posamezniki berejo v prostem času (leposlovje, strokovna literatura, digitalne vsebine),

- odnos do knjige in vrednotenje branja: ali družba in posameznik dojemata branje kot vrednoto, vir znanja, užitka in kritičnega razmišljanja ali le kot šolsko/poklicno obveznost,

- dostopnost in infrastruktura: prisotnost in delovanje ustanov, ki branje podpirajo – splošne in šolske knjižnice, knjigarne, založbe, brezplačni digitalni viri ter državne spodbude (npr. JAVNA agencija za knjigo, Bralna značka),

- socializacija in okolje: vpliv družine, šole, vrstnikov in medijev na vzgojo bralca. Bralna kultura se začne z glasnim branjem otrokom v zgodnjem otroštvu in se razvija skozi celo življenje. (Kepic Mohar, 2021)

Visoka bralna kultura v družbi neposredno vpliva na višjo raven kritičnega mišljenja, boljši besedni zaklad, večjo empatijo ter boljšo sposobnost razumevanja kompleksnih družbenih pojavov. Da bi branje postalo trajnejša navada, mora pri posamezniku pridobiti določeno vrednost. Branje je lahko vrednota zaradi znanja, osebnega razvoja, sprostitve, estetskega doživljanja, zabave ali občutka pripadnosti določeni kulturni skupnosti (Pečjak, 2021).

Šola ima pri razvijanju bralne kulture pomembno, vendar ne preprosto vlogo. Po eni strani je šola prostor, kjer se sistematično razvijajo bralne spretnosti, po drugi strani pa lahko pretirana povezanost knjige z obveznostmi, ocenjevanjem in preverjanjem znanja pri nekaterih dijakih okrepi predstavo, da je branje predvsem šolska naloga. OECD v okviru rezultatov PISA opozarja, da imajo učitelji pomembno vlogo pri razvijanju uživanja v branju. Učinkovito spodbujanje branja vključuje krepitev notranje motivacije, samozavesti bralca in razumevanja pomena branja za vsakdanje življenje (OECD, 2023).

Pri dijakih je zato pomembno razvijati sposobnost prehajanja med različnimi načini branja. Digitalno okolje zahteva hitro iskanje in vrednotenje informacij, književno in strokovno branje pa pogosto zahtevata počasnejšo in bolj poglobljeno obravnavo besedila (Kovač, 2020).

2.8 Bralne navade mladostnikov

Bralne navade pa se kažejo v konkretnem vedenju posameznika: kako pogosto bere, koliko časa bere, kaj bere, kje bere, v kakšni obliki bere in zaradi katerih razlogov bere. Bralna navada je zato rezultat dolgotrajnega procesa. Ne nastane v enem samem obdobju, temveč se oblikuje skozi izkušnje posameznika. Otrok, ki je že v zgodnjem obdobju deležen pozitivnih izkušenj s knjigo, ima več možnosti, da bo branje pozneje razumel kot naraven del vsakdanjega življenja. Pri mladostniku pa se lahko pomen branja zaradi večjega vpliva vrstnikov, šolskih obveznosti in drugih prostočasnih dejavnosti spremeni (Gerčar, Kovač, Blatnik in Rugelj, 2024).

Mladostništvo predstavlja obdobje pomembnih sprememb. Dijaki pridobivajo večjo samostojnost, oblikujejo lastne vrednote in interese ter postopoma prevzemajo odgovornost za organizacijo svojega prostega časa. Branje v tem obdobju tekmuje z velikim številom drugih dejavnosti. Mednarodni podatki prav tako kažejo izrazite razlike v odnosu do branja glede na spol.

2.9 Pregled dosedanjih raziskav

Dosedanje raziskave kažejo, da so bralne navade mladih predmet raziskovanja že več desetletij, vendar se raziskovalna vprašanja zaradi razvoja digitalnih tehnologij pomembno spreminjajo.

Ena izmed starejših slovenskih raziskav, ki je neposredno obravnavala srednješolce, je raziskava Švec (1995), v kateri so bile proučevane bralne navade dijakov prvega in četrtega letnika gimnazije v Murski Soboti. Avtorica je ugotovila, da se bralne navade v času gimnazijskega izobraževanja niso bistveno spreminjale in da se večina bralnih navad oblikuje že pred vstopom v srednjo šolo (Švec, 1995, str. 57–84).

Kasnejše raziskave so pokazale pomembne spremembe. Raziskava Knjiga in bralci V je opozorila na zmanjševanje oziroma spreminjanje bralnih navad mladih, raziskava Knjiga in

bralci VII pa je pokazala nadaljevanje negativnih trendov pri nekaterih kazalnikih bralne in knjižne kulture (Gerčar, Kovač, Blatnik in Rugelj, 2024).

Pomembno raziskovalno izhodišče predstavlja raziskava Planko (2021), ki je bila izvedena prav na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Celje. Vzorec je obsegal 304 dijake, rezultati pa so pokazali nizko mesto knjige med prostočasnimi dejavnostmi, razmeroma malo časa za branje knjig ter pomembno vlogo interneta v prostem času (Planko, 2021, str. 79–110).

Novejša raziskava Ferk (2025) problematiko razširja na vprašanje bralnih praks generacije Z v Sloveniji. Pri tem branja ne obravnava več kot dejavnosti, ki se odvija izključno v knjižnici ali ob tiskani knjigi, temveč proučuje povezovanje fizičnih prostorov in digitalnih platform. Tak pristop je za sodobno raziskovanje mladih pomemben, saj kaže, da digitalno in tradicionalno branje nista nujno popolnoma ločena pojava, ampak se lahko med seboj dopolnjujeta (Ferk, 2025).

Iz pregleda dosedanjih raziskav je mogoče razbrati več pomembnih ugotovitev. Prvič, branje med mladostniki ostaja pomembno, vendar se njegov položaj v prostem času spreminja. Drugič, digitalizacija je razširila obseg in načine branja, vendar hkrati spodbuja krajše, hitrejše in bolj fragmentirano branje. Tretjič, med dekleti in fanti obstajajo pomembne razlike v odnosu do branja. Četrtič, za razvoj trajnejše bralne kulture je pomembna notranja motivacija oziroma branje zaradi osebnega interesa. Petič, šola in šolska knjižnica imata pomembno vlogo pri spodbujanju branja, vendar sama ponudba dejavnosti še ne zagotavlja njihovega učinka.

Kljub številnim raziskavam ostaja pomembna raziskovalna vrzel. Manj raziskav pa neposredno primerja bralne navade dijakov iste srednje šole pred oziroma ob začetku pandemije in po obdobju pandemije. Ta vrzel je posebej izrazita na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Celje, kjer že obstaja kakovostna predhodna raziskava Planko iz šolskega leta 2018/19. Njeni rezultati omogočajo oblikovanje izhodiščnih kazalnikov, nova raziskava pa jih lahko časovno nadgradi.

Pričujoča raziskovalna naloga zato ne želi zgolj ponoviti že izvedene raziskave, temveč želi ugotoviti, ali se je bralno vedenje dijakov po pandemiji spremenilo. Posebej pomembno bo preverjanje sprememb v pogostosti branja, motivaciji za branje ter odnosu do knjige.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen raziskave

Namen raziskave je ugotoviti bralne navade dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje (v nadaljevanju SZKŠCE) pred in po pandemiji COVID-19. V okviru raziskave smo najprej pregledali strokovno literaturo, obstoječe raziskave in statistične podatke o branju, bralni kulturi in bralnih navadah mladih. Na podlagi ugotovitev raziskave smo oblikovali tudi predloge in priporočila za dvig bralne kulture na SZKŠCE.

3.2 Raziskovalni problem

V šolskem prostoru profesorji vse bolj opažamo nizko bralno kulturo dijakov. Vedno manj je aktivnega obiska v šolski knjižnici. Glavni raziskovalni problem zato predstavlja vprašanje bralnih navad dijakov pred in po pandemiji COVID-19. Na podlagi ugotovitev želimo oblikovati priporočila za dvig bralne kulture med dijaki na SZKŠCE.

3.3 Metodologija raziskave

3.3.1 Časovni potek raziskave

Raziskovalno nalogo smo izvedli med majem in avgustom 2026. Po pregledu in primerjalni študije literature smo avgusta 2026 izvedli še anketni vprašalnik.

3.3.2 Raziskovalni pristop in tip raziskave

Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je omogočal numerično obdelavo odgovorov in statistično analizo pojavov. Uporabljena je bila deskriptivna metoda empiričnega dela raziskovanja, s katero smo želeli opisati bralne navade in stališča dijakov do branja pred in po pandemiji COVID-19.

3.3.3 Raziskovalni instrument

Za raziskovanje smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen iz 20 prašanj (Q), kjer smo uporabili predvsem zaprti tip vprašanj (Likertove lestvice, izbire med ponujenimi možnostmi) ter dodali odprte možnosti, kjer so anketiranci lahko dopisali svoje pogled in izkušnje.

3.3.4 Hipoteze

H1: Dijakinje berejo več kot dijaki.

H2: Dijaki najpogosteje berejo zaradi domačega branja oziroma zaradi ocen.

H3: Med dijaki je več kot polovica takšnih, ki menijo, da jih branje ne zanima več oziroma jih ne zanima kot prostočasna dejavnost.

H4: Dijake elektronske različice knjig pritegnejo bolj kot tiskane različice.

H5: Dijaki zaznavajo, da profesorji predstavljajo različne projekte in dejavnosti, povezane z branjem, vendar te dejavnosti na njihovo zanimanje za branje nimajo pomembnega vpliva.

H6: Dijaki po obdobju pandemije COVID-19 berejo manj kot pred obdobjem pandemije.

3.3.5 Vzorec raziskave

V raziskavo smo vključili dijake 1., 2. in 3. letnika zdravstvene nege, kozmetičnega tehnika ter bolničarjev SZKŠCE.

3.3.6 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v elektronski obliki preko anketnega vprašalnika 1KA (Arnes.si). Anketirance smo pred izpolnjevanjem seznanili z anonimnostjo ankete in jim pojasnili, da bodo podatki uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje je trajalo približno 4 minute.

3.3.7 Obdelava podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s pomočjo opisne statistike ter s prikazi v grafih in tabelah, kar je omogočilo boljšo ponazoritev rezultatov.

3.3.8 Omejitev raziskave

Pri raziskavi smo morali upoštevati določene omejitve, ki bi lahko vplivale na posploševanje rezultatov. Prva takšna omejitev je bil priložnostni vzorec udeležencev, saj so anketo

izpolnjevali le tisti dijaki, ki so bili pripravljeni sodelovati. Ker je vzorec relativno majhen, rezultatov ni mogoče posploševati na dijake vseh slovenskih šol.

Druga omejitev je bila povezana z odgovarjanjem na posamezna vprašanja. Vseh 313 anketirancev ni odgovorilo na vsa vprašanja, zato smo to pri predstavitvi rezultatov in analizi upoštevali ter pri vsakem označili število tistih, ki so odgovarjali (n).

Upoštevali smo tudi, da so na vprašanja od Q4 do Q5 ter Q7 odgovarjali le tisti dijaki, ki so pri Q3 označili, da radi berejo. Tretja omejitev pa se nanaša na samoocenjevalni značaj ankete, namreč odgovori lahko temeljijo na subjektivni presoji sodelujočih.

3.3.9 Etični vidik raziskave

Raziskavo smo izvedli v skladu z etičnimi načeli raziskovanja. Udeleženci so v anketi sodelovali prostovoljno. Pred izvedbo so bili seznanjeni s ciljem raziskave in namenom uporabe zbranih podatkov. Anketa je bila izvedena anonimno.

4. REZULTATI IN ANALIZA

Namen raziskave je ugotoviti in primerjati bralne navade dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje (v nadaljevanju SZKŠCE) pred in po pandemiji COVID-19. Na podlagi ugotovitev raziskave smo oblikovali tudi predloge in priporočila za dvig bralne kulture na SZKŠCE. V raziskavo smo vključili dijake 1., 2. in 3. letnika zdravstvene nege, kozmetičnega tehnika ter bolničarjev negovalcev SZKŠCE. Dijaki so odgovarjali na 20 vprašanj. Na vprašanja od Q4 do Q5 ter Q7 so odgovarjali le dijaki, ki bolj radi berejo knjige. Pri več anketah učenci niso odgovorili na vsa vprašanja, smo pri navajanju rezultatov in analiz to upoštevali in dejansko število odgovorov označili z n.

Šolsko leto	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2025/26
Število vpisanih dijakov	1036	1042	1043	1053	1044	1036	1037
Dijaki – aktivni uporabniki šol. knjižnice	557	464	582	641	590	624	591

Tabela 1: Število vpisanih in aktivnih dijakov med 2019 - 2026

Vir: Letopisi SZKŠCE 2019/20 – 2025/26, baza COBISS

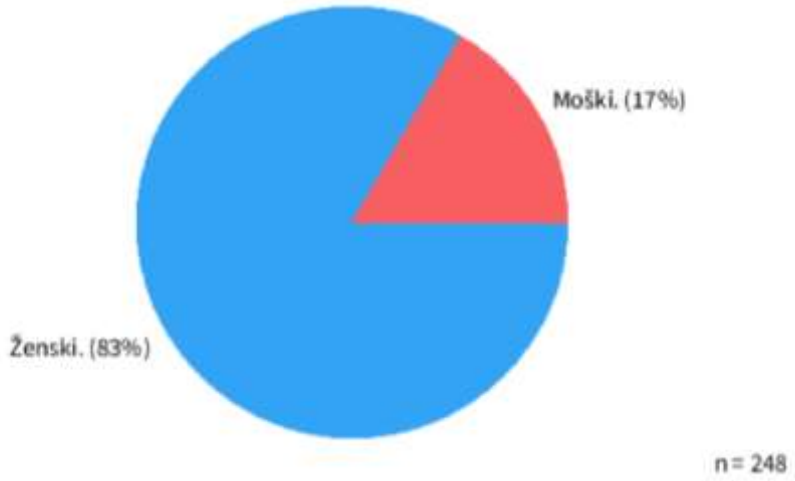
Iz tabele 1 je po podatkih o knjižničnih transakcijah, jasno razvidno, da je delež izposoje iz šolske knjižnice v upadanju. Po Planko je to upanje aktivnih članov šolske knjižnice bilo že pred pričetkom pandemije COVID-19 (tabela 2).

	Šolsko leto 2014/2015	Šolsko leto 2015/2016	Šolsko leto 2016/2017	Šolsko leto 2017/2018	Šolsko leto 2018/2019
Št. vpisanih dijakov na šoli	1047	1048	1047	1045	1049
Aktivni uporabniki šolske knjižnice – dijaki	749	723	696	688	625

Tabela 2: Število vpisanih in aktivnih dijakov med 2014 - 2019

Vir: Planko, 2021

Med anketiranci je bilo 207 deklet (83 %) in 41 (17 %) fantov. 313 dijakov je anketni vprašalnik le odprlo, od tega jih 248 nadaljevalo z reševanjem, 65 dijakov pa takoj zaključilo. Popolnoma pričakovano je bilo, da bo anketni vprašalnik reševalo več dijakinj, kot dijakov, že zaradi same narave vpisa v Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Celje.



Graf 2: Delež (%) anketiranih dijakov glede na spol in okolje (n = 248)

Vir: lasten

Zanimalo nas je, kam dijaki med različnimi prostočasnimi dejavnostmi umeščajo branje knjig. Dijake smo prosili, da šest dejavnosti v prostem času razporedijo glede na čas, ki jim ga namenjajo. Razvrščali so internet/družbena omrežja, druženje in zabavo s prijatelji, šport in rekreacijo, branje knjig, gledanje televizije in igranje videoiger. Na branje knjig v prostem času smo se osredotočili, ker ima to branje nekaj nezamenljivih prednosti v primerjavi z branjem krajših tekstov in branjem z zaslonov. Knjige predstavljajo tudi največji del zbirke šolske knjižnice, ki je dijakom na voljo. Iz Tabele 2 je razvidno, da je 44 % (97) dijakov na najvišje mesto po porabi časa postavilo druženje in zabava s prijatelji. Najmanj časa dijaki porabijo za za branje knjig, kar je 45 %. Branje knjig je na prva tri mesta postavilo 28 % (61) dijakov, na zadnji dve po porabi časa pa 62 % (136) dijakov.

1= največ 6= najmanj	1	2	3	4	5	6	Skupaj
Internet/Družbena omrežja.	46 21%	68 30%	53 24%	21 9%	20 9%	15 7%	223 100%
Branje knjig.	28 13%	13 6%	20 9%	25 11%	37 17%	**99** **45%**	222 100%
Gledanje televizije.	8 4%	28 13%	40 18%	83 38%	47 21%	15 7%	221 100%
Igranje videoiger.	18 8%	21 10%	19 9%	33 15%	70 32%	59 27%	220 100%
Druženje in zabava s prijatelji.	**97** **44%**	47 21%	23 10%	14 6%	19 9%	21 10%	221 100%
Šport in rekreacija	25 11%	44 20%	65 30%	46 21%	28 13%	11 5%	219 100%

Tabela 3: Prikaz deležev aktivnosti dijakov med prostim časom

Vir: lasten

V nadaljevanju smo dijake prosili za konkretne podatke. Zanimalo nas je, koliko časa na teden posvetijo dejavnosti, ki so jo postavili na prvo mesto, in koliko časa na teden namenijo branju knjig. 20,7 % dijakov, ki na najvišje mesto po porabi časa postavijo druženje s prijatelji, internet ter družbena omrežja, zanju porabijo povprečno 17 ur na teden. Polovica anketiranih je odgovorila opisno, da porabijo veliko časa, dosti, precej, itd. V primerjavi z raziskovalno nalogo Planko se je delež uporabe interneta in družabnih omrežij znižal, druženje s prijatelji pa zvišalo, kar je dobro. Mladi se zavedajo večjega pomena druženja z vrstniki, kot »chat-anja po spletu«.

Kategorija trajanja	Število odgovorov	Delež veljavnih odgovorov (%)
Do 5 ur na teden	27	23,3 %
Med 5 in 10 ur na teden	8	6,9 %
Več kot 10 ur na teden	24	20,7 %
Veliko, dosti, večinoma, /opisni odgovori	57	49,1 %
Skupaj veljavni	116	100,0 %

Tabela 4: Časovnica izvajanja prostočasnih dejavnosti (n= 116)

Vir: lasten

Branju knjig dijaki povprečno posvetijo do 5 ur na teden. Teh dijakov je 14 %. Rezultati raziskave so med drugim pokazali, da 48 % dijakov branju knjig na teden ne nameni svojega prostega časa oz. sploh ne bere. Če k tem prištejemo še tiste, ki so navedli odgovore kot *»malo«*, *»skoraj nič«* ali *»10 minut«*, ugotovimo, da skoraj 60 % anketirancev bere zelo malo ali nič. Ta podatek v primerjavi s Plankovo raziskavo kaže pozitivno plat dijakov SZKŠCE, kajti v šolskem letu 2019/20 jih ni bralo 70 %, zdaj jih bere 10 % več. Tudi pri odprtem tipu vprašanja, je bilo nekaj odgovorov v smislu: »S*ploh v zadnjem času, sem začela več brati«.*

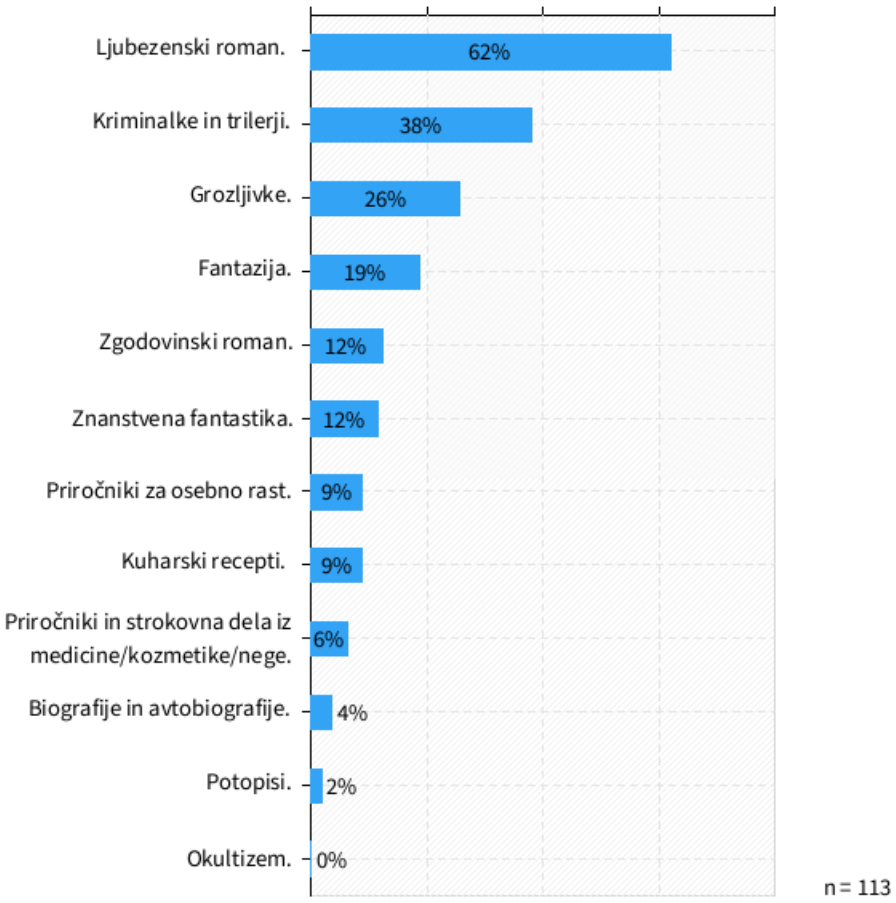
H1: Dijakinje berejo več kot dijaki in **H2:** Dijaki najpogosteje berejo zaradi domačega branja oziroma zaradi ocen in **H3:** Med dijaki je več kot polovica takšnih, ki menijo, da jih branje ne zanima več oziroma jih ne zanima kot prostočasna dejavnost – so na tem mestu potrjene.
S šestim vprašanjem smo dijake povprašali o njihovih navadah glede branja knjig. Kot prikazuje graf 3 so imeli na voljo pet različnih opredelitev.

Graf 3: Kakšna je tvoja navada branja knjig? (n= 180)
Vir: lasten

Trditev »Berem redno, skoraj vsak dan. Vedno berem kakšno knjigo« je obkrožilo 7 % dijakov. 9 % dijakov je tistih, ki pogosto (skoraj vsak teden) bere knjige, običajno več med vikendom, ko imajo več časa.

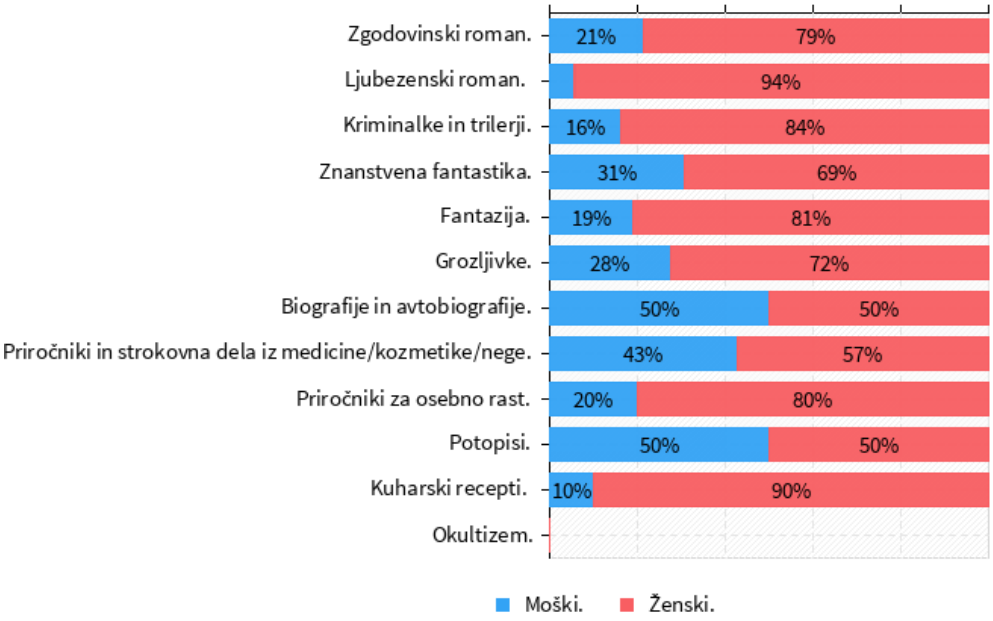
Dijakov, ki občasno (nekajkrat na leto) prebere kakšno knjigo, če jih vsebina pritegne, je 24 %. Največ dijakov je tistih, ki med šolskim letom berejo samo tisto, kar jim predpišejo profesorji, med počitnicami pa preberejo še kakšno knjigo po lastnem izboru – teh je 21 %. Da berejo samo tisto, kar jim predpišejo profesorji, sicer pa ne berejo knjig, je potrdilo 39 % dijakov.

Sledilo je vprašanje, kakšen tip knjig najraje berejo. Rezultati so prikazani v grafu 4. Odločno prevladuje branje z ljubezensko vsebino (62 %), sledijo kriminalke, trilerji (38 %) in grozljivke (26 %). Okultizem in potopisi ter avtobiografije ter priročniki njihovega izobraževanja niso med branimi – le 12 %. Po opravljenem intervjuju s profesorico angleščine, smo ugotovili, da ta vzorec ankete sovpada z realno situacijo v razredu. Npr. v tretjem letniku obravnavajo sklop Pomen branja. Pri tem sklopu dijakinje povedo da najraje berejo romane z ljubezensko vsebino, sledijo kriminalke in kakšen priočnik za osebnostno rast. Dijaki pa posežejo raje po zgodovinskih romanih, kriminalkah, grozljivkah in znanstveni fantastiki, kar prikazuje tudi graf 5.



Vir: lasten

Graf 4: Kakšen tip knjig najraje bereš? (n= 113)

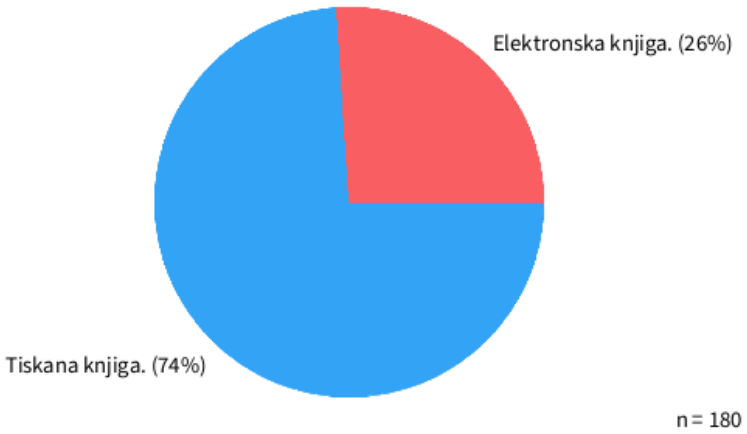


Graf 5: Kaj radi berejo dijakinje in kaj dijaki

Vir: lasten

V nadaljevanju smo dijake z osmim vprašanjem povprašali, za katero obliko branja bi se odločili, če bi za isti naslov imeli na izbiro tiskano knjigo in elektronsko knjigo.

Rezultati so pokazali, da bi velika večina dijakov raje brala tiskano knjigo – teh je 74 % (201). Elektronsko knjigo bi izbralo 26 % (58) dijakov (graf 6).

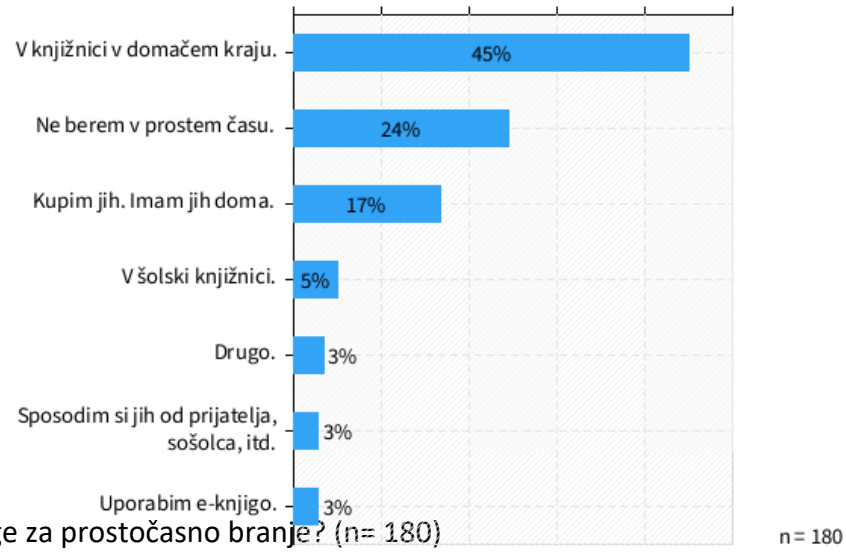


Graf 6: Kaj bi dijaki izbrali, tiskano ali elektronsko knjigo. (n= 180)

Vir: lasten

H4: Dijake elektronske različice knjig pritegnejo bolj kot tiskane različice – je na tem mestu ovržena.

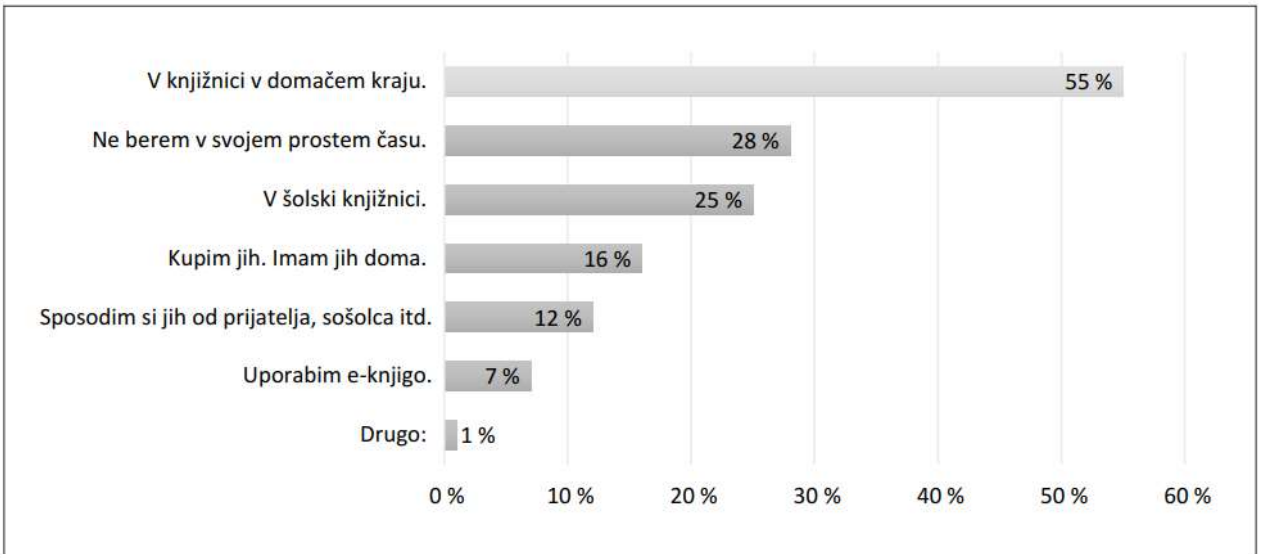
Pri devetem vprašanju »Kje dobiš knjige, ki jih bereš v prostem času?«, so dijaki lahko izbrali več možnosti. Graf 7 prikazuje, da si največ dijakov (45 %) knjige izposodi v knjižnici v domačem kraju, 5 % pa v šolski knjižnici. 17 % dijakov bere knjige, ki jih imajo doma ali jih kupijo, 3 % pa knjige dobi pri prijateljih ali sošolcih. 3 % dijakov za branje poišče elektronske knjige. Dijaki so imeli pri tem vprašanju možnost obkrožiti tudi odgovor »Ne berem v prostem času« in teh odgovorov je bilo 24 %.



Graf 7: Kje dijaki dobijo knjige za prostočasno branje? (n= 180)

Vir: lasten

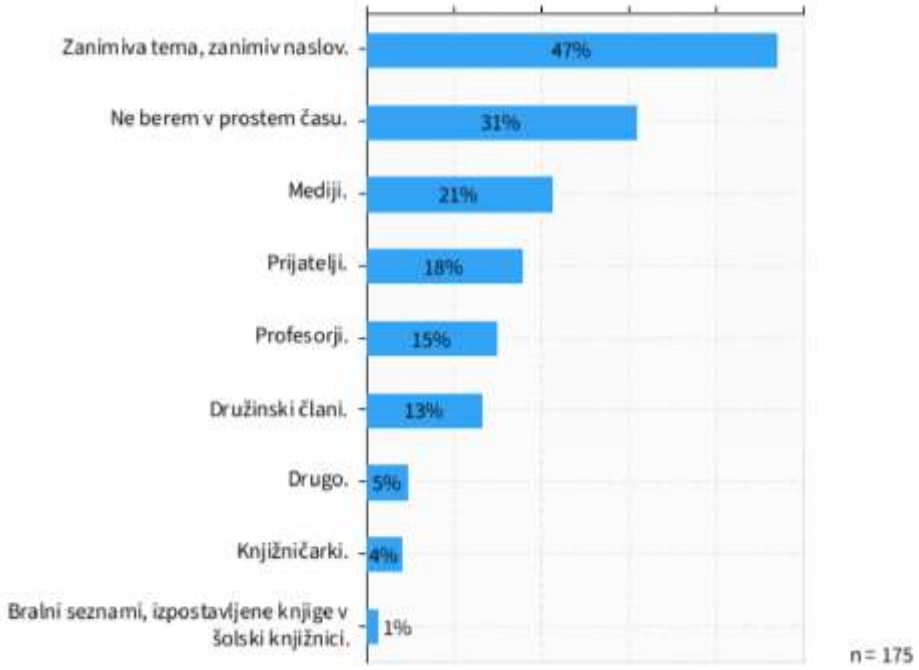
Pred pandemijo si je ena četrtina dijakov knjige izposojala v šolski knjižnici, kar je v primerjavi z našo razsikavo občutno več. Prav tako je velika razlika v izposoji od sošolcev oz. prijateljev – v tem oziru si dijaki sposojajo manj knjig od sošolcev kot pred leti (iz 12 % je izposoja padla na 3 %). Najbolj presenetljiv pa je podatek, da je tudi uporaba e-knjige v upadu za 4 %. Sklepamo lahko, da dijaki res manj berejo po pandemiji, kot so brali pred pandemijo, razen svetlih izjem.



Graf 8: Raziskava Planko, 2019

Vir: Planko, 2021

Z 10. vprašanjem smo želeli ugotoviti, kdo ali kaj dijake prepriča, da v svojem prostem času berejo knjige. V grafu 9 je prikazan odstotek dijakovih odgovorov.

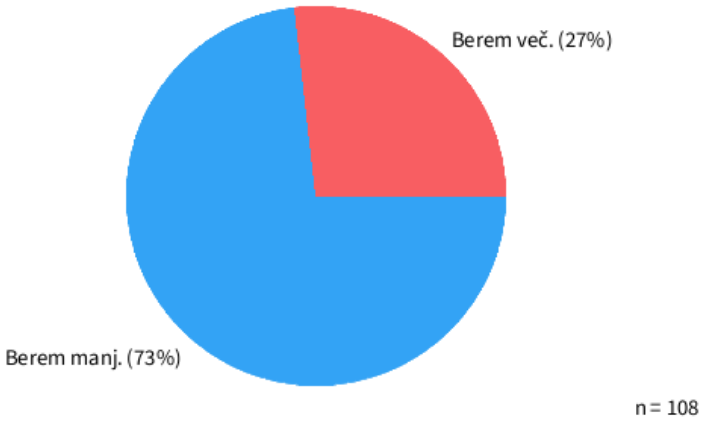


Graf 9: Kdo ali kaj prepriča dijake za branje knjig? (n= 175)

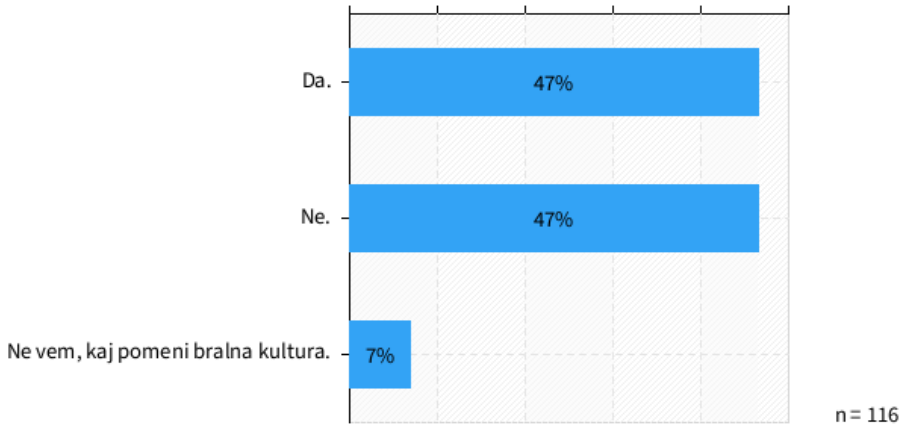
Vir: lasten

Dijake k branju najbolj pritegneta zanimiva tema ali zanimiv naslov – tako je odgovorilo 47 % dijakov. Medijska prepoznavnost knjige prepriča 21 % dijakov, sledijo prijatelji (18 %), profesorji (15 %) in družinski člani (13 %). Po mnenju dijakov imajo najmanjši vpliv na njihovo prostočasno branje knjižničarji (4 %) in bralni seznami ter izpostavljene knjige v šolski knjižnici (1 %). V kategoriji »Drugo« se uvrstijo filmi, posneti po knjigah. Odgovor »Ne berem v prostem času« je izbralo 31 %.

Nato smo navedli dve vprašanji v vezi branja med in po pandemiji COVID-19: »Ali bereš več ali manj kot pred pandemijo COVID-19? Ali meniš, da je pandemija COVID-19 vplivala na tvojo/e bralno kulturo, bralne navade? Dijaki so s prepričljivimi odogovori potrdili da po pandemiji COVID-19 berejo manj – delež bralcev je 73 %. Iz rezultatov drugega vprašanja pa sklepamo, da ne vedo, kaj pomeni bralna kultura oz. bralne navade, slednje je potrdilo 7 %.



Graf 10: Delež bralcev po pandemiji COVID-19 (n= 108)
Vir: lasten

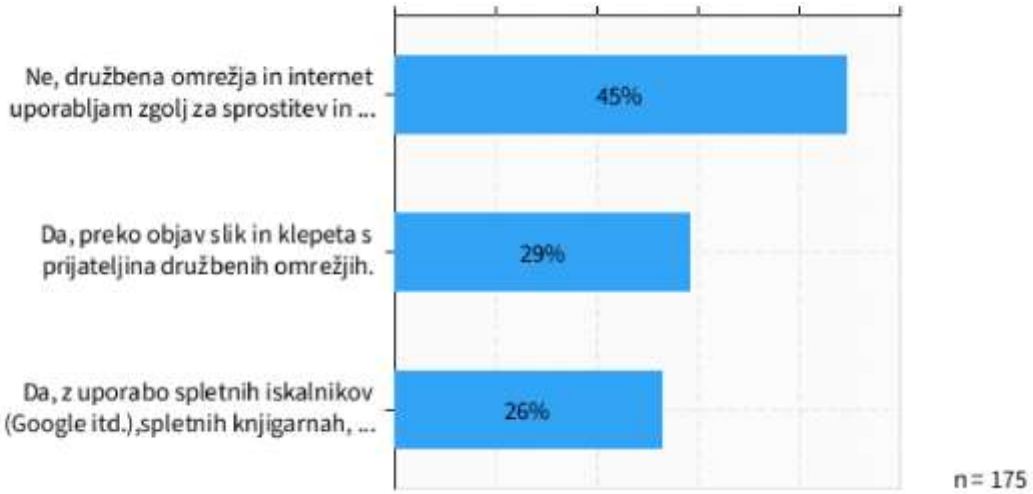


Graf 11: Ali je pandemija vplivala na tvojo bralno kulturo? (n= 116)

Vir: lasten

H6: Dijaki po obdobju pandemije COVID-19 berejo manj kot pred obdobjem pandemije – je na tem mestu potrjena.

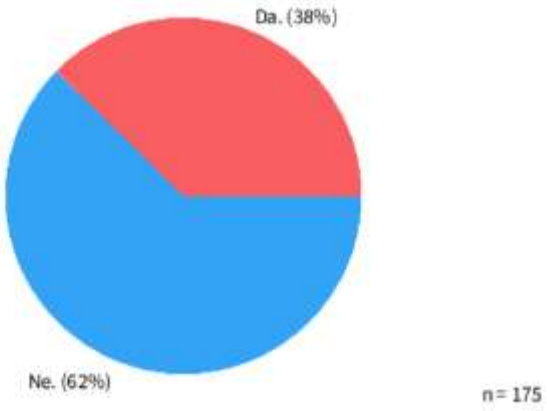
Ker je za današnje dijake značilno, da veliko časa preživijo na internetu in družbenih omrežjih, nas je zanimalo, če dijaki internet in družbena omrežja kdaj uporabijo tudi za iskanje knjig. Kot prikazuje graf 12, skoraj polovica dijakov (45 %) družbena omrežja in internet uporabljajo zgolj za sprostitev in klepet s prijatelji, vendar si slaba tretjina (26 %) dijakov s pomočjo spletnih iskalnikov, spletnih knjigarn in bralnih portalov poišče tudi knjige. 29 % dijakov naslove najde preko objav slik in klepeta s prijatelji na družbenih omrežjih.



Graf 12: Uporaba družbenih omrežij in interneta pri iskanju knjig. (n= 175)

Vir: lasten

Dijake smo v nadaljevanju kar neposredno vprašali, če jih šola spodbuja k branju. Iz grafa 13 je razviden podatek, da 38 % (66) dijakov meni, da jih šola spodbuja k branju, 62 % (109) pa je takšnih, ki niso tega mnenja. Kar je presenetljivo, kajti profesorji vsak dan izpostavljajo, mladi ne berejo dovolj, potrebno je več branja med dijaki, ampak očitno ta klic med dijaki ni slišan. Tudi raziskava Plankove iz leta 2019 nam poda ravno obratni podatek: 58 % dijakov je menilo, da jih šola spodbuja k branju, 42 % dijakov pa je menilo, da šola ni spodbudna pri branju knjig.



Graf 13: Mnenje dijakov o spodbujanje šole k branju. (n= 175)

Vir: lasten

Pri petnajstem vprašanju smo nanizali tri različne situacije, ki bolj aktivno povezujejo pouk z branjem mimo okvirjev predpisanih učbenikov (tabela 4). Dijaki so ponujene situacije lahko označili kot vedno, pogoste, občasne, redke ali neobstoječe. Najprej nas je zanimalo, ali profesorji spodbujajo dijake med poukom tako, da jim na primer ob obveznem učbeniku v branje priporočajo še druge zanimive naslove knjig, revij ali člankov. 73% dijakov meni, da profesorji nikoli, redko in včasih v času pouka priporočajo v branje ostalo zanimivo literaturo. Po mnenju 27 % dijakov profesorji to storijo pogosto in vedno.

	Nikoli.	Redko.	Včasih.	Pogosto.	Vedno.	Skupaj
Med poukom nam profesorji priporočajo v branje zanimive naslove knjig, revij, člankov itd.	23 14%	31 19%	66 40%	39 24%	5 3%	164 100%
Ko v šoli izberem temo za seminarske naloge in ustno predstavitev, od profesorjev dobim nasvete o tem, …	17 10%	33 20%	61 37%	34 20%	21 13%	166 100%
Za ponazoritev snovi nam profesorji med poukom preberejo kakšen zanimiv odstavek iz knjig ali drugih virov.	21 13%	42 25%	60 36%	38 23%	5 3%	166 100%

Tabela 5: Kako pogosto profesorji med poukom spodbujajo dijake k branju. (n= 166)

Vir: lasten

V primerjavi s raziskavo Planko (graf 14) se nam pri tem rezultatu postavi vprašanje resničnosti odgovorov oz. natančnega branja zastavljenjega anketnega vprašanja. Kajti razlika je zelo očitna. Skoraj polovica predpandemskih dijakov je menila, da jim profesorji med poukom priporočajo v branje naslove knjig, revij, člankov, itd. Tudi pri ponazoritvi snovi iz odstavkov s knjig ali drugih virov naj bi bilo manj aktivnosti s strani profesorjev. Tukaj bi se lahko vprašali, ali so profesorji obupali nad dijaki, ki vedno manj berejo, ali pa je podatek izkrivljen?

Po podatkih analiz v Knjiga in bralci VI, tudi profesorji pri pouku namesto obsežnih monografij vse pogosteje uporabljajo učne liste, digitalna e-gradiva in članke z digitalnih portalov. (Rupar, Blatnik, Kovač, Rugelj, 2019)

Graf 14: Kako pogosto profesorji med poukom spodbujajo dijake k branju

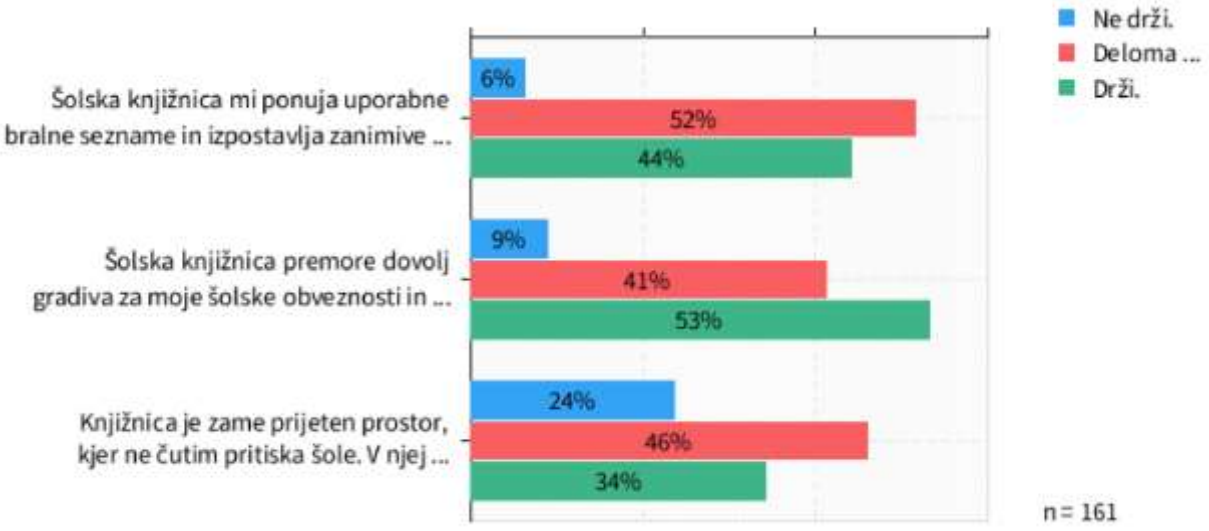
Vir: Planko, 2021

Vprašali smo jih tudi, če jim profesorji svetujejo, kje najti vire za različne šolske obveznosti. Po mnenju 67 % dijakov se to nikoli ne zgodi, redko ali včasih. 33 % dijakov je mnenja, da uporabne nasvete za pisanje seminarskih nalog podelijo pogosto in vedno. Prav tako nas je zanimalo, če profesorji kdaj šolsko snov pri pouku obogatijo z branjem zanimivih odlomkov iz različnih virov. 74 % dijakov meni, da profesorji nikoli, redko in včasih za ponazoritev snovi preberejo zanimive odlomke iz knjig ali drugih virov. 26 % jih je mnenja, da profesorji to storijo pogosto in vedno.

S 16. vprašanjem smo dijake povprašali po mnenju o šolski knjižnici. Zanimalo nas je, če opazijo uporabnost razstavljenih knjig in pripravljenih bralnih seznamov, pa tudi, ali ponudba gradiva ustreza. Ker naj bi knjižnica dijakom ponudila oporo in neke vrste umik od šole, nas je zanimalo, če jim prostor to ponuja. Kot prikazuje graf 15, se s trditvijo »Šolska knjižnica mi ponuja uporabne bralne sezname in izpostavlja zanimive naslove knjig« strinja 44 % dijakov, 52 % dijakov se s tem delno strinja in 6 % jih meni, da to ne drži. 53 % dijakov je mnenja, da

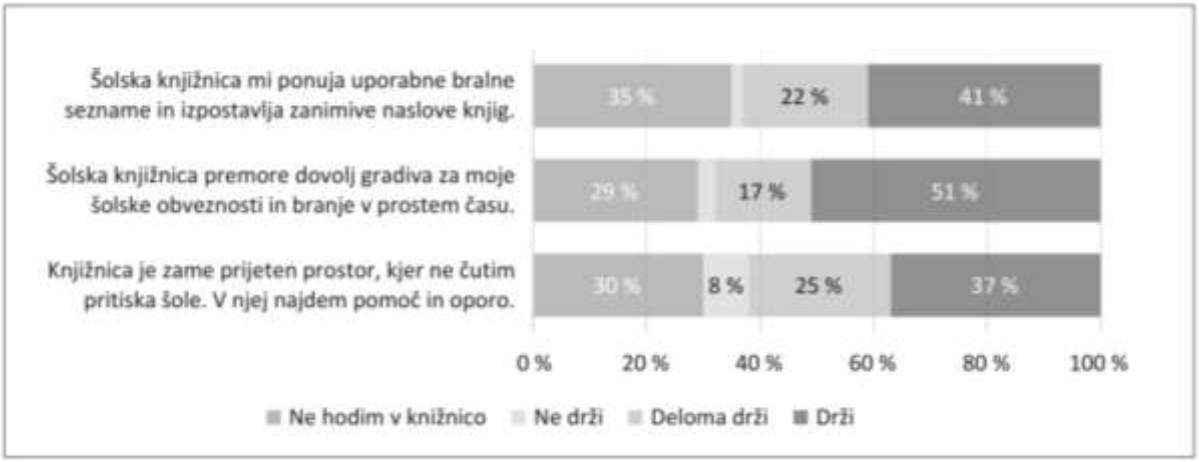
šolska knjižnica premore dovolj gradiva za njihove šolske obveznosti in branje v prostem času. S tem se delno strinja 41 % dijakov, 9 % dijakov pa meni, da to ne drži.

S trditvijo »Knjižnica je zame prijeten prostor, kjer ne čutim pritiska šole. V njej najdem pomoč in oporo.« se strinja 34 % dijakov, 46 % se s to trditvijo delno strinja, 24 % dijakov pa se s tem ne strinja. Iz rezultatov je razvidno, da približno dve tretjini dijakov ne hodi v knjižnico.



Graf 15: Mnenje dijakov o knjižnici (n= 161)

Vir: lasten



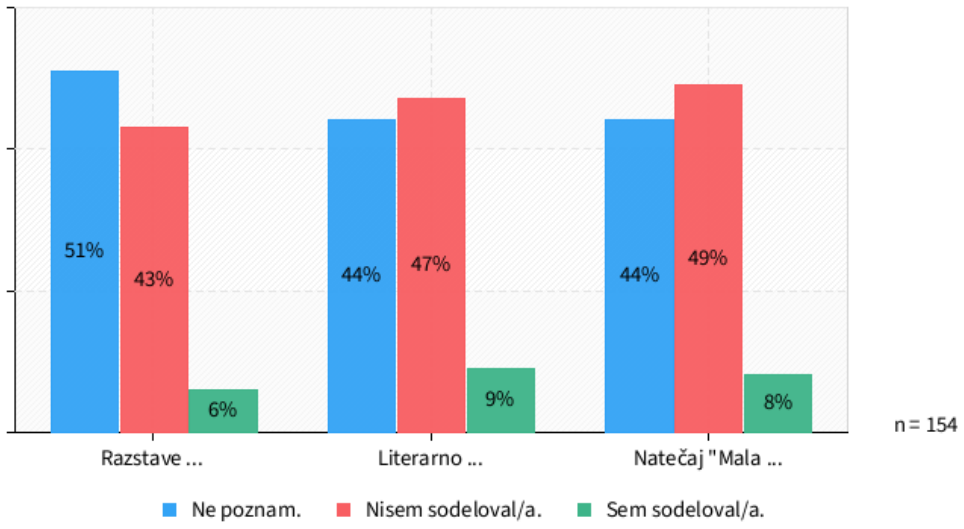
Graf 16: Mnenje dijakov o knjižnici leta 2019

Vir: Planko, 2021

V primerjavi z raziskavo 2019 so dijaki 2026 bolj seznanjeni z delovanjem knjižnice, pohvalijo uporabne naslove knjig in bralne sezname, prav tako je višji delež tistih (80 %), ki se v knjižnici počutijo prijetno. Ne glede na pozitivne rezultate, je obisk šolske knjižnice nižji kot pred leti.

Z 17. vprašanjem smo dijake povprašali o njihovi seznanjenosti z dejavnostmi šolske knjižnice. Zanimalo nas je, če so v preteklem šolskem letu pri katerih od naštetih dejavnosti tudi sodelovali. Podali smo tri dejavnosti: razstave književnikov in reševanje nagradnega knjižnega kviza, literarna srečanja z ustvarjalci, natečaj »Mala Veronika«. Dijaki so lahko izbirali med tremi različnimi odgovori »ne poznam«, »nisem sodeloval« in »sem sodeloval«. Iz grafa 17 lahko razberemo, da pri dejavnostih šolske knjižnice ni sodelovala približno polovica dijakov, prav tako približno polovica dijakov ni seznanjena z dejavnostmi šolske knjižnice. Tudi z natečajem »Mala Veronika«, ki je bil pred leti zelo znan, je seznanjenih le slaba polovica (46 %) dijakov. Največ dijakov je sodelovalo pri literarnem srečanju z ustvarjalci (9 %).

Pred obdobjem pandemije COVID-19 je na šoli potekalo več dejavnosti v povezavi s šolsko knjižnico. Vsako leto je udeležba nižja, tako da nekatrih projektov ne izvajajo več – npr. Medgeneracijski bralni klub in Bralni klub. Kot novost zadnjih let šolska knjižnica ponuja Športno bralno značko in Eko bralno značko.

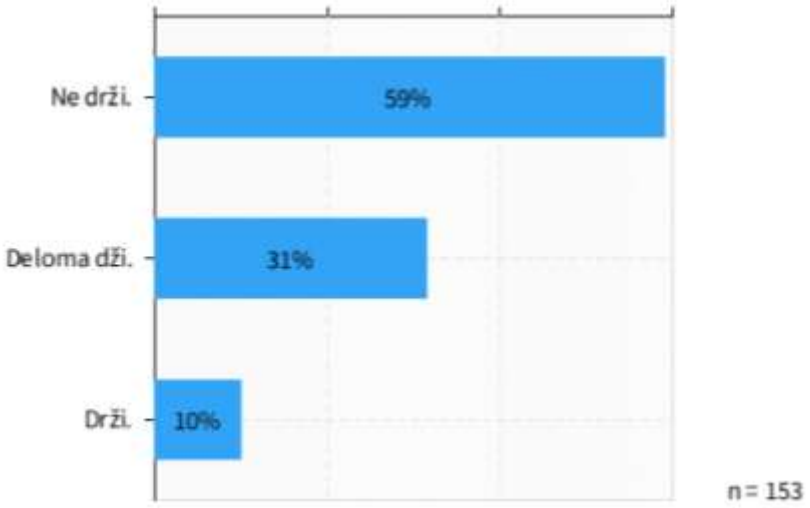


Graf 17: Poznavanje dejavnosti šolske knjižnice med dijaki in njihovo sodelovanje. (n= 154)

Vir: lasten

H5: Dijaki zaznavajo, da profesorji predstavljajo različne projekte in dejavnosti, povezane z branjem, vendar te dejavnosti na njihovo zanimanje za branje nimajo pomembnega vpliva – na tem mestu je hipoteza potrjena.

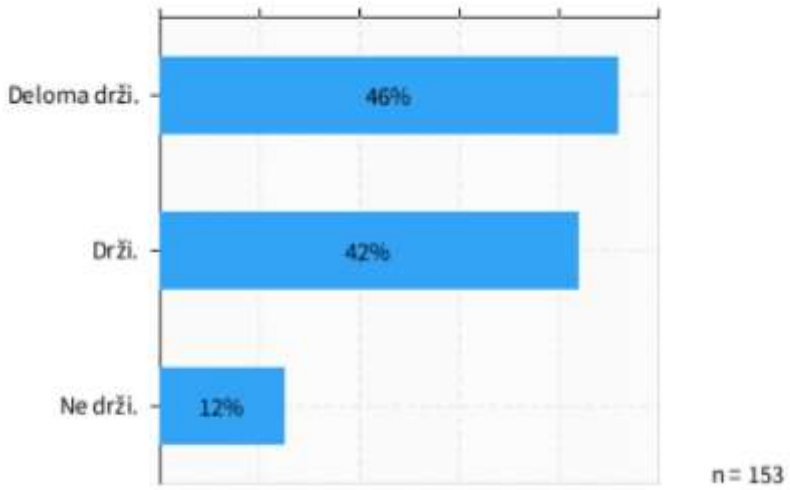
V zadnjem delu raziskave (18. vprašanje) nas je zanimalo, če je obisk splošne knjižnice v okviru projekta »Rastem s knjigo« v 1. letniku dijake spodbudil k dodatnemu branju knjig v prostem času (graf 18). Rezultati so pokazali, da 59 % dijakov projekt ni spodbudil k branju, 31 % dijakov pa je spodbudil delno. 10 % je tistih dijakov, ki menijo, da je projekt vplival na to, da sedaj pogosteje berejo knjige. Rezultat je primerljiv z rezultatom Plankove raziskovalne naloge. Kot očividci smo predlani ob obisku knjižnice ob zaključku projekta Rastem s knjigo, na lastne oči videli, kakšen odnos imajo nekateri dijaki do knjig. Ob odhodu iz knjižnice, so knjigo, ki so jo prejeli v dar zavrgli na različne načine. Nekateri so jo vrgli v koš, spet drugi so jo dali sošolki, ki rada bere, s posmehljivim tonom: »Beri dve knjigi hkrati.« Manjkajoči dijaki pa sploh ne pridejo naknadno po knjigo, ampak se norčujejo iz knjižnega darila.



Graf 18: Vpliv projekta Rastem s knjigo (n= 153)

Vir: lasten

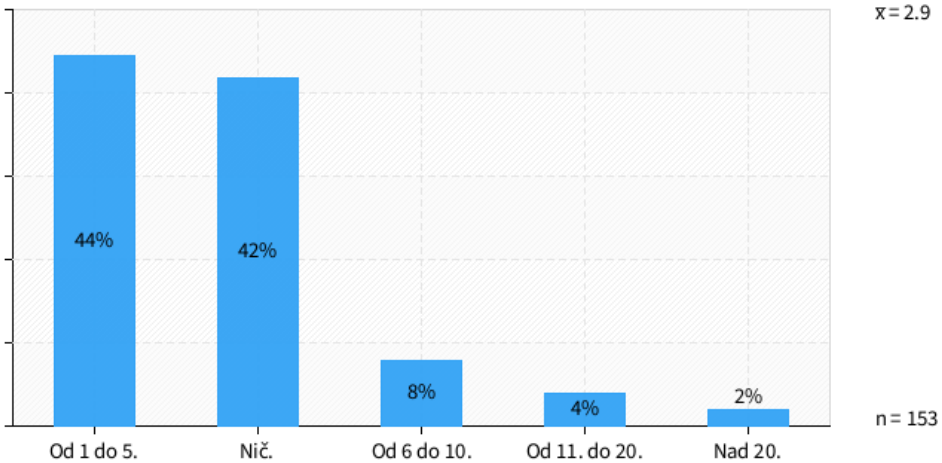
Poleg tega smo želeli preveriti, kaj dijaki menijo o vplivu branja, zato smo jih prosili, naj ocenijo trditev, da branje pozitivno vpliva na splošno razgledanost in razvoj kritičnega mišljenja. 42 % dijakov se strinja, da ima branje knjig pozitiven pomen, s tem se delno strinja 46 % dijakov, 12 % dijakov pa ni takšnega mnenja.



Graf 19: Ocena trditve, da branje knjig pozitivno vpliva na splošno razgledanost in razvoj kritičnega mišljenja (n= 153)

Vir: lasten

Pri zadnjem, 20. vprašanju, nas je zanimalo, koliko knjig so dijaki prebrali med poletnimi počitnicami 2026. V tem obdobju ni šolskih obveznosti in sklepamo, da imajo dijaki več prostega časa za različne aktivnosti, med drugim tudi za branje knjig. Iz grafa 20 je razvidno, da je 44 % dijakov odgovorilo, da je med poletnimi počitnicami prebralo od 1 do 5 knjig. Teh je po odstotkih tudi največ. Od 6 do 10 knjig je prebralo 8 % dijakov, od 11 do 15 knjig je prebralo 4 % dijakov, več kot 20 knjig pa je prebralo 2% dijakov oz. 3 dijaki. Med poletnimi počitnicami ni prebralo nobene knjige 42 % dijakov.



Graf 20: Količina prebranih knjig med letošnjimi počitnicami (n=153)

Vir: lasten

4.1 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Teoretični prispevek raziskave je v povezovanju treh področij: bralne kulture mladostnikov, digitalizacije branja in vpliva pandemije COVID-19. Praktični prispevek raziskave je namenjen predvsem šoli, profesorjem in šolski knjižnici. Ugotovitve lahko služijo kot podlaga za načrtovanje novih oblik spodbujanja branja, izbiro primernejših književnih vsebin, oblikovanje bralnih projektov ter iskanje načinov, s katerimi bi bilo mogoče branje približati dijakom kot osebno zanimivo dejavnost in ne zgolj kot šolsko obveznost.

Izvirni prispevek naloge izhaja iz primerjalne empirične analize bralnih navad dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje (SZKŠCE) v obdobju pred pandemijo (2019/20) ter po njej (2025/26). Raziskava nadgrajuje dosedanja spoznanja (npr. Planko, 2021) z ugotovitvijo, da je epidemija pospešila trend zmanjševanja zanimanja za branje, saj kar 73 % dijakov poroča, da po pandemiji bere manj, 62 % pa branje uvršča na dno prostočasnih dejavnosti. Glavni prispevek raziskave je razbijanje mitov o digitalnem branju – zoper pričakovanja (zavrnitev hipoteze H4) kar 74 % dijakov še vedno prisega na tiskane knjige pred elektronskimi, čeprav je splošna uporaba e-knjig v padcu. Naloga tako ponuja konkreten empirični vpogled v vrzel med deklarativnim zavedanjem o pomenu branja (88 % dijakov priznava pozitiven vpliv na razgledanost in kritično mišljenje) ter dejanskim vedenjem v praksi.

Predpostavka ni bila, da je digitalizacija nujno povzročila zmanjšanje branja. Novejše raziskave namreč kažejo, da se bralne prakse mladih spreminjajo in se vse bolj oblikujejo med fizičnimi in digitalnimi prostori (Ferk, 2025). Zato bo pomemben del raziskave ugotavljanje, ali dijaki zgolj berejo manj knjig ali pa se je predvsem spremenil način, namen in oblika njihovega branja.

4.2 Sklepne ugotovitve

Raziskovalna naloga na stičišču bralne pismenosti, bralne kulture in digitalizacije mladostnikov ponuja vpogled v spreminjajoče se bralne navade dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje ter odpira pomembna vprašanja o učinkovitosti sodobnih pedagoških in knjižničnih praks. Teoretična izhodišča poudarjajo nezamenljiv pomen branja za osebnostni, intelektualni in socialni razvoj mladostnika ter razmejujejo branje kot prostočasni užitek od branja kot šolske obveznosti. Empirični del ta spoznanja neposredno potrjuje in nadgrajuje s primerjavo

stanja pred pandemijo COVID-19 ter po njej, pri čemer se jasno kažejo izzivi, ki jih prinašajo digitalni mediji in spremenjene prostočasne prioritete mladih.

Podatki razkrivajo izrazit razkorak med zavedanjem in praksi: čeprav se velika večina dijakov zaveda, da branje pozitivno vpliva na splošno razgledanost ter razvoj kritičnega mišljenja, jih več kot polovica branje uvršča na samo dno svojih prostočasnih interesov, prednost pa dajejo druženju s prijatelji in družbenim omrežjem. S primerjavo podatkov »predpandemskega« obdobja ugotavljamo zmanjšanje izposoje v šolski knjižnici ter splošno zmanjšanje časa, namenjenega branju knjig.

Preverjanje zastavljenih hipotez prinaša ključna spoznanja za razumevanje sodobne bralne kulture dijakov. Potrjeni sta bili hipotezi H1 in H2, saj dijakinje v povprečju berejo več kot dijaki, poglavitni razlog za branje pri večini pa ostajajo šolske obveznosti oziroma ocene. Prav takšni so rezultati potrdili hipotezo H3, ki navaja, da več kot polovico dijakov branje kot prostočasna dejavnost več ne zanima. Izredno opazno je potrjena tudi hipoteza H6, saj je potrdilo kar tri četrtine dijakov, da po pandemiji COVID-19 berejo manj kot pred njo. Enako se je potrdila hipoteza H5, saj dijaki sicer prepoznavajo različne šolske projekte in spodbude profesorjev, vendar ti ne vplivajo bistveno na dvig njihovega zanimanja za branje. Po drugi strani je bila odločno ovržena hipoteza H4, ki je predvidevala, da dijake bolj pritegnejo elektronske različice knjig. Velika večina dijakov namreč še vedno izrecno daje prednost tiskani knjigi pred e-knjigo, kar pomeni, da padec bralne kulture ne izhaja iz nepripravljenosti na branje tiskanega gradiva ali večje želje po digitalnih knjižnih formatih, temveč iz pomanjkanja časovne posvečenosti in močne konkurence drugih prostočasnih medijev.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati določene metodološke omejitve raziskave, kar omogoča objektivno in samokritično presojo pridobljenih ugotovitev. Ker je bil vzorec omejen na dijake Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje, pridobljenih rezultatov ni mogoče neposredno posplošiti na celotno populacijo slovenskih srednješolcev. Dodatno omejitev predstavlja časovna primerjava dveh različnih generacij, saj razlike med rezultati ne odražajo zgolj neposrednih posledic pandemije COVID-19, temveč tudi širše generacijske spremembe, pospešen razvoj digitalnih tehnologij ter spreminjajoče se šolsko okolje. Subjektivna narava anketnega raziskovanja obenem prinaša možnost izkrivljanja podatkov zaradi različnega razumevanja osnovnih pojmov, kot sta »branje« ali »bralna kultura«, ter zaradi odvisnosti od pripravljenosti dijakov za iskreno poročanje o lastnih navadah.

Izvirni prispevek naloge k stroki in praksi se odraža v dragoceni longitudinalni primerjavi lokalnega okolja, ki podira določene stereotipe o preferencah generacije Z do e-knjig ter razkriva precejšen komunikacijski šum med šolo in dijaki. Raziskava jasno opozarja na vrzel med prizadevanji profesorjev ter zaznavanjem dijakov, saj večina dijakov meni, da jih šola ne spodbuja dovolj k branju, kljub temu da profesorji izvajajo različne dejavnosti. Naloga s tem ponuja konkreten empirični temelj za preoblikovanje šolskih knjižničnih in pedagoških strategij ter opozarja na zmanjšano učinkovitost nekaterih ustaljenih projektov, kot je »Rastem s knjigo«.

Pridobljene ugotovitve nakazujejo jasne smeri za nadaljnje raziskovanje in praktično uporabo. V raziskovalnem smislu bi bilo smiselno analizo razširiti na druge srednješolske programe in regije ter uporabiti kvalitativne metode z dijaki in poglobljene intervjuji s profesorji, ki bi podrobneje pojasnili vzroke za komunikacijski odmik ter razloge za odklonilen odnos do določenih knjižnih daril. V praksi pa ugotovitve narekujejo še večjo aktualizacijo promocije branja: preusmeritev informiranja na spletne kanale in družbena omrežja, kjer dijaki že sedaj v največji meri iščejo knjižna priporočila, posodobitev domačega branja z vsebinami, ki bolj ustrezajo interesom mladih (npr. ljubezenski romani, kriminalke in znanstvene vsebine), ter prenovo izvedbe promocijskih projektov z več poudarka na grajenju spoštljivega odnosa do knjige.

5. ZAKLJUČEK

Na osnovi rezultatov ankete, analize predhodnih raziskav, virov ter intervjujev smo oblikovali strateške usmeritve z jasno opredeljenimi dejavnostmi. Cilji strateških usmeritev dviga bralne pismenosti in bralne kulture dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje so zasnovani tako, da presegajo tradicionalne, pogosto toge oblike spodbujanja branja ter šolsko knjižnico in pouk preoblikujejo v sodobno, dijakom privlačno okolje. V šolski knjižnici Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje izvajajo veliko dejavnosti. Med drugim bi radi pohvalili šolsko knjižnico Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje, ker:

se zanima za novosti na knjižnem trgu,

mlade in zaposlene spodbuja h branju,

upošteva bralne interese mladih,

se povezuje z različnimi profili profesorjev,

izvaja medpredmetne učne situacije,

v kolikor finančne zmožnosti omogočajo, deluje ažurno pri nabavi novitet,

skrbi za nabavo in promocijo strokovnih in poljudnih revij,

zagotavlja vire za profesorje: knjige in učbenike,

prireja zanimive razstave,

izvaja literarne dogodke,

promovira literarno ustvarjanje dijakov,

objavlja dijaška dela na panojih ter v šolskem glasilu Virus,

se prizadeva povezovati ljudi, mrežiti, vzpostavlja socialno mrežo,

imajo tu mladi in stari obiskovalci možnost zaupnih pogovorov,

je tu mir…

Knjižničarki sta nam navedli kar precej bralnih projektov oz. dejavnosti (Bralni klub, Učiteljev izziv, Bralna značka, objave na spletu v vezi novosti v knjižnici), ki pa so zamrli ali pa niso prišli do izraza oz. so tudi profesorji nad neudeležbo v teh projektih obupali. Predlagamo, da se intenzivno posodobijo pedagoški pristopi in žanrska prilagoditev pri pouku v vezi bralne kulture. Ker dijaki kot poglavitni razlog za branje navajajo šolske obveznosti, bi bilo potrebno to izkoristiti za postopno grajenje notranje motivacije z vpeljavo kratkih odlomkov iz knjig, ampak vsebinsko bogatih. Dijaki nimajo več tolike koncentracije kot generacije pred njimi.

Veliko je odvisno tudi od posameznega profesorja. Kako navduši dijake. Ali je motivator? Tisti, ki imajo ta dar, naj izmenjajo izkušnje in primere dobre prakse med strokovnimi delavci šole. Najbolje da to naredijo ob jutranjem čaju ali kavici, ob promociji prebrane dobre knjige. Dvig bralne pismenosti ni le naloga profesorjev slovenščine, temveč celotnega šolskega osebja. Navajamo primer iz pouka zgodovine: dijakom preberemo odlomek o Hitlerju iz knjige Zgodbe s semeni upanja. Odlomek se prebere tako doživeto, da se vmes dijaki zaradi vživetosti v situacijo celo prestrašijo in sočustvujejo z nacističnim voditeljem itd. Po izvedeni učni uri, je vsako leto naval dijakov v šolski knjižnici. Dijaki si izposojajo knjige o tem voditelju, knjige o psihologiji človeka, knjige o različnih osebnostih, literaturo poznavanja človekove mimike, avtobiografije znanih osebnosti itd.

Raziskava je potrdila da bi bilo potrebno že ustaljene projekte, ki ne dosegajo več pravega učinka (npr. Rastem s knjigo), vsebinsko prenoviti in dopolniti z novimi oblikami dela. Mogoče bi bilo potrebno spremeniti le časovnico tega projekta. SZKŠCE ga izvede šele proti koncu šolskega leta, ko je največ ocenjevanj in mladi res ne utegnejo poseči še po dodatni literaturi, kljub zanimivi vsebini.

Vse kar je malce nenavadno, mladi običajno radi sprejmejo – predlagamo vpeljavo projekta Noč knjige, ki je poznana v osnovnih šolah. V sklopu te noči poleg branja, potekajo običajno še zelo pestre delavnice, ki pritegnejo mlade h sodelovanju.

Marsikdo od dijakov veliko potuje. Omogočimo jim potopisna predavanja v šolski knjižnici. Preprosta – na njihovem nivoju. Dijak – dijaku. Ob tem bi lahko knjižničarka ali profesorica geografije, zgodovine, angleščine, nemščine, slovenskega jezika oz. katerikoli profesor, ki rad potuje in ima izkušnje delil njeno/njegovo zgodbo. Hkrati bi lahko promovirali knjige – potopise iz šolske knjižnice v obliki razstave.

Upamo, da se bodo bralne navade mladih povsod po Sloveniji izboljšale, ne glede na trenutno situacijo, ki ni ravno rožnata. Opažamo, da tudi zrela populacija ne bere več toliko, kot pred leti, kot pred pandemijo COVID-19. Branje je v upadu, kar smo pri raziskovanju spoznali tako pri analizi teoretičnih virov, kot pri empiričnem delu raziskave.

Kot zadnje predlagamo v sklopu izvedbe predmeta Aktivno državljanstvo, izvedbo projekta Nacionalnega meseca skupnega branja, z letošnjo temo: Branje je veselje. NIJZ vabi vrtce, šole, knjižnice, knjigarne, društva in druge organizacije, da v tem času odprejo prostor za branje kot prijetno, sproščujoče in povezovalno izkušnjo. Ne gre za to, koliko preberemo, temveč kako beremo – skupaj, z užitkom, brez pritiska in z možnostjo izbire.

Menimo, da bi predlagane vsebine lahko izvedli tudi medgeneracijsko v Domu ob Savinji in v Domu sv. Jožefa v Celju. Predlogi so sledeči: glasno branje dijakov oskrbovancem (izbira knjige bi bila v domeni mladih ali pa oskrbovancev; lahko bi prebrali kakšno oskrbovančevo pismo, pisma njihovih prijateljev, pisma domačih še iz mladih dni, mogoče njihov dnevnik…).

Mogoče bi druženje potekalo v jedilnici šole, kjer bi iz knjižnice dijaki prinesli knjige »po naročilu«. »Meni« bi bila ena ali več knjig ali revij, po izboru starejših občanov. V kolikor »Meni« ne bi ustrezal naročniku, bi imel možnost zahtevati druge vrste literaturo.

Vsako druženje bi izvajali v manjših skupinah, zaradi večjega udobja in boljše komunikacije med sodelujočimi. Poleg branja ali pogovorov o prebranem, bi lahko izvedli tudi pogovore raznih vsebin, ki bi bile iz njihovega življenja oz. v povezavi z branjem:

Kaj ste pa vi brali kot mali?,

Prepovedane poezije vaše mladosti,

Prepovedane knjige vaše mladosti,

Kaj se je bralo, da je še za politiko ostalo?,

Kako sem se naučil/a brati?,

Bralne tehnike pri mojih otrocih,

Razlike med našo in vašo generacijo: + in -,

Kaj lahko naučim »tamlade«?,

Je v knjigah res vse res?,

Katera knjiga me je najbolj navdušila in katera najbolj prestrašila?,

Ali medicinski priročniki držijo?,

Kozmetična priporočila »po knjigah« - nekoč in danes,

Ljudska zdravila naše mladosti.

Poleg že omenjenih pobud se nam zdi smiselno razmisliti tudi o vlogi sodobnih digitalnih orodij, ki jih dijaki dnevno uporabljajo, a jih šola za promocijo branja še vedno premalo izkorišča. Raziskava je namreč pokazala, da dijaki knjižna priporočila v veliki meri iščejo prav na družbenih omrežjih, zato bi bilo smiselno vzpostaviti šolski bralni profil na Instagramu ali TikToku, ki bi ga soustvarjali dijaki sami – s kratkimi videoposnetki o prebranih knjigah, citati, ki so jih nagovorili, ali priporočili za sošolce. Tovrstna oblika promocije bi bila dijakom bližja od klasičnih bralnih seznamov, obešenih na oglasni deski knjižnice, hkrati pa bi krepila tudi njihove digitalne in komunikacijske kompetence, kar je skladno s sodobnimi izobraževalnimi smernicami. Profesorji bi lahko pri tem sodelovali zgolj v vlogi mentorjev, medtem ko bi vsebinsko in oblikovno vodstvo prevzeli dijaki sami, kar bi povečalo njihov občutek lastništva nad projektom.

Zanimiva možnost je tudi vpeljava zvočnih knjig in podkastov z literarno vsebino, saj mladi vse pogosteje posegajo po avdio vsebinah med vsakodnevnimi opravili – potjo v šolo, športom, sprehodom ali celo med pripravo na spanje. Zvočna knjiga dijaku ne odvzame dodatnega časa, temveč ga zapolni na način, ki ga tako ali tako že preživlja, zato bi lahko predstavljala vstopno točko za tiste, ki jim branje v klasičnem, tiskanem pomenu predstavlja prevelik napor ali jim primanjkuje koncentracije, kot smo ugotovili tudi v empiričnem delu naloge. Šolska knjižnica bi lahko dijakom omogočila dostop do izbranih zvočnih knjig prek brezplačnih spletnih platform ter jih redno predstavljala na svojih objavah.

Predlagamo tudi vzpostavitev vloge tako imenovanih bralnih ambasadorjev med dijaki – posameznikov, ki so navdušeni bralci in bi lahko enkrat mesečno v razredu na kratko, v petih minutah, predstavili knjigo, ki jih je resnično pritegnila. Vrstniško priporočilo ima namreč pogosto večjo težo kot priporočilo profesorja ali knjižničarke, kar so nakazale tudi naše ugotovitve o tem, komu dijaki najbolj zaupajo pri izbiri knjig za prostočasno branje. Bralni

ambasadorji bi lahko svoja priporočila oblikovali tudi v pisni obliki za šolsko glasilo Virus, s čimer bi se povezala digitalna in tiskana razsežnost promocije branja.

Glede na to, da dijaki po naših podatkih najraje posegajo po ljubezenskih romanih, kriminalkah in trilerjih ter znanstveno-fantastičnih vsebinah, predlagamo tudi vsebinsko prenovo knjižničnih polic oziroma vzpostavitev tematskih bralnih kotičkov, urejenih po žanrih in ne zgolj po abecednem redu avtorjev. Tak pristop bi dijakom olajšal iskanje njim ljubih vsebin in zmanjšal občutek, da je knjižnica namenjena predvsem šolskim obveznostim.

Menimo, da bi bilo koristno okrepiti tudi sodelovanje s starši, saj družinsko okolje pomembno vpliva na bralne navade otrok že od zgodnjega otroštva, kar smo izpostavili tudi v teoretičnem delu naloge. Šola bi lahko na roditeljskih sestankih starše seznanila s pomenom domačega bralnega zgleda ter jim ponudila konkretne, praktične napotke, kako otroke spodbuditi k branju brez pritiska in prisile, na primer s skupnim obiskom knjižnice ali z obujanjem družinskega branja pred spanjem.

Predlagamo tudi organizacijo krajših delavnic za profesorje vseh predmetov, na katerih bi izmenjali izkušnje in primere dobre prakse pri vpletanju branja v pouk, saj je raziskava pokazala, da dvig bralne pismenosti ni le naloga profesorjev slovenščine. Tovrstne delavnice bi lahko potekale v sklopu že ustaljenih strokovnih aktivov ali kolegialnih srečanj, brez dodatnih finančnih stroškov za šolo.

Ne nazadnje predlagamo uvedbo tako imenovanih »knjižnih menjav« oziroma bralnega kotička v avli šole, kjer bi dijaki lahko brezplačno odložili in odnesli knjige, ki jih ne potrebujejo več. Tovrstna oblika kroženja knjig je hkrati trajnostna in dijakom blizu, saj ne zahteva finančnega vložka, temveč zgolj pripravljenost za deljenje ter nekaj organizacijskega truda knjižničark.

Vse naštete pobude so zasnovane tako, da jih je mogoče uresničiti postopoma, brez večjih finančnih sredstev in brez korenite spremembe obstoječe organizacije pouka. Njihov skupni imenovalec je poskus, da bralno kulturo iz obveznosti znova premaknemo v polje osebnega zanimanja in užitka ter da dijakom Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje pokažemo, da je branje lahko sodoben, prijeten in povezovalen del njihovega vsakdana, ne pa zgolj ocena v redovalnici.

Ob tem velja opozoriti, da naše ugotovitve niso osamljene, temveč se skladajo tudi z novejšimi domačimi raziskavami bralnih navad generacije Z (npr. Ferk, 2025), ki prav tako opozarjajo na premik od dolgotrajnega, poglobljenega branja k razdrobljenim, hitro dostopnim vsebinam. Razlika med deklarativnim odnosom do branja in dejanskim vedenjem dijakov, ki smo jo izpostavili že v poglavju o izvirnem prispevku naloge, tako ni zgolj lokalna posebnost SZKŠCE, temveč širši družbeni pojav, na katerega opozarjajo tudi mednarodne raziskave PISA. To pomeni, da rešitev ne gre iskati zgolj v posamičnih, enkratnih akcijah, temveč v sistematičnem, dolgoročnem in medgeneracijskem pristopu, ki povezuje šolo, knjižnico, starše in širšo lokalno skupnost.

Predlagamo tudi vzpostavitev preprostega sistema priznanj za najbolj zavzete bralce znotraj posameznega oddelka, na primer v obliki simbolične pohvale ali diplome ob koncu šolskega leta, ki bi jo podelili razredniki. Tovrstno priznanje ne bi smelo biti tekmovalne narave, temveč naj bi predvsem opogumilo tiste dijake, ki sicer redno berejo, a njihov trud ostaja neopažen, saj šola tradicionalno nagrajuje predvsem učni uspeh, ne pa tudi bralnih navad kot takih.

Zavedamo se, da nobena od naštetih pobud sama zase ne bo bistveno spremenila trenutnega stanja, ki smo ga v raziskavi opisali kot zaskrbljujoče. Vendar pa verjamemo, da premišljeno in postopno združevanje več manjših, dijakom prijaznih sprememb lahko dolgoročno prispeva k temu, da bo branje na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Celje znova postalo to, kar je za Manco Košir vedno bilo – potovanje vase in v svet, ne pa le ena izmed mnogih šolskih obveznosti. Prepričani smo, da bo šele kombinacija sistemskih ukrepov, osebnega zgleda profesorjev in staršev ter iskrenega upoštevanja dijaških interesov omogočila, da bo prihodnja generacija dijakov na vprašanje o svoji bralni navadi odgovarjala drugače, kot so odgovarjali njihovi vrstniki v tej raziskavi.

Navedli smo nekaj predlogov, ki jih bodo lahko uresničili dijaki Srednje zdravstvene in kozmetične šole v bodoče. Čebelarji pravijo: »Naj medi«, mi pa, da naj se bere knjiga, revija, časopis itd. zato, da se širi raven bralne kulture in bralne pismenosti na višji nivo. Ne zaradi PISE, zaradi nas – ljudi – bralcev.

6. SEZNAM LITERATURE IN VIROV

1. *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost (1. izd., str. 292). (2016). Pedagoška fakulteta. https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf*
2. *Carr, N. (2011). Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja. Ljubljana: Cankarjeva založba.*
3. Chalari, M., in Vryonides, M. (2022). Adolescents' reading habits during COVID-19 protracted lockdown: to what extent do they still contribute to the perpetuation of cultural reproduction? International Journal of Educational Research, 115, 102012. Pridobljeno: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035522000908
4. Ferk, K. (2025). Bralne prakse generacije Z v Sloveniji: med fizičnimi prostori in digitalnimi platformami. Knjižnica, 69 (2–3), 33–73. Pridobljeno: https://journals.uni-lj.si/knjiznica/article/view/23071/19780
5. Fischer, S. R. (2003). A History of Reading. London: Reaktion Books. Pridobljeno: https://books.google.si/books?id=alw539DL-LcC&printsec=frontcover&hl=sl#v=onepage&q&f=false
6. *Furedi, F. (2017). Moč branja: od Sokrata do Twitterja. Ljubljana: UMco.*
7. *Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A., & Rugelj, S. (2024). Knjiga in bralci VII: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024 (1. natis, str. 291). UMco.*
8. Grilc, U. (2017). Razpoka v slovenski bralni kulturi. Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, K. (b. d.). Povezovanje, sodelovanje, skupnosti: ustvarimo državo bralcev: zbornik referatov = Connection, collaboration, communities. 455. Pridobljeno: https://video.arnes.si/watch/JcXl5HPYYqha
9. *Grosman, M. (2004). Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju (Let. 4, str. VI, 310). Sophia.*
10. Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš-Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I., & Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: bralne navade strokovnih*

delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah (1. izd.). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/968

11. *Kepic Mohar, A. (2021). Nevidna moč knjig: branje in učenje v digitalni dobi (1. izd., str. 134). Cankarjeva založba*
12. *Kovač, M. (2020). Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih (1. izd., str. 151). Mladinska knjiga.*
13. Kum, E. Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19. Pridobljeno: *https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/350/668/7615*
14. Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A., Kirbiš, A., Divjak, M., & Lešek, P. (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji* (1. izd., str. 599). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Aristej. http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/slike/mladina_2010/Mladina2010-2.pdf
15. Mangen, A., Walgermo, B. R., in Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. International Journal of Educational Research, 58, 61–68. Pridobljeno: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3035466
16. *Manguel, A. (2000). Zgodovina branja. Ljubljana: Cankarjeva založba.*
17. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2020). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno: https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/
18. OECD. (2019). PISA 2018 Results. Volume II: Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en.html
19. OECD. (2023). PISA 2022 Results. Volume I and II – Country Notes: Slovenia. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/slovenia_a325fb1f-en.html
20. Packialakshmi, K., Varghese, L. S., in Thenesha, K. (2021). Reading habits in digital era during lockdown among adolescent. Indian Journal of Science and Technology,

14(29), 2420–2426. Pridobljeno: https://indjst.org/articles/reading-habits-in-digital-era-during-lockdown-among-adolescent

21. Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive. Revija za elementarno izobraževanje, 14, 461–483. Pridobljeno https://journals.um.si/index.php/education/sl/article/view/1618
22. *Pečjak, S., & Gradišar, A. (2015). Bralne učne strategije (2., razširjena in dopolnjena izd., str. 423). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.*
23. Planko, M. (2021). Bralne navade generacije Z: primer uporabnikov knjižnice Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Knjižnica, 65(1–2), 79–110. Pridobljeno: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-AITMIIHP/9527d0b7-7d5c-4d15-8bfa-77da7f435a2f/PDF
24. Povezovanje, sodelovanje, skupnosti: ustvarimo državo bralcev: zbornik referatov (str. 174–217). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. Pridobljeno: https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-0ZRHCRHS
25. *Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M., & Rugelj, S. (2019). Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019 (1. natis, str. 228). UMco.*
26. *Spitzer, M. (2016). Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet. Celovec: Mohorjeva.*
27. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2019/20). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
28. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2020/21). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
29. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2021/22). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
30. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2022/23). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
31. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2023/24). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
32. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2024/25). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*
33. *Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje. (2025/26). Letopis Srednje zdravstvene in kozmetične šole Celje. Letopis.*

34. Švec, N. (1995). Bralne navade. Knjižnica, 39 (4), 57–84. Pridobljeno https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XAGGYB88
35. Wolf, M. (2007). Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain.New York: HarperCollins. Pridobljeno na: https://www.academia.edu/658390/Proust_and_the_Squid_The_Story_and_the_Science_of_the_Reading_Brain
36. Zwitter, S. (2012). Pedagoško delo v šolski knjižnici. Ljubljana: Modrijan.

7. PRILOGA

7.1 Anketa o bralnih navadah - SZKSCE - 2026

1 - Spol.
Moški.
Ženski.

2 - Kateri letnik si letos obiskoval na SZKSCE - 2025/26?
1. 2. 3.

3 - Kako preživljaš prosti čas? Razvrsti dejavnosti od 1 do 6 glede na čas, ki jim ga nameniš. (1= največ časa, 6= najmanj časa)
Internet/Družbena omrežja.
Branje knjig.
Gledanje televizije.
Igranje videoiger.
Druženje in zabava s prijatelji.
Šport in rekreacija

4 - Koliko časa na teden posvetiš dejavnosti, ki so jo postavil/a na prvo mesto?

5 - Koliko časa na teden nameniš branju knjig?

6 - Kakšna je navada tvojega branja knjig?
Berem redno, skoraj vsak dan preberem kakšno knjigo.
Pogosto (skoraj vsak teden) berem knjige, običajno berem več med vikendom, ko imam več časa.
Občasno (nekajkrat na leto) preberem kakšno knjigo, če me vsebina pritegne.
Med šolskim letom berem samo, kar nam predpišejo profesorji, med počitnicami pa preberem še kakšno knjigo.
Berem samo tisto, kar nam predpišejo profesorji, sicer pa ne berem knjig.

7 - Kakšen tip knjig najraje bereš? Lahko označiš več odgovorov.
Zgodovinski roman.
Ljubezenski roman.
Kriminalke in trilerji.
Znanstvena fantastika.
Fantazija.
Grozljivke.
Biografije in avtobiografije.
Priročniki in strokovna dela iz medicine/kozmetike/nege.
Priročniki za osebno rast.
Potopisi.
Kuharski recepti.
Okultizem.

8 - Za katero obliko branja bi se odločil/a, če bi za isti naslov imel/a na izbiro tiskano knjigo in elektronsko knjigo.
Tiskana knjiga.
Elektronska knjiga.

9 - Kje dobiš knjige za prostočasno branje?
V knjižnici v domačem kraju.
Ne berem v prostem času.
V šolski knjižnici.
Kupim jih. Imam jih doma.
Sposodim si jih od prijatelja, sošolca, itd.
Uporabim e-knjigo.
Drugo.

10 - Kdo ali kaj te prepriča, da v svojem prostem času bereš knjige? Možnih je več odgovorov
Zanimiva tema, zanimiv naslov.
Prijatelji.
Profesorji.
Družinski člani.
Mediji.
Knjižničarki.
Bralni seznami, izpostavljene knjige v šolski knjižnici.
Drugo.
Ne berem v prostem času.

11 - Ali bereš več ali manj kot pred pandemijo COVID-19?
Berem več.
Berem manj.

12 - Ali meniš da je pandemija COVID-19 vplivala na tvojo bralno kulturo?
Da.
Ne.
Ne vem, kaj pomeni bralna kultura.

13 - Ali internet in družbena omrežja kdaj uporabiš tudi za iskanje knjig?
Ne, družbena omrežja in internet uporabljam zgolj za sprostitev in klepet s prijatelji.
Da, preko objav slik in klepeta s prijateljina družbenih omrežjih.
Da, z uporabo spletnih iskalnikov (Google itd.),spletnih knjigarnah, bralnih portalih itd.

14 - Ali te šola spodbuja k branju?
Da.
Ne.

15 - Kako pogosto te profesorji med poukom spodbujajo k branju?

	Nikoli.	Redko.	Včasih.	Pogosto.	Vedno.
Med poukom nam profesorji priporočajo v branje zanimive naslove knjig, revij, člankov itd.					
Ko v šoli izberem temo za seminarske naloge in ustno predstavitev, od profesorjev dobim nasvete o tem, …					
Za ponazoritev snovi nam profesorji med poukom preberejo kakšen zanimiv odstavek iz knjig ali drugih virov.					

16 - Kakšno je tvoje mnenje o šolski knjižnici? Možnih je več odgovorov.

	Ne drži.	Deloma drži.	Drži.
Šolska knjižnica mi ponuja uporabne bralne sezname in izpostavlja zanimive naslove knjig.			
Šolska knjižnica premore dovolj gradiva za moje šolske obveznosti in branje v prostem času.			
Knjižnica je zame prijeten prostor, kjer ne čutim pritiska šole. V njej najdem pomoč in oporo.			

17 - Ali si seznanjen/a z delovanjem šolske knjižnice?

	Ne poznam.	Sem sodeloval/a.	Nisem sodeloval/a.
Razstave književnikov in reševanje nagradnega kviza.			
Literarno srečanje z ustvarjalci literature.			
Natečaj "Mala Veronika".			

18 - Obisk splošne knjižnice v okviru projekta »Rastem s knjigo« v 1. letniku me je spodbudil, da večkrat preberem kakšno knjigo…

Drži.
Deloma dži.
Ne drži.

19 - Ocenjujem, da branje knjig pozitivno vpliva na mojo splošno razgledanost in razvoj kritičnega mišljenja.

Drži.
Deloma drži.
Ne drži.

20 - Koliko knjig si prebral/a oz. še nameravaš prebrati do konca teh poletnih počitnic?
Od 1 do 5.
Od 6 do 10.
Od 11. do 20.
Nad 20.
Nič.

UPORABA E-MEDIJEV V VSAKDANU IN GIBALNA DEJAVNOST OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA

Raziskovalna naloga

Ptuj, avgust 2026 **Vanja Žuran**

Kazalo vsebine

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 ... 4

1.5 Predviden prispevek raziskave k praksi ... 4

2 RAZVOJNE ZNAČILNOSTI OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA ... *6*

2.1 Gibalni razvoj ... 6

2.2 Govorni in spoznavni razvoj ... 7

2.3 Socialni in čustveni razvoj ... 8

2.4 Pomen igre, gibanja in raziskovanja okolja ... 9

3 E-MEDIJI ... *12*

3.1 Opredelitev e-medijev ... 12

3.2 Vrste e-medijev ... 12

3.3 Uporaba e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja ... 13

3.4 Prednosti in tveganja uporabe e-medijev ... 14

4 VSAKDAN OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA ... *15*

4.1 Dnevne rutine otroka ... 15

4.2 Igra in preživljanje prostega časa ... 17

4.3 Uporaba e-medijev med hranjenjem ... 18

4.4 Uporaba e-medijev pred spanjem ... 19

4.5 Način uporabe e-medijev in prisotnost odraslih ... 20

5 GIBALNA DEJAVNOST OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA ... *21*

5.1 Opredelitev gibalne dejavnosti ... 21

5.2 Pomen gibalne dejavnosti za otrokov razvoj ... 23

5.3 Oblike gibalne dejavnosti ... 24

5.4 Posledice pomanjkanja gibanja ... 25

6 POVEZANOST UPORABE E-MEDIJEV Z VSAKDANOM IN GIBALNO DEJAVNOSTJO ... *26*

6.1 Povezanost uporabe e-medijev z otrokovimi dnevnimi rutinami ... 26

6.2 Povezanost uporabe e-medijev z igro in gibanjem ... 26

6.3 Pomen časa, vsebine in načina uporabe e-medijev ... 27

6.4 Vloga staršev pri uporabi e-medijev ... 28

6.5 Vloga vrtca in vzgojiteljev pri uravnoteženi in razvojno ustrezni uporabi e-medijev 29
6.6 Priporočila za uravnoteženo uporabo e-medijev 30
7 EMPIRIČNI DEL *30*
7.1 Potek in postopek zbiranja podatkov 30
7.2 Raziskovalna metoda 30
7.3 Hipoteze 31
7.4 Raziskovalni vzorec 31
8 REZULTATI RAZISKAVE *32*
8.1 Analiza osnovnih podatkov anketirancev 32
8.2 Pogostost in trajanje uporabe e-medijev 33
8.3 Vrste naprav in namen uporabe e-medijev 35
8.4 Uporaba e-medijev v otrokovem vsakdanu 36
8.5 Vloga staršev in njihovo mnenje o uporabi e-medijev 38
8.6 Gibalna dejavnost, igra in dejavnosti brez zaslona 42
9 SKLEPNE UGOTOVITVE *44*
9.1 Odgovori na raziskovalna vprašanja 44
9.2 Preverjanje hipotez 46
9.3 Omejitve raziskave 47
9.4 Izvirni prispevek raziskave k praksi 48
9.5 Predlogi za delo v vrtcu in sodelovanje s starši 48
9.6 Predlogi za nadaljnje raziskovanje 49
9.7 Zaključna ugotovitev 49
11 VIRI IN LITERATURA *50*
12. PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK *53*

POVZETEK

E-mediji so postali del vsakdana številnih družin, zato se z njimi srečujejo že otroci prvega starostnega obdobja. Ker je zgodnje otroštvo obdobje intenzivnega gibalnega, spoznavnega, govornega, socialnega in čustvenega razvoja, je pomembno razumeti, kako so e-mediji vključeni v vsakodnevne navade otrok ter kakšno mesto imajo ob gibanju in igri. Namen raziskovalne naloge je bil proučiti uporabo e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja ter njihovo vključevanje v vsakodnevne rutine, igro in gibalno dejavnost. Posebna pozornost je bila namenjena času, namenom in okoliščinam uporabe e-medijev, stališčem staršev ter gibalni dejavnosti otrok. Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z anonimnim spletnim anketnim vprašalnikom, ki so ga izpolnjevali starši oziroma skrbniki otrok prvega starostnega obdobja. V raziskavo je bilo vključenih 112 otrok, rezultati pa so bili obdelani z opisno statistiko.

Rezultati kažejo, da so e-mediji prisotni v vsakdanu večine sodelujočih otrok. Med nameni uporabe najbolj izstopa gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov, medtem ko so igranje iger, uporaba aplikacij in učenje z digitalnimi napravami bistveno manj pogosti. Večina otrok med tednom pred zasloni preživi do 60 minut dnevno, ob koncu tedna in praznikih pa se čas uporabe nekoliko poveča. Starši izražajo visoko podporo omejeni, nadzorovani in starostno primerni uporabi digitalnih naprav ter poudarjajo pomen ravnovesja med uporabo zaslonov, gibanjem in igro. Rezultati prav tako kažejo, da je gibalna dejavnost pomemben del vsakdana sodelujočih otrok in da otroci pogosto izražajo željo po igri in gibanju na prostem. Ugotovitve raziskave lahko predstavljajo izhodišče za sodelovanje med vrtcem in družino pri oblikovanju razvojno ustreznih digitalnih navad ter spodbujanju gibanja, igre, raziskovanja in neposredne komunikacije.

Ključne besede: e-mediji, otroci prvega starostnega obdobja, gibalna dejavnost, čas pred zasloni, igra, vloga staršev.

ABSTRACT

E-media have become part of everyday life for many families, meaning that children are exposed to them as early as the first age period. Since early childhood is a period of intensive motor, cognitive, language, social and emotional development, it is important to understand how e-media are integrated into children's daily habits and what place they occupy alongside movement and play. The aim of this research was to examine the use of e-media among children in the first age period and its integration into daily routines, play and physical activity. Particular attention was paid to the time, purposes and circumstances of e-media use, parents' attitudes, and children's physical activity. The research was based on a quantitative research approach. Data were collected through an anonymous online survey questionnaire completed by parents or guardians of children in the first age period. The study included 112 children, and the results were processed using descriptive statistics.

The results show that e-media are present in the everyday lives of most of the participating children. Among the purposes of use, watching cartoons, children's programmes and videos stands out the most, while playing games, using applications and learning with digital devices are considerably less frequent. Most children spend up to 60 minutes a day in front of screens on weekdays, while screen time increases somewhat at weekends and during holidays. Parents express strong support for limited, supervised and age-appropriate use of digital devices and emphasise the importance of balance between screen use, movement and play. The results also show that physical activity is an important part of the participating children's daily lives and that children frequently express a desire for outdoor play and movement. The findings of this research can serve as a starting point for cooperation between kindergarten and family in developing developmentally appropriate digital habits and promoting movement, play, exploration and direct communication.

Keywords: e-media, children in the first age period, physical activity, screen time, play, the role of parents.

1. UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

E-mediji so postali pomemben del sodobnega družinskega vsakdana, zato se z njimi srečujejo že otroci prvega starostnega obdobja, stari od enega do treh let. Televizija, pametni telefoni, tablični računalniki in druge digitalne naprave se uporabljajo za zabavo, učenje, sporazumevanje, umirjanje otroka ter zapolnjevanje časa med vsakodnevnimi opravili. Razvoj digitalnih tehnologij je pomembno vplival na način preživljanja prostega časa in družinske navade, zaradi česar se vse pogosteje postavlja vprašanje njihovega vpliva na razvoj najmlajših otrok.

Prvo starostno obdobje predstavlja čas intenzivnega gibalnega, govornega, spoznavnega, socialnega in čustvenega razvoja. Otrok v tem obdobju svet spoznava predvsem z gibanjem, igro, čutnimi izkušnjami, raziskovanjem okolja in neposredno komunikacijo z odraslimi. Piaget (1952) poudarja, da otrok v senzomotoričnem obdobju znanje gradi predvsem z aktivnim raziskovanjem in neposrednimi izkušnjami. Tudi Gallahue, Ozmun in Goodway (2019) izpostavljajo zgodnje otroštvo kot ključno obdobje za usvajanje temeljnih gibalnih spretnosti, ki predstavljajo osnovo za nadaljnji telesni, spoznavni in socialni razvoj.

Uporaba e-medijev sama po sebi ni nujno koristna ali škodljiva. Njen vpliv je odvisen predvsem od trajanja uporabe, kakovosti in razvojne primernosti vsebin, namena uporabe ter prisotnosti odrasle osebe med uporabo. Prekomerna ali razvojno neustrezna uporaba lahko zmanjšuje čas, namenjen aktivni igri, gibanju, socialni interakciji in drugim neposrednim izkušnjam, ki so v zgodnjem otroštvu ključnega pomena za celostni razvoj. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2019) zato poudarja pomen vsakodnevne telesne dejavnosti, kakovostnega spanja ter omejevanja sedečega časa pred zasloni pri otrocih zgodnjega otroštva.

Zaradi vse večje prisotnosti e-medijev v življenju najmlajših otrok je pomembno raziskovati njihove navade uporabe ter njihovo vključevanje v vsakodnevne rutine, igro in gibalno dejavnost. Ugotovitve raziskav lahko prispevajo k boljšemu razumevanju sodobnega družinskega okolja ter predstavljajo strokovno podlago za ozaveščanje staršev in načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen empirične raziskave je proučiti uporabo e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja ter njihovo vključevanje v vsakodnevne rutine, igro in gibalno dejavnost.

Cilji raziskave so:

- ugotoviti, katere e-medije otroci najpogosteje uporabljajo;
- ugotoviti, koliko časa otroci preživijo pred zasloni med tednom ter ob koncu tedna;
- ugotoviti, za katere namene in v katerih okoliščinah otroci uporabljajo e-medije;
- raziskati vlogo staršev pri spremljanju in usmerjanju uporabe e-medijev;
- ugotoviti, koliko časa otroci namenijo gibalni dejavnosti v notranjih prostorih in na prostem;
- proučiti uporabo e-medijev v vsakodnevnih rutinah ter odnos otrok do igre in gibalne dejavnosti.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna naloga temelji na naslednjih raziskovalnih vprašanjih (RV):

RV1: Koliko časa otroci prvega starostnega obdobja uporabljajo e-medije med tednom ter ob koncu tedna in praznikih?

RV2: Za katere namene otroci prvega starostnega obdobja najpogosteje uporabljajo e-medije?

RV3: Koliko časa otroci prvega starostnega obdobja namenijo gibalni dejavnosti v notranjih prostorih in na prostem?

RV4: Kakšna so stališča staršev do omejevanja in uporabe digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja?

RV5: V katerih vsakodnevnih okoliščinah otroci prvega starostnega obdobja uporabljajo e-medije in kakšna so opažanja staršev glede izbire digitalne naprave namesto igre ali gibanja?

Raziskava je omejena na priložnostni vzorec staršev oziroma skrbnikov z območja Spodnjega Podravja in Prlekije, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo otrok prvega starostnega obdobja v Sloveniji. Podatki temeljijo na ocenah staršev oziroma skrbnikov, zato lahko zlasti pri ocenjevanju časa uporabe e-medijev in gibalne dejavnosti prihaja do subjektivnih oziroma približnih ocen.

1.4 Raziskovalne metode

Raziskovalna naloga temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z metodo anketiranja, pri čemer je bil kot raziskovalni instrument uporabljen anonimni spletni anketni vprašalnik za starše oziroma skrbnike otrok prvega starostnega obdobja.

Vprašalnik je vseboval vprašanja o pogostosti in trajanju uporabe e-medijev, vrstah uporabljenih naprav, namenu in okoliščinah njihove uporabe, vlogi staršev ter otrokovi gibalni dejavnosti. Zbrani podatki so bili obdelani z opisno statistiko ter prikazani s preglednicami in grafi. Rezultati so bili analizirani in interpretirani ob upoštevanju strokovne in znanstvene literature s področja zgodnjega razvoja otrok, uporabe e-medijev in gibalne dejavnosti.

1.5 Predviden prispevek raziskave k praksi

Izvirni prispevek raziskave je v sočasnem proučevanju uporabe e-medijev, vsakodnevnih rutin, stališč staršev ter gibalne dejavnosti in igre pri otrocih prvega starostnega obdobja v obravnavanem lokalnem okolju. Posebna vrednost raziskave je v povezovanju različnih vidikov otrokovega vsakdanjega življenja, saj uporabe e-medijev ni mogoče obravnavati ločeno od drugih dejavnosti, ki zapolnjujejo otrokov čas. Pri otrocih prvega starostnega obdobja je zato pomembno razumeti, v katerih okoliščinah se e-mediji uporabljajo, kakšen namen ima njihova uporaba ter ali zaradi nje prihaja do zmanjšanja časa, namenjenega gibanju, prosti igri, raziskovanju okolja in neposredni interakciji z odraslimi ter vrstniki.

Ugotovitve raziskave lahko predstavljajo izhodišče za boljše razumevanje navad družin pri uporabi digitalnih naprav ter za prepoznavanje okoliščin, v katerih starši e-medije vključujejo v otrokovo vsakodnevno rutino. Pri tem je pomembno poudariti, da namen raziskave ni zgolj ugotavljanje količine časa, ki ga otroci preživijo pred zasloni, temveč tudi razumevanje namena in načina njihove uporabe. Takšen pristop omogoča celovitejši pogled na problematiko, saj lahko enaka količina časa pred zaslonom predstavlja različne izkušnje glede na vsebino, otrokovo starost, okoliščine uporabe in sodelovanje odraslega.

Praktični pomen raziskave se kaže predvsem v možnosti uporabe ugotovitev pri ozaveščanju staršev o pomenu uravnoteženega otrokovega vsakdana. Rezultati lahko staršem pomagajo pri razmisleku o lastnih navadah in načinih vključevanja e-medijev v družinsko življenje ter pri oblikovanju jasnejših in razvojno ustreznih pravil glede njihove uporabe. Hkrati lahko prispevajo k večjemu zavedanju, da omejevanje časa pred zasloni ni samo sebi namen, temveč je pomembno predvsem z vidika zagotavljanja dovolj časa za gibanje, igro, spanje, sporazumevanje in druge dejavnosti, ki so pomembne za otrokov celostni razvoj.

Ugotovitve so lahko uporabne tudi za strokovne delavce v vrtcih, saj omogočajo boljše razumevanje družinskega okolja, iz katerega otroci prihajajo. Na podlagi ugotovljenih navad in stališč staršev je mogoče oblikovati vsebine za pogovor s starši, jih usmerjati pri iskanju ustreznih načinov uporabe e-medijev ter poudarjati pomen gibanja in proste igre v zgodnjem otroštvu. Raziskava tako lahko predstavlja tudi izhodišče za krepitev sodelovanja med vrtcem in družino, saj lahko skupno razumevanje pomena uravnotežene uporabe digitalnih naprav pripomore k bolj usklajenemu pristopu pri spodbujanju otrokovega razvoja.

Prispevek raziskave je tudi v tem, da pridobljeni podatki predstavljajo vpogled v značilnosti uporabe e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja v konkretnem lokalnem okolju. Čeprav rezultatov zaradi priložnostnega vzorca ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo otrok v Sloveniji, lahko ugotovitve opozorijo na določene značilnosti in potrebe družin v Spodnjem Podravju in Prlekiji. Predstavljajo lahko osnovo za nadaljnje raziskovanje, primerjavo z ugotovitvami drugih raziskav ter za razmislek o nadaljnjih dejavnostih na področju spodbujanja zdravega in razvojno spodbudnega življenjskega sloga otrok.

Celoten prispevek raziskave je tako predvsem v povezovanju uporabe e-medijev z gibanjem, igro, vsakodnevnimi rutinami in vlogo staršev**.** Ugotovitve lahko predstavljajo strokovno podlago za oblikovanje bolj premišljenih pristopov k uporabi digitalnih naprav ter za spodbujanje takšnega vsakdanjega okolja, v katerem imajo otroci kljub vse večji prisotnosti tehnologije dovolj možnosti za gibanje, igro, raziskovanje, neposredne socialne stike in druge izkušnje, pomembne za njihov celostni razvoj.

2 RAZVOJNE ZNAČILNOSTI OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA

2.1 Gibalni razvoj

Otroci prvega starostnega obdobja, stari od enega do treh let, hitro napredujejo na področju gibalnega razvoja. V tem obdobju večina otrok shodi, postopoma začne teči, plezati, se vzpenjati po stopnicah, metati žogo in izvajati druge zahtevnejše gibalne naloge. Razvijajo se tudi fine motorične spretnosti, kot so prijemanje manjših predmetov, zlaganje kock, listanje knjig in začetki risanja. Z napredovanjem gibalnih sposobnosti otrok postaja vse bolj samostojen pri vsakodnevnih dejavnostih, hkrati pa se povečuje njegova možnost aktivnega raziskovanja okolja. Sodobne raziskave razvojne psihologije poudarjajo, da je zgodnje otroštvo obdobje izjemne nevrološke plastičnosti, v katerem se motorične sposobnosti razvijajo v tesni povezavi s senzoričnimi izkušnjami in aktivnim raziskovanjem okolja (Berk, 2022; Papalia in Martorell, 2024).

Gibanje je eno temeljnih področij otrokovega razvoja. S plazenjem, hojo, plezanjem, tekom in drugimi gibalnimi dejavnostmi otrok ne razvija le telesnih sposobnosti, temveč pridobiva tudi pomembne izkušnje o sebi in okolju. Kot poudarja Laura E. Berk, otrok v zgodnjem otroštvu znanje gradi predvsem skozi aktivno delovanje, pri čemer so telesna dejavnost, raziskovanje in igra ključni mehanizmi učenja (Berk, 2022). Z razvojem koordinacije, ravnotežja, orientacije v prostoru in telesne spretnosti otrok postopoma pridobiva večjo samozavest pri gibanju ter postaja samostojnejši pri vključevanju v različne dejavnosti. Pomembno je, da ima pri tem dovolj priložnosti za spontano in vodeno gibanje, saj se gibalne spretnosti razvijajo predvsem z večkratnim preizkušanjem, ponavljanjem in prilagajanjem gibanja različnim situacijam. David H. Clements in Julie Sarama ugotavljata, da kakovostne gibalne izkušnje v zgodnjem otroštvu pomembno prispevajo tudi k razvoju izvršilnih funkcij, pozornosti in sposobnosti reševanja problemov (Clements in Sarama, 2014).

V obdobju med prvim in tretjim letom otrok postopoma usvaja temeljne gibalne vzorce, ki predstavljajo osnovo za kasnejše zahtevnejše gibalne spretnosti. Pri hoji in teku postaja gibanje bolj usklajeno, otrok pridobiva boljše ravnotežje ter se uči prilagajati hitrost in način gibanja različnim površinam in okoliščinam. Pri plezanju, vzpenjanju, skakanju in igrah z žogo razvija moč, koordinacijo in prostorsko orientacijo. Hkrati se z razvojem fine motorike izboljšujejo spretnosti rok in prstov, kar otroku omogoča natančnejše rokovanje s predmeti ter večjo samostojnost pri vsakodnevnih opravilih. Gibalni razvoj tako ni omejen zgolj na telesno področje, ampak je povezan tudi z razvojem spoznavnih sposobnosti, samostojnosti in otrokovega doživljanja lastnih zmožnosti (Berk, 2022; Papalia in Martorell, 2024).

Raziskovanje okolja otroku omogoča neposredno učenje. Ko otrok sam preizkuša, opazuje, primerja in odkriva, razvija razumevanje vzročno-posledičnih povezav ter gradi temelje za nadaljnje učenje. Gibanje mu pri tem omogoča, da okolje doživlja z različnimi čutili in ga spoznava neposredno. Sodobni pristopi k predšolski vzgoji poudarjajo pomen otrokove aktivnosti, izbire in participacije v učnem procesu. Lilian G. Katz opozarja, da otroci najgloblje razumevanje razvijejo takrat, ko lahko samostojno raziskujejo in smiselno povezujejo izkušnje iz vsakdanjega okolja (Katz, 2015). Prosta igra, gibanje na prostem in raziskovanje različnih materialov ter prostorov zato predstavljajo pomembne priložnosti za celostno učenje in razvoj.

V skladu s temi spoznanji prenovljeni Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025) poudarja, da je gibanje eno izmed osrednjih področij predšolske vzgoje ter da mora vrtec otrokom zagotavljati varno, spodbudno, raznoliko in razvojno ustrezno okolje za prosto gibanje, raziskovanje in igro. Posebej izpostavlja pomen aktivnega učenja, otrokove participacije, igre kot temeljnega načina učenja ter bogatih gibalnih izkušenj, ki prispevajo k telesnemu, spoznavnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju otroka. Za otroke prvega starostnega obdobja je zato pomembno zagotavljati dovolj možnosti za vsakodnevno gibanje, tako v notranjih prostorih kot na prostem, pri čemer naj dejavnosti omogočajo različne oblike gibanja in ustrezajo otrokovim razvojnim zmožnostim. Prenovljeni kurikulum nadgrajuje izhodišča prejšnjega kurikuluma iz leta 1999 z novejšimi teoretičnimi spoznanji o zgodnjem učenju in kakovostni predšolski vzgoji.

2.2 Govorni in spoznavni razvoj

Otroci prvega starostnega obdobja, stari od enega do treh let, zelo hitro napredujejo na področju govornega in spoznavnega razvoja. V tem obdobju se otrokovo sporazumevanje postopoma razvija od posameznih besed in preprostih izrazov do povezovanja več besed v krajše povedi. Otrok začne vse pogosteje poimenovati osebe, predmete in dejavnosti iz svojega neposrednega okolja ter izražati svoje želje, potrebe, misli in doživljanje. Hkrati se razvijajo pozornost, spomin, zaznavanje, mišljenje in sposobnost reševanja preprostih problemov. Otrok postaja vse bolj sposoben opazovati, primerjati, razvrščati in povezovati različne izkušnje. Sodobne raziskave razvojne psihologije poudarjajo, da je zgodnje otroštvo pomembno obdobje za razvoj jezika, mišljenja in drugih spoznavnih sposobnosti, pri čemer imajo pomembno vlogo otrokove izkušnje, aktivno raziskovanje ter interakcije z odraslimi in okoljem (Berk, 2022; Papalia in Martorell, 2024).

Govorni in spoznavni razvoj sta med seboj tesno povezana. Otrok z razvojem govora ne pridobiva le novega načina sporazumevanja, temveč tudi vse bolje razume svet okoli sebe. Z govorom poimenuje predmete, osebe in dejanja, opisuje svoje izkušnje, postavlja vprašanja in izraža svoje razumevanje različnih situacij. Laura E. Berk poudarja, da otrok v zgodnjem otroštvu znanje pridobiva predvsem z aktivnim delovanjem in sodelovanjem z okoljem, pri čemer imajo pomembno vlogo tudi komunikacija, igra in raziskovanje (Berk, 2022). Otrok tako svoje neposredne izkušnje postopoma povezuje z besedami in pojmi, s čimer se širijo njegovo razumevanje, besedni zaklad in sposobnost razmišljanja.

V obdobju med prvim in tretjim letom se otrokovo razumevanje govora praviloma razvija hitreje kot sposobnost lastnega izražanja. Otrok najprej razume preprosta navodila in vprašanja, nato pa postopoma začne uporabljati več besed in jih povezovati v smiselne izjave. Ob tem se izboljšujejo izgovorjava, stavčna struktura in sposobnost izražanja misli. Razvijajo se tudi sposobnosti pomnjenja, usmerjanja pozornosti in povezovanja novih informacij s predhodnimi izkušnjami. Otrok se novih besed in pojmov najlažje uči v povezavi s konkretnimi predmeti, osebami, dejanji in situacijami, zato imajo neposredne izkušnje pomembno vlogo tako pri govornem kot pri spoznavnem razvoju (Berk, 2022; Papalia in Martorell, 2024).

Pomembno vlogo pri razvoju govora in mišljenja ima igra, saj otroku omogoča uporabo jezika v spontanih in zanj smiselnih situacijah. Med simbolno in socialno igro otrok poimenuje predmete, opisuje dogajanje, posnema odrasle, rešuje preproste probleme ter se vključuje v pogovore. Pri tem razvija sposobnost predstavljanja, povezovanja in razumevanja odnosov

med različnimi predmeti in dogodki. Tudi skupno branje slikanic, petje pesmi, pripovedovanje in pogovor o vsakodnevnih dogodkih predstavljajo pomembne priložnosti za širjenje besednega zaklada ter razvoj razumevanja, spomina in mišljenja. Lilian G. Katz poudarja pomen otrokove aktivne vključenosti, raziskovanja in povezovanja različnih izkušenj, kar je pomembno tudi pri razvoju govora in spoznavanja (Katz, 2015).

Na govorni in spoznavni razvoj pomembno vpliva kakovost otrokovega okolja. Odrasli imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju spodbudnega okolja, saj z otrokom govorijo, ga poslušajo, odgovarjajo na njegova vprašanja ter mu omogočajo dovolj časa za izražanje. Pomembno je, da ima otrok možnost samostojnega raziskovanja, preizkušanja in odkrivanja, saj na ta način pridobiva nove izkušnje in jih povezuje z že znanim. Neposredna komunikacija z odraslimi in vrstniki otroku omogoča tudi razvijanje socialnega razumevanja, izražanje čustev ter postopno razumevanje pravil in odnosov v okolju. Govorni in spoznavni razvoj sta zato tesno povezana tudi s socialnim in čustvenim razvojem otroka.

V skladu s temi spoznanji prenovljeni Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025) poudarja pomen jezika kot enega izmed temeljnih področij otrokovega razvoja ter pomen spodbudnega okolja, v katerem ima otrok številne možnosti za poslušanje, govorjenje, izražanje, raziskovanje in sporazumevanje. Pomembni so pogovor, pripovedovanje, skupno branje, igra, petje in druge dejavnosti, ki otroku omogočajo aktivno uporabo jezika ter pridobivanje različnih izkušenj. Pri otrocih prvega starostnega obdobja je zato pomembno zagotavljati veliko priložnosti za neposredno komunikacijo, raziskovanje in igro, saj se na ta način govorni in spoznavni razvoj medsebojno dopolnjujeta. Prenovljeni kurikulum s poudarkom na aktivnem učenju, otrokovi participaciji in igri kot temeljnem načinu učenja ustvarja pogoje za celostni razvoj otroka ter povezovanje govornega in spoznavnega razvoja z drugimi področji razvoja (Antič in Cotič, 2025).

2.3 Socialni in čustveni razvoj

V prvem starostnem obdobju otrok postopoma razvija sposobnost vzpostavljanja odnosov z odraslimi in vrstniki. Sprva je otrok močno odvisen od odraslih, ki mu zagotavljajo občutek varnosti, bližine in sprejetosti, sčasoma pa postaja pri vključevanju v socialne odnose vse bolj samostojen. Kakovostne socialne interakcije pomembno vplivajo na razvoj čustvene varnosti, zaupanja, empatije in sodelovalnega vedenja. John Bowlby poudarja, da je »varna navezanost osnova, iz katere otrok raziskuje svet« (Bowlby, 1988), zato so zgodnji odnosi ključni za otrokovo nadaljnje delovanje v socialnem okolju. Otrok, ki se v odnosih z odraslimi počuti varno, lažje raziskuje okolje, se vključuje v igro in vzpostavlja stike z drugimi.

Otrok se skozi vsakodnevne stike uči prepoznavati, izražati in uravnavati svoja čustva ter se odzivati na čustva drugih. V tem obdobju so čustva pogosto izražena neposredno in intenzivno, saj otrok svoje vedenje in čustvene odzive še ne zna vedno ustrezno nadzorovati. Pri tem potrebuje podporo odraslih, ki mu pomagajo prepoznati in poimenovati čustva, razumeti različne situacije ter postopoma razvijati ustrezne načine odzivanja. Lev Vygotsky izpostavlja, da se razvoj najprej odvija v socialni interakciji, šele nato postane del posameznikovega notranjega delovanja (Vygotsky, 1978). To pomeni, da otrok pomembne socialne in čustvene vzorce pridobiva predvsem skozi odnose in vsakodnevne izkušnje z drugimi.

Pomemben del socialnega razvoja predstavlja tudi postopno vključevanje otroka v skupino. V odnosih z vrstniki se otrok uči deliti prostor in igrače, počakati na svojo vrsto, sodelovati pri skupnih dejavnostih ter postopoma upoštevati preprosta pravila. V začetku je igra pogosto bolj vzporedna, vendar se z razvojem socialnih spretnosti povečujejo tudi možnosti za skupno igro in sodelovanje. Otrok pri tem spoznava, da imajo tudi drugi svoje želje, potrebe in čustva, kar predstavlja pomemben korak pri razvoju empatije in razumevanju odnosov z drugimi. Spodbudno socialno okolje otroku omogoča, da skozi različne izkušnje razvija občutek pripadnosti, zaupanja in sprejetosti.

V tem obdobju se razvija tudi samostojnost. Otrok se postopoma uči jesti, piti iz kozarca, sodelovati pri oblačenju ter usvajati osnovne higienske navade. Ob tem želi vedno pogosteje določene stvari narediti sam in izraža potrebo po samostojnem odločanju. Uspešno opravljene dejavnosti mu omogočajo pridobivanje občutka lastne kompetentnosti, varnosti in zaupanja vase. Pomembno je, da odrasli otroku omogočajo dovolj priložnosti za samostojno preizkušanje in ga pri tem spodbujajo, hkrati pa mu nudijo pomoč, kadar jo potrebuje. Kot poudarja Urie Bronfenbrenner, otrok za zdrav razvoj potrebuje »trajne, vzajemne odnose z eno ali več predanimi odraslimi osebami« (Bronfenbrenner, 1979), kar potrjuje pomen spodbudnega, stabilnega in čustveno odzivnega okolja v zgodnjem otroštvu.

Socialni in čustveni razvoj sta tesno povezana tudi z igro in vsakodnevnimi dejavnostmi. Otrok skozi igro preizkuša različne socialne vloge, izraža svoja čustva, vzpostavlja odnose z drugimi in se uči prilagajati svoje vedenje skupini. Pri tem so pomembni tako odnosi z odraslimi kot tudi odnosi z vrstniki, saj vsak od njih otroku omogoča drugačne izkušnje. Varno in spodbudno okolje otroku omogoča, da postopoma razvija samostojnost, občutek lastne vrednosti, sposobnost sodelovanja ter ustreznejše načine izražanja in uravnavanja čustev.

2.4 Pomen igre, gibanja in raziskovanja okolja

Piaget (1952) razvoj otroka v zgodnjem obdobju povezuje z njegovim aktivnim delovanjem na okolje. Otrok predmete prijema, premika, obrača, opazuje, preizkuša in uporablja na različne načine ter tako preko neposrednih izkušenj postopoma oblikuje razumevanje sveta. Pri tem spoznava lastnosti predmetov, njihove možnosti uporabe ter vzročno-posledične povezave med svojim delovanjem in dogajanjem v okolju. Neposredna izkušnja ima zato posebno vrednost, saj otrok informacij ne sprejema zgolj pasivno, ampak jih pridobiva in povezuje z lastnim delovanjem.

Podobno Montessori (1967) poudarja pomen otrokovega samostojnega raziskovanja in manipuliranja s predmeti. Spodbudno okolje mora otroku omogočati dovolj možnosti za aktivnost, pri kateri lahko uporablja različna čutila, svoje telo in gibalne sposobnosti ter tako postopoma razvija samostojnost in razumevanje okolja.

Slika 1: Zgodnje raziskovanje
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 2: Plezanje po naravnem materiala
Vir: Lastni vir, 2026

Pomembne so vsakodnevne dejavnosti, kot so igra z naravnimi materiali, raziskovanje različnih tekstur, poslušanje zvokov iz okolja, opazovanje narave ter stik z vodo, peskom ali glino. Takšne neposredne izkušnje otroku omogočajo povezovanje zaznav z dogajanjem v okolju in podpirajo razvoj spoznavnih procesov (Piaget, 1952; Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Slika 3: Zgodnje senzorne izkušnje
Vir: Lastni vir, 2026

Slika 4: Zgodnje motorične izkušnje
Vir: Lastni vir, 2025

Igra otroku omogoča preizkušanje različnih možnosti, reševanje preprostih problemov, razvijanje domišljije in pridobivanje novih spretnosti. Vygotsky (1978) poudarja, da je igra osrednje razvojno področje zgodnjega otroštva, saj spodbuja simbolno mišljenje, socialno učenje in razvoj višjih psihičnih funkcij. Marjanovič Umek in Zupančič (2001) izpostavljata, da igra pomembno prispeva tudi k razvoju govora, socialnih spretnosti in samostojnosti.

Slika 5: Zgodnji stik s kartonko
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 6: Zgodnje izkušnje z vrstniki
Vir: Lastni vir, 2025

Za celostni razvoj otroka so pomembni kakovostni odnosi z odraslimi in vrstniki ter spodbudno okolje, ki otroku omogoča pridobivanje raznolikih izkušenj. Bowlby (1969) poudarja pomen varne navezanosti, ki otroku zagotavlja občutek varnosti in predstavlja pomembno osnovo za raziskovanje okolja.

Marjanovič Umek in Zupančič (2001) izpostavljata pomen bogatih izkušenj ter odzivnosti odraslih, saj ti s spodbujanjem, vključevanjem in usmerjanjem ustvarjajo pogoje, v katerih otrok lahko aktivno raziskuje, preizkuša, izraža svojo radovednost ter razvija svoje sposobnosti.

Bronfenbrenner (1979) razvoj razume širše, kot rezultat prepletanja različnih okolij in odnosov, v katerih otrok odrašča. Družina, vrtec, vrstniki in širše družbeno okolje tako skupaj oblikujejo pogoje za otrokov razvoj. Takšno varno, odzivno in spodbudno okolje predstavlja pomemben temelj za nadaljnji gibalni, spoznavni, govorni, socialni in čustveni razvoj otroka.

3 E-MEDIJI

3.1 Opredelitev e-medijev

E-mediji, imenovani tudi elektronski oziroma digitalni mediji, so mediji, ki za svoje delovanje uporabljajo elektronsko tehnologijo in omogočajo dostop do digitalnih vsebin (Šorgo, 2016). Uporabnikom posredujejo vizualne, zvočne ali interaktivne informacije.

V predšolskem obdobju se otroci najpogosteje srečujejo z različnimi vrstami e-medijev, ki so postali del njihovega vsakdanjega okolja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Med najpogostejše e-medije sodijo:

- televizija,
- pametni telefoni,
- tablični računalniki,
- namizni in prenosni računalniki,
- mobilne aplikacije,
- video platforme (npr. YouTube),
- digitalne igrače z zaslonom ali interaktivnimi funkcijami.

Med e-medije uvrščamo tudi spletne platforme, video vsebine in izobraževalne programe, namenjene otrokom. Ti mediji omogočajo prikaz slik, zvoka, animacij in interaktivnih vsebin, kar je za predšolske otroke pogosto zelo privlačno (Vršnik Perše, 2018).

Za e-medije je značilno, da zaradi živahnih barv, gibanja in hitrega spreminjanja vsebin močno pritegnejo otrokovo pozornost. Posledično lahko vplivajo na otrokovo pozornost, učenje, vedenje ter vsakodnevne dejavnosti (Zavod RS za šolstvo, 2022).

3.2 Vrste e-medijev

Po mnenju Erjavec in Volčič (2010) sodobni elektronski mediji združujejo informativne, zabavne in interaktivne funkcije ter pomembno vplivajo na vsakdanje življenje otrok in družin. Pri otrocih prvega starostnega obdobja so najpogosteje prisotni zaslonski mediji, kot so televizija, pametni telefoni, tablični računalniki, računalniki, digitalne igrače ter mobilne aplikacije in video platforme.

Otroci prvega starostnega obdobja se najpogosteje srečujejo z različnimi napravami in digitalnimi vsebinami, ki se med seboj razlikujejo glede na način uporabe in stopnjo otrokovega sodelovanja.

Televizija otroku omogoča predvsem spremljanje risank, otroških oddaj in drugih video vsebin. Njena uporaba je večinoma pasivna, saj otrok vsebino predvsem opazuje in posluša.

Pametni telefon omogoča ogled videoposnetkov, uporabo aplikacij, poslušanje glasbe, fotografiranje in video klice. Zaradi majhnosti in enostavne dostopnosti ga odrasli pogosto uporabljajo tudi med čakanjem, vožnjo, hranjenjem ali umirjanjem otroka.

Tablični računalnik omogoča ogled vsebin, igranje preprostih iger, uporabo izobraževalnih aplikacij, risanje in poslušanje zvočnih vsebin. Večji zaslon otroku omogoča lažje upravljanje z dotikom.

Namizni in prenosni računalniki se pri otrocih prvega starostnega obdobja uporabljajo redkeje. Namenjeni so lahko ogledu video vsebin, poslušanju glasbe, video klicem ali uporabi preprostih digitalnih programov ob pomoči odrasle osebe.

Digitalne igrače vključujejo igrače z zvokom, svetlobnimi učinki, zasloni ali drugimi interaktivnimi funkcijami. Otrok se nanje odziva s pritiskanjem, dotikom, premikanjem ali poslušanjem.

Mobilne aplikacije in video platforme omogočajo dostop do risank, pesmi, iger, izobraževalnih vsebin in drugih videoposnetkov. Mednje sodijo tudi platforme, kot je YouTube, kjer je pomembna izbira razvojno primerne vsebine in prisotnost odrasle osebe.

3.3 Uporaba e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja

V zadnjih letih se je uporaba e-medijev v družinah z majhnimi otroki povečala. K temu prispevajo predvsem široka dostopnost pametnih naprav, njihova uporaba pri komunikaciji, zabavi in pridobivanju informacij ter prepričanje, da lahko predstavljajo tudi učno orodje (Nacionalni inštitut za javno zdravje [NIJZ], 2021). Digitalne naprave so tako postale del vsakdanjega družinskega okolja, zaradi česar se otroci z njimi srečujejo že v zelo zgodnjem obdobju.

Številni otroci se z e-mediji srečajo že v prvem letu življenja, njihova uporaba pa lahko postopoma postane del vsakdanjih družinskih rutin. Po ugotovitvah slovenskih strokovnjakov se otroci z digitalnimi zasloni srečujejo vse zgodneje, pogosto že pred drugim letom starosti (NIJZ, 2021). Otroci jih najpogosteje uporabljajo za ogled risank in videoposnetkov, poslušanje glasbe, igranje preprostih iger, uporabo aplikacij ter video klice s sorodniki. Pri tem je pomembno razlikovati med različnimi oblikami uporabe, saj video klic z družinskim članom, ogled kratke razvojno primerne vsebine in dolgotrajno pasivno gledanje zaslona niso primerljive izkušnje.

Starši digitalne naprave pogosto ponudijo tudi med hranjenjem, čakanjem, vožnjo, umirjanjem otroka ali takrat, ko opravljajo gospodinjska in druga opravila. Način uporabe je lahko različen: otrok lahko e-medije uporablja samostojno, skupaj z odraslo osebo ali z drugimi družinskimi člani. Takšna uporaba je pomembna tudi z vidika oblikovanja družinskih navad, saj otrok že zelo zgodaj opazuje, kako digitalne naprave uporabljajo odrasli. Starši imajo zato pomembno vlogo pri postavljanju meja, izbiri vsebin in oblikovanju vzorca uporabe, saj otrok njihove navade pogosto posnema.

Pri otrocih prvega starostnega obdobja so posebej pomembni trajanje uporabe, namen, kakovost vsebine in prisotnost odraslega (NIJZ, 2021). Slovenske smernice poudarjajo, da je pri najmlajših otrocih ključna predvsem aktivna vloga staršev, saj skupna uporaba medijev omogoča razlago vsebin ter spodbuja otrokovo razumevanje in komunikacijo (Klemenčič Mirazchiyski, 2020). E-mediji naj bodo uporabljeni premišljeno in tako, da ne nadomeščajo igre, gibanja, raziskovanja okolja ter neposredne komunikacije z odraslimi in vrstniki.

Na pomen družinske vloge pri uporabi digitalnih tehnologij opozarja tudi Kramli (2022), ki poudarja, da je pri vzpostavljanju zdravega odnosa do tehnologije pomembna družinska kultura uporabe tehnologije. Po njegovem mnenju morajo biti starši otrokom predvsem zgled, saj otrok način uporabe tehnologije spoznava tudi skozi vedenje odraslih. Kramli izpostavlja pomen jasnih meja in pravil ter opozarja, da digitalne naprave ne bi smele nadomestiti pristnih človeških odnosov, gibanja in dejavnosti v realnem okolju.

Pri najmlajših otrocih je to še posebej pomembno, saj je njihovo učenje tesno povezano z neposrednim raziskovanjem okolja, gibanjem, igro in komunikacijo. Kramli (2022) opozarja, da lahko prezgodnja in pretirana izpostavljenost zaslonom zmanjšuje otrokove priložnosti za pridobivanje izkušenj v realnem okolju. Njegova opozorila so pomembna predvsem z vidika preventivnega delovanja in odgovornosti odraslih pri oblikovanju otrokovih zgodnjih navad, vendar jih je smiselno razumeti v povezavi z ugotovitvami širše strokovne literature in priporočili zdravstvenih institucij.

Zato pri presojanju uporabe e-medijev ni pomembno samo vprašanje, koliko časa otrok preživi pred zaslonom, temveč tudi, kaj zaradi tega časa počne manj. Če zaslon nadomesti gibanje, prosto igro, raziskovanje, pogovor ali druženje, lahko posega v dejavnosti, ki so za otrokov razvoj v prvem starostnem obdobju posebej pomembne. Prav zato je smiselno uporabo e-medijev obravnavati širše, v okviru otrokovega celotnega vsakdanjega življenjskega ritma in družinskega okolja.

Kot poudarja NIJZ (2021, str. 12): »Pri otrocih, mlajših od dveh let, uporaba zaslonov ni priporočljiva, saj se v tem obdobju otrok najintenzivneje razvija skozi gibanje, igro in neposredno interakcijo z odraslimi.« Ta usmeritev je pomembna tudi za razumevanje vloge staršev, saj je pri najmlajših otrocih odgovornost odraslih predvsem v tem, da ustvarjajo okolje, v katerem imajo gibanje, igra, raziskovanje in neposredni odnosi prednost pred uporabo digitalnih naprav.

3.4 Prednosti in tveganja uporabe e-medijev

Uporaba e-medijev v zgodnjem otroštvu lahko predstavlja razvojno priložnost, če so vsebine kakovostne, razvojno primerne in uporabljene ob prisotnosti odrasle osebe. Digitalne vsebine lahko podpirajo zgodnje učenje, raziskovanje, sporazumevanje in ustvarjalnost, vendar njihova vrednost ni odvisna zgolj od same tehnologije, temveč predvsem od načina, namena in okoliščin uporabe (Kovačič in Zakrajšek, 2017). Avtorja poudarjata, da je pri predšolskih otrocih pomembna predvsem premišljena in usmerjena uporaba zaslonov, pri kateri odrasli otroku pomaga razumeti vsebino ter digitalne izkušnje povezovati z neposrednim okoljem (Kovačič in Zakrajšek, 2017).

Posebej pomembna je skupna uporaba e-medijev, pri kateri odrasli otroku vsebino razlaga, postavlja vprašanja ter spodbuja aktivno sodelovanje. Takšna uporaba lahko prispeva k razvoju medijske pismenosti, saj otrok postopoma razvija sposobnost razumevanja, vrednotenja in kritičnega odnosa do medijskih vsebin (Kovačič in Zakrajšek, 2017). E-mediji so lahko koristni tudi pri poslušanju glasbe in zvočnih vsebin, video klicih s sorodniki, ogledovanju fotografij ter občasni uporabi preprostih izobraževalnih vsebin. Njihova razvojna vrednost je zato povezana predvsem s kakovostjo vsebine, časom uporabe, otrokovim aktivnim vključevanjem in podporo odraslih (Kovačič in Zakrajšek, 2017).

Tveganja uporabe e-medijev so povezana predvsem s prekomerno, neustrezno ali nenadzorovano uporabo. Kovačič in Zakrajšek (2017) opozarjata, da lahko pretirana izpostavljenost zaslonom vpliva na zmanjšanje časa, namenjenega gibanju, igri, neposrednemu raziskovanju okolja in socialnim stikom. Pri predšolskih otrocih lahko neustrezna uporaba zaslonov vpliva tudi na razvoj komunikacijskih vzorcev, oblikovanje dnevnih rutin ter kakovost preživljanja prostega časa (Kovačič in Zakrajšek, 2017).

Posebno pozornost zahtevajo neprimerne ali hitro spreminjajoče se vsebine ter uporaba e-medijev kot pogostega sredstva za umirjanje otroka. Takšna uporaba lahko zmanjšuje možnosti za razvoj strategij samouravnavanja in reševanja čustvenih situacij brez pomoči digitalnih naprav (Kovačič in Zakrajšek, 2017). Zato avtorja poudarjata pomen vloge staršev in vzgojiteljev pri oblikovanju zdravih medijskih navad ter pri razvijanju otrokove medijske pismenosti.

Digitalna tehnologija sama po sebi ni niti koristna niti škodljiva; njeni učinki so odvisni od kakovosti vsebin, razvojne ustreznosti, trajanja uporabe in vključenosti odraslih (Kovačič in Zakrajšek, 2017). E-mediji naj zato dopolnjujejo, ne pa nadomeščajo otrokove igre, gibanja, neposrednih izkušenj in odnosov z drugimi ljudmi.

4 VSAKDAN OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA

4.1 Dnevne rutine otroka

Vsakdan otroka prvega starostnega obdobja sestavljajo ponavljajoče se dejavnosti, kot so hranjenje, spanje, osebna nega, igra, gibanje, druženje in preživljanje časa z odraslimi. Dnevne rutine otroku zagotavljajo občutek varnosti, predvidljivosti in postopno razvijanje samostojnosti. Prenovljeni Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025) poudarja, da se otrok razvija v odnosih z odraslimi in vrstniki ter da kakovostno organizirano vsakodnevno življenje v vrtcu prispeva k čustveni varnosti, samostojnosti in aktivni participaciji otroka.

Podobno kot doma so tudi v vrtcu dnevne rutine pomemben del otrokovega vsakdana. Hranjenje, počitek, osebna nega, oblačenje, prehodi med dejavnostmi, igra in bivanje na prostem niso zgolj organizacijski deli dneva, temveč predstavljajo priložnosti za učenje in razvoj**.** Otrok se v teh situacijah uči sodelovanja, sporazumevanja, upoštevanja pravil in postopnega prevzemanja odgovornosti zase. Predvidljiva dnevna struktura mu omogoča lažje razumevanje zaporedja dogodkov in mu daje občutek varnosti, hkrati pa dovolj odprtosti za njegovo lastno aktivnost in izbiro.

V tem obdobju se otrok uči jesti, piti iz kozarca, sodelovati pri oblačenju ter postopoma usvajati osnovne higienske navade. Kurikulum poudarja, da so dejavnosti hranjenja, oblačenja in osebne nege pomembne učne situacije, v katerih otrok razvija gibalne spretnosti, komunikacijo, samouravnavanje in socialne odnose z odraslimi. Poseben poudarek je namenjen spodbujanju otrokove iniciativnosti, samostojnosti in upoštevanju razvojnega kontinuuma ter občutljivih obdobij razvoja.

Slika 7: Jutranje umivanje
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 8: Zajtrk
Vir: Lastni vir, 2025

Pomemben del vsakdana predstavljajo tudi igra, gibanje, raziskovanje okolja in komunikacija z odraslimi ter vrstniki. Novi kurikulum izpostavlja igro kot temeljni način otrokovega učenja in razvoja ter poudarja pomen gibanja in rabe govora v vseh področjih dejavnosti. Otrok se skozi aktivno raziskovanje okolja uči reševanja problemov, razvija radovednost, miselno fleksibilnost in socialne kompetence.

Slika 9: Mali kuharček
Vir: Lastni vir 2026

E-mediji lahko postanejo del različnih dnevnih rutin. Starši jih lahko ponudijo med hranjenjem, pred spanjem, med čakanjem, vožnjo, umirjanjem otroka ali med opravljanjem gospodinjskih in drugih obveznosti. Raziskave kažejo, da se uporaba zaslonov pri majhnih otrocih pogosto vključuje prav v vsakodnevne družinske rutine, zlasti v situacijah, ko starši potrebujejo pomoč pri umirjanju ali zaposlitvi otroka (Council on Communications and Media, 2016).

V vrtcu je zato pomembno, da so dnevne rutine organizirane tako, da otroku omogočajo čim več neposredne aktivnosti, gibanja, igre in komunikacije**.** V nasprotju z domačim okoljem, kjer je uporaba e-medijev lahko spontano vključena v različne situacije, vrtec z načrtovano organizacijo prostora, časa in dejavnosti ustvarja okolje, v katerem imajo prednost neposredne izkušnje. To vključuje tudi vsakodnevno bivanje na prostem, prosto igro, gibalne dejavnosti ter sodelovanje pri vsakdanjih opravilih. Takšno okolje lahko otroku omogoča, da svoje potrebe po raziskovanju, gibanju in socialnem stiku zadovoljuje brez potrebe po digitalnih napravah.

Zaradi tega je pomembno, da uporaba e-medijev ne izpodriva dejavnosti, ki so ključne za otrokov razvoj, predvsem gibanja, igre, spanja in neposrednih odnosov z drugimi. Svetovna zdravstvena organizacija poudarja, da otroci do petega leta potrebujejo dovolj kakovostnega spanja, veliko telesne dejavnosti in omejeno izpostavljenost zaslonom, saj so te dejavnosti bistvene za zdrav telesni, kognitivni in socialno-čustveni razvoj (World Health Organization, 2019). Takšno razumevanje je skladno tudi z izhodišči Kurikuluma za vrtce, ki daje prednost neposrednim odnosom, igri, gibanju in aktivnemu raziskovanju kot temeljnim pogojem kakovostnega zgodnjega učenja.

4.2 Igra in preživljanje prostega časa

Igra je ena najpomembnejših dejavnosti otrok prvega starostnega obdobja, saj skozi njo otrok raziskuje okolje, razvija domišljijo, jezik, mišljenje, gibanje in socialne odnose. Piaget (1962) poudarja, da otrok v igri aktivno gradi svoje znanje, Vygotsky (1978) pa izpostavlja pomen socialne interakcije in podpore odraslih pri učenju. Tudi slovenski avtorji poudarjajo, da je igra naraven način otrokovega učenja in celostnega razvoja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Pomemben del otrokovega prostega časa predstavljajo dejavnosti, kot so igra z igračami, branje slikanic, poslušanje pesmic, igra z naravnimi materiali, gibanje na prostem ter druženje z odraslimi in vrstniki. Takšne dejavnosti omogočajo neposreden stik z okoljem, uporabo različnih čutil in aktivno sodelovanje. Kurikulum za vrtce (Bahovec idr., 1999) poudarja, da otrok najbolje napreduje v spodbudnem okolju, ki mu omogoča raziskovanje, ustvarjalnost in gibanje.

Slika 10: Zgodnje raziskovanje
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 11: Razvoj stabilnosti s pomočjo odrasle osebe
Vir: Lastni vir, 2025

E-mediji lahko predstavljajo del otrokovega prostega časa, vendar ne smejo nadomeščati proste igre, gibanja in neposrednega raziskovanja. Council on Communications and Media (2016) opozarja, da je pri najmlajših otrocih pomembna predvsem kakovost vsebin in aktivna vključenost odraslih. Dolgotrajna uporaba zaslonov lahko zmanjšuje čas za igro, gibanje in socialne stike.

Zato je smiselno, da so digitalne vsebine uporabljene zmerno in kot dopolnilo drugim dejavnostim. Odrasli lahko otroka po ogledu vsebine spodbudijo k pogovoru, posnemanju, gibanju ali nadaljnji simbolni igri, povezani z videnim. Tako digitalna izkušnja postane aktivna učna izkušnja, povezana z resničnim okoljem in otrokovim vsakdanjim doživljanjem.

4.3 Uporaba e-medijev med hranjenjem

E-mediji so lahko vključeni tudi v otrokove prehranjevalne rutine, saj jih starši včasih uporabijo med obroki, da otroka zamotijo, umirijo ali spodbudijo k hranjenju. Pri otrocih prvega starostnega obdobja je hranjenje pomemben del vsakdana, v katerem otrok poleg zadovoljevanja osnovnih potreb razvija tudi samostojnost, komunikacijske spretnosti in odnos do hrane. Obrok je hkrati priložnost za vzpostavljanje odnosa med otrokom in odraslim, saj se skozi pogovor, očesni stik, posnemanje in skupno doživljanje otrok uči primernega vedenja pri mizi.

Vključevanje zaslonov v čas hranjenja lahko zato spremeni značilnosti te vsakodnevne izkušnje. Otrokova pozornost se lahko preusmeri s hrane in dogajanja pri obroku na vsebino na zaslonu. Mednarodne smernice in raziskave opozarjajo, da takšna uporaba lahko zmanjša otrokovo pozornost na hrano, oslabi prepoznavanje občutkov lakote in sitosti ter zmanjša

kakovost neposredne interakcije med otrokom in odraslim (Council on Communications and Media, 2016; WHO, 2019). Otrok lahko zaradi osredotočenosti na zaslon manj pozorno spremlja lastne telesne občutke in signale, ki mu sporočajo, ali je še lačen ali sit.

Savage, Fisher in Birch (2007) poudarjajo pomen odzivnega hranjenja, pri katerem odrasli prepoznavajo in upoštevajo otrokove signale lakote in sitosti. Takšen način hranjenja otroku omogoča postopno razvijanje občutka za lastne potrebe ter spodbuja njegovo samostojnost pri prehranjevanju. Če je otrok med hranjenjem osredotočen na zaslon, je lahko prepoznavanje teh signalov oteženo, saj je njegova pozornost usmerjena predvsem v zunanji dražljaj. Pri tem je pomembno tudi, da odrasli otroka ne usmerjajo k hranjenju predvsem s pomočjo digitalnih vsebin, ampak mu omogočajo, da se v okviru svojih razvojnih zmožnosti aktivno vključuje v sam proces hranjenja.

Pomemben vidik hranjenja je tudi socialna interakcija. Radesky s sodelavci (2015) je pokazala, da uporaba mobilnih naprav med obroki zmanjšuje pogovor, očesni stik in skupno pozornost med staršem in otrokom. Pri najmlajših otrocih imajo prav takšne vsakodnevne interakcije pomembno vlogo pri razvoju govora, socialnih spretnosti in čustvene povezanosti. Obrok tako ni le čas za zaužitje hrane, temveč tudi priložnost za pogovor, posnemanje vedenja odraslih, učenje novih besed, spoznavanje različnih okusov in razvijanje kulturnih ter družinskih navad.

Tudi slovenske smernice NIJZ poudarjajo, da so med hranjenjem pomembni očesni stik, pogovor, poimenovanje hrane ter otrokovo postopno razvijanje samostojnosti pri jedi. Zato naj bodo obroki čim pogosteje namenjeni hranjenju, druženju in komunikaciji, e-mediji pa naj se uporabljajo le izjemoma (NIJZ, 2021). Pri otrocih prvega starostnega obdobja je tako smiselno ustvarjati čim bolj mirno in spodbudno okolje za hranjenje, v katerem ima otrok možnost, da ob podpori odraslega raziskuje hrano, posluša in sodeluje v pogovoru ter postopoma razvija samostojnost.

Takšno razumevanje uporabe e-medijev med hranjenjem je pomembno tudi za obravnavo dnevnih rutin. Če zaslon postane običajen del vsakega obroka, se lahko sčasoma oblikuje navada, pri kateri otrok hranjenje povezuje z uporabo digitalne naprave. Zato je pomembno, da se e-mediji ne uporabljajo kot običajno sredstvo za zamotitev ali umirjanje otroka med obrokom, temveč da odrasli otroku omogočijo neposredno izkušnjo hranjenja in druženja.

4.4 Uporaba e-medijev pred spanjem

Uporaba e-medijev pred spanjem lahko vpliva na otrokovo uspavanje in kakovost spanja. Pri otrocih prvega starostnega obdobja je spanje pomemben del vsakodnevne rutine, saj otrok med spanjem potrebuje dovolj časa za telesno in duševno obnovo. Kakovosten spanec je povezan tudi z otrokovo pozornostjo, razpoloženjem, učenjem in vsakodnevnim funkcioniranjem. Zato je pomembno, da je večerni čas čim bolj miren in predvidljiv ter da otroku omogoča postopni prehod iz dejavnosti in budnosti v počitek.

Modra svetloba, ki jo oddajajo zasloni elektronskih naprav, lahko vpliva na izločanje melatonina, hormona, ki sodeluje pri uravnavanju cikla spanja in budnosti. Posledično se lahko čas uspavanja podaljša, otrok pa lahko težje preide v stanje umirjenosti, potrebno za spanje. Pri tem ni pomembna samo svetloba zaslona, temveč tudi aktivnost, ki jo zaslon spodbuja.

Hitro menjavanje vsebin, zvoki, glasba, gibanje na zaslonu in drugačni vizualni dražljaji lahko otroka ohranjajo v stanju večje budnosti.

Na spanje lahko negativno vpliva tudi sama vsebina, ki jo otrok spremlja. Tudi če vsebina ni posebej strašljiva ali vznemirljiva, lahko zaradi svoje stimulativne narave oteži umirjanje pred spanjem. Pri najmlajših otrocih je zato pomembno, da se pred spanjem izogibamo dejavnostim, ki zahtevajo veliko pozornosti ali povzročajo čustveno vznemirjenje. Otrok se v tem obdobju še uči prepoznavati in uravnavati lastno vzburjenost, zato pri prehodu v spanje potrebuje podporo odraslega in ustrezno okolje.

Pomembno vlogo ima pri tem predvidljiva večerna rutina. Ponavljanje podobnega zaporedja dejavnosti otroku pomaga razumeti, da se dan zaključuje in da sledi čas za počitek. Večerna rutina lahko vključuje kopanje, umivanje zob, preoblačenje v pižamo, branje slikanice, poslušanje pravljice, umirjen pogovor ali nežno igro. Takšne dejavnosti otroku omogočajo postopno umirjanje, hkrati pa predstavljajo priložnost za bližino in komunikacijo z odraslim.

Pokorn (2021) poudarja pomen predvidljive in umirjene večerne rutine za kakovostno otroško spanje ter opozarja na neustreznost pretirane stimulacije z zasloni pred spanjem. Pri tem je pomembno tudi ravnanje odraslih, saj otrok oblikuje svoje navade ob opazovanju družinskih vzorcev. Če so digitalne naprave redno prisotne v času pred spanjem, lahko otrok njihovo uporabo začne povezovati z večerno rutino in uspavanjem. Zato je smiselno, da odrasli že zgodaj postavljajo jasne in razvojno ustrezne meje glede uporabe e-medijev v večernem času.

Pri otrocih prvega starostnega obdobja je zato priporočljivo, da se čas pred spanjem nameni predvsem umirjanju, neposrednemu stiku in dejavnostim brez zaslonov. Branje, petje, pripovedovanje pravljic, pogovor in mirna igra otroku ne pomagajo le pri prehodu v spanje, ampak hkrati podpirajo njegov govorni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj. Večerna rutina tako predstavlja pomemben del otrokovega vsakdana, pri katerem je mogoče potrebe po počitku povezati tudi s kakovostnim odnosom med otrokom in odraslim.

4.5 Način uporabe e-medijev in prisotnost odraslih

Način uporabe e-medijev je za otrokov razvoj prav tako pomemben kot trajanje uporabe. Otrok lahko e-medije uporablja samostojno ali skupaj z odraslo osebo, sorojenci oziroma vrstniki. Za otroke prvega starostnega obdobja je posebej pomembna prisotnost odraslega, ki vsebino izbira, razlaga in jo povezuje z otrokovimi vsakodnevnimi izkušnjami. Kot poudarja Juhant (2015), se otrok najintenzivneje uči v neposrednem odnosu z odraslim, ki se odziva na njegove pobude, mu daje pomen izkušnjam in ga vključuje v komunikacijo.

Pri skupnem gledanju ali igranju se odrasli odziva na otrokove pobude, mu postavlja vprašanja, poimenuje dogajanje ter ga spodbuja k pogovoru, posnemanju in nadaljnjemu raziskovanju. Tako otrok ni le pasivni spremljevalec vsebine, ampak se vanjo aktivneje vključuje. Odrasli lahko otrokovo pozornost usmerja na pomembne elemente vsebine, preverja njegovo razumevanje ter mu pomaga povezovati prikazano z izkušnjami iz vsakdanjega življenja. Na ta način lahko tudi kratkotrajna uporaba e-medijev postane bolj interaktivna in smiselna.

Neposredne interakcije z odraslimi vključujejo očesni stik, obrazno mimiko, glas, dotik in takojšen odziv na otrokovo vedenje. Zasloni takšnih pristnih socialnih izkušenj ne morejo

nadomestiti. Če otrok e-medije pogosto uporablja sam, ima lahko manj priložnosti za pogovor, spontani dialog in prejemanje neposrednih povratnih informacij. Pri najmlajših otrocih je to še posebej pomembno, saj se govor, razumevanje, socialne spretnosti in čustveno odzivanje razvijajo predvsem skozi neposredne odnose z ljudmi in aktivno sodelovanje v okolju.

Prisotnost odraslega omogoča tudi nadzor nad primernostjo vsebin in trajanjem uporabe. Starš lahko presodi, ali je določena vsebina primerna otrokovi starosti in razvojnim značilnostim, hkrati pa lahko pravočasno prepozna otrokovo utrujenost, nezanimanje ali pretirano vzburjenost. Pomembno je tudi, da odrasli otroku pomaga pri prehodu od uporabe zaslona k drugi dejavnosti, na primer igri, gibanju, hranjenju ali pripravi na spanje.

Vloga starša pri uporabi e-medijev zato ni zgolj v nadzoru, temveč predvsem v spremljanju, usmerjanju in soustvarjanju otrokove izkušnje. Skupna uporaba lahko predstavlja priložnost za pogovor, učenje in povezovanje, vendar le, če ostaja dopolnilo neposrednim izkušnjam in ne njihovo nadomestilo. Odrasli ima zato pomembno vlogo pri oblikovanju varnega in uravnoteženega odnosa do e-medijev ter pri zagotavljanju, da njihova uporaba ne nadomešča igre, gibanja, komunikacije in odnosov z drugimi (Juhant, 2015).

5 GIBALNA DEJAVNOST OTROK PRVEGA STAROSTNEGA OBDOBJA

5.1 Opredelitev gibalne dejavnosti

Gibalna dejavnost predstavlja vse oblike telesnega gibanja, pri katerih otrok uporablja svoje telo ter pri tem razvija različne gibalne sposobnosti in spretnosti. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2020) telesno oziroma gibalno dejavnost opredeljuje kot vsako gibanje, ki ga povzročajo skeletne mišice in pri katerem se porablja energija. Pri otrocih prvega starostnega obdobja se ta kaže predvsem v vsakodnevnih dejavnostih, kot so plazenje, hoja, tek, plezanje, skakanje, metanje žoge, ples ter raziskovanje prostora.

V zgodnjem otroštvu je gibanje tesno povezano z učenjem in spoznavanjem sveta. Starc in sodelavci (2013) poudarjajo, da otrok prek gibanja pridobiva izkušnje o lastnem telesu, prostoru in predmetih v okolju. Gibanje tako ni zgolj telesna dejavnost, temveč eden izmed osnovnih načinov, s katerimi otrok raziskuje in razume svoje okolje. Rajtmajer (1990) ugotavlja, da je gibalna dejavnost v predšolskem obdobju povezana predvsem z otrokovo potrebo po raziskovanju, igri in spontani aktivnosti.

Slika 12: Plezanje na lestvino s pomočjo
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 13: Poligon-plazenje
Vir: Lastni vir, 2025

Gibalni razvoj zajema področje grobe in fine motorike. Groba motorika vključuje večje telesne gibe, kot so hoja, tek, plezanje in vzdrževanje ravnotežja, medtem ko fina motorika zahteva bolj natančne gibe rok in prstov, na primer prijemanje, sestavljanje, risanje in rokovanje z različnimi predmeti. Videmšek in Pišot (2007) poudarjata, da se obe področji razvijata vzporedno in sta med seboj povezani, saj otrok pri vsakodnevnih dejavnostih pogosto uporablja tako večje kot manjše mišične skupine.

Pri spodbujanju gibalne dejavnosti imajo pomembno vlogo tudi starši, saj lahko že pri najmlajših otrocih ustvarjajo pogoje za varno in raznoliko gibanje. Otroka lahko vključujejo v skupne gibalne igre, sprehode, igro na prostem, ples, igre z žogo ter druge dejavnosti, primerne njegovim razvojnim zmožnostim. Pri tem je pomembno, da mu omogočajo dovolj priložnosti za gibanje, ga pri raziskovanju spodbujajo in se v dejavnosti tudi sami vključujejo. Otrok se ob prisotnosti odraslega počuti varno, kar mu omogoča, da se lažje sprosti, raziskuje okolje in preizkuša nove gibalne izkušnje. Starši s svojim zgledom in spodbudo tako prispevajo tudi k oblikovanju pozitivnega odnosa do gibanja.

Slika 14: Hoja po betonskem robu
Vir: Lastni vir, 2025

Slika 15: Razvoj ravnotežja
Vir: Lastni vir, 2026

Za otroka prvega starostnega obdobja gibanje ni omejeno na načrtovane gibalne dejavnosti. Vključeno je v igro, vsakodnevna opravila in spontano raziskovanje okolja. Pišot in Planinšec (2005) poudarjata, da otrok v zgodnjem obdobju gibanja in igre ne ločuje, saj je spontana igra pomemben prostor za razvijanje osnovnih gibalnih vzorcev.

Gallahue in Ozmun (2006) navajata, da temeljni gibalni vzorci, med katere sodijo hoja, tek, skakanje, metanje in lovljenje, predstavljajo osnovo za poznejši razvoj zahtevnejših športnih in vsakodnevnih spretnosti. Otrok zato potrebuje priložnosti za gibanje v različnih okoljih, tako v notranjih prostorih kot na prostem. Raznoliko in spodbudno okolje mu omogoča, da svoje gibanje prilagaja različnim situacijam ter pridobiva vedno nove izkušnje.

5.2 Pomen gibalne dejavnosti za otrokov razvoj

Gibalna dejavnost pomembno prispeva k celostnemu razvoju otroka prvega starostnega obdobja. Pri različnih oblikah gibanja otrok razvija koordinacijo, ravnotežje, orientacijo v prostoru, telesno spretnost in postopoma tudi večjo samostojnost. Ob tem spoznava svoje telo, njegove zmožnosti in omejitve ter pridobiva izkušnje z okoljem. Videmšek in Pišot (2007) poudarjata, da je gibanje ena izmed temeljnih otrokovih potreb, saj mu omogoča raziskovanje sveta ter pridobivanje telesnih in psihičnih izkušenj.

Vpliv gibalne dejavnosti sega tudi na druga razvojna področja. Gibanje je povezano z razvojem zaznavanja, pozornosti, mišljenja, govora in socialnih spretnosti. Piaget (1952) je poudaril pomen senzomotoričnih izkušenj, preko katerih otrok v zgodnjem obdobju pridobiva znanje o svetu. Otrok se uči s premikanjem, dotikanjem, prijemanjem in neposrednim delovanjem na

predmete. Marjanovič Umek in Zupančič (2009) podobno navajata, da telesna dejavnost spodbuja kognitivne procese, saj otrok pri njej povezuje zaznave, izkušnje in mišljenje.

Slika 16: V dežju
Vir: Lastni vir, 2026

Slika 17: V snegu
Vir: Lastni vir, 2026

Zgodnje otroštvo predstavlja pomembno obdobje za usvajanje temeljnih gibalnih spretnosti. Gallahue, Ozmun in Goodway (2019) poudarjajo, da te spretnosti predstavljajo osnovo za nadaljnje oblike telesne dejavnosti ter zdravega življenjskega sloga. Otrok ob uspešnem obvladovanju novih gibalnih nalog pridobiva tudi občutek kompetentnosti in samozavesti. Gibanje mu hkrati omogoča sproščanje energije ter ustvarja številne priložnosti za pozitivne izkušnje z odraslimi in vrstniki.

Pomen aktivnega gibanja, igre in bivanja na prostem poudarja tudi Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025). Ta izpostavlja pomen otrokove iniciativnosti, samostojnosti ter spodbudnega in varnega okolja, v katerem lahko otrok raziskuje, se igra in pridobiva različne izkušnje. Gibanje je zato pomemben del vsakodnevnega življenja v vrtcu in eden od pogojev za kakovosten razvoj in učenje.

5.3 Oblike gibalne dejavnosti

Gibalna dejavnost otrok prvega starostnega obdobja se pojavlja v številnih oblikah, ki se med seboj dopolnjujejo. Med osnovne gibalne dejavnosti sodijo plazenje, hoja, tek, plezanje, skakanje, metanje in lovljenje. Z njimi otrok razvija predvsem grobo motoriko, koordinacijo, ravnotežje in orientacijo v prostoru.

Pomemben del razvoja predstavljajo tudi dejavnosti fine motorike. Prijemanje, sestavljanje, zlaganje kock, risanje, oblikovanje in rokovanje z različnimi predmeti otroku omogočajo razvijanje natančnosti gibov, spretnosti prstov ter usklajevanja vida in rok. V vsakdanjem

življenju se groba in fina motorika pogosto prepletata, saj otrok pri raziskovanju prostora uporablja celotno telo, hkrati pa z rokami in prsti manipulira s predmeti.

Pomemben vir gibalnih izkušenj predstavljajo spontana igra, raziskovanje okolja in vsakodnevne dejavnosti. Otrok lahko svoje gibalne sposobnosti razvija pri igri z naravnimi materiali, raziskovanju različnih površin ter pri dejavnostih z vodo, peskom in glino. Različna okolja od otroka zahtevajo prilagajanje gibanja, kar dodatno bogati njegove izkušnje. Zato je pomembno, da ima možnosti za gibanje tako v notranjih prostorih kot na prostem.

Videmšek in Pišot (2007) izpostavljata, da je »gibanje temeljna otrokova potreba in hkrati pomemben dejavnik njegovega celostnega razvoja«. Njuno stališče kaže, da gibalne dejavnosti niso pomembne samo zaradi razvoja telesnih sposobnosti, temveč vplivajo tudi na druga področja otrokovega razvoja.

Povezavo med gibanjem in spoznavanjem je poudarjal tudi Piaget (1952), ki je zapisal: »Inteligenca izvira iz delovanja«. Otrok v zgodnjem obdobju svet spoznava predvsem z neposrednim delovanjem, zato imajo dejavnosti, pri katerih se premika, dotika, prijema, sestavlja in raziskuje, pomembno razvojno vrednost. Neposrednih senzoričnih in gibalnih izkušenj, ki jih otrok pridobi pri takšnih dejavnostih, digitalne naprave ne morejo v celoti nadomestiti.

5.4 Posledice pomanjkanja gibanja

Pomanjkanje gibalnih izkušenj zmanjšuje možnosti za razvoj grobe in fine motorike ter drugih sposobnosti, ki se oblikujejo skozi aktivno sodelovanje z okoljem. Otrok, ki veliko časa preživi sede ali pred zaslonom, ima manj priložnosti za hojo, tek, plezanje, skakanje, vzdrževanje ravnotežja ter različne dejavnosti z rokami in prsti.

Zmanjšana količina gibanja lahko vpliva tudi na razvoj koordinacije, orientacije v prostoru in samostojnosti. Ker je gibanje povezano z različnimi področji otrokovega razvoja, lahko omejevanje aktivnega raziskovanja pomeni tudi manj priložnosti za pridobivanje izkušenj, povezanih s pozornostjo, mišljenjem, komunikacijo in socialnim učenjem. Videmšek in Pišot (2007) zato poudarjata, da »gibalna dejavnost v zgodnjem otroštvu predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov celostnega razvoja otroka«.

Na pomen aktivnega delovanja opozarja tudi Montessori (1967), ki je zapisala: »Roka je orodje inteligence«. Otrok preko gibanja rok, dotikanja, prijemanja in manipuliranja s predmeti razvija svoje zaznavne in spoznavne sposobnosti. Če so takšne izkušnje omejene, je lahko omejeno tudi otrokovo neposredno spoznavanje okolja.

Pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na količino gibanja, je tudi uporaba e-medijev. Pri dolgotrajnem sedenju pred zaslonom otrok del časa, ki bi ga sicer lahko namenil prosti igri, gibanju ali raziskovanju, preživi v manj aktivnem položaju. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2019) zato poudarja potrebo po ravnovesju med telesno dejavnostjo, spanjem in omejevanjem sedečega časa pred zasloni. Pri otrocih je pomembno zagotoviti dovolj priložnosti za spontano gibanje, igro in neposredne stike z okoljem.

6 POVEZANOST UPORABE E-MEDIJEV Z VSAKDANOM IN GIBALNO DEJAVNOSTJO

6.1 Povezanost uporabe e-medijev z otrokovimi dnevnimi rutinami

E-mediji so lahko vključeni v številne vsakodnevne situacije, kot so hranjenje, uspavanje, čakanje, vožnja, umirjanje in preživljanje prostega časa. Njihova uporaba je pogosto povezana tudi z opravili odraslih, saj lahko naprava otroka za določen čas zamoti, medtem ko starši opravljajo gospodinjska ali druga opravila. Rideout (2020) ugotavlja, da so digitalne naprave v številnih družinah postale del vsakdanjega življenja in se pogosto vključujejo v različne rutinske situacije.

Če se e-medij redno pojavlja ob obrokih, pred spanjem ali pri umirjanju, lahko otrok razvije pričakovanje, da bo naprava prisotna tudi v prihodnjih podobnih situacijah. Christakis (2018) opozarja, da lahko zgodnja in pogosta uporaba zaslonov v rutinskih situacijah vpliva na oblikovanje vedenjskih vzorcev ter na otrokovo sposobnost samostojnega uravnavanja pozornosti in čustev.

Pri presoji uporabe e-medijev zato ni pomembno samo, koliko časa otrok preživi pred zaslonom, temveč tudi, kaj zaradi tega izpusti. Daljša uporaba lahko zmanjša čas, namenjen gibanju, prosti igri, neposredni komunikaciji, raziskovanju okolja in spanju. WHO (2019) poudarja, da je za zdrav razvoj pomembno ravnovesje med temi dejavnostmi. Tudi Council on Communications and Media (2016) opozarja, da digitalne dejavnosti ne smejo izpodrivati spanja, telesne dejavnosti in neposrednih socialnih interakcij.

Način uporabe je pomemben tudi z vidika socialnega učenja. Vygotsky (1978) poudarja pomen socialne interakcije z bolj kompetentnim partnerjem, zato lahko skupna uporaba digitalnih vsebin predstavlja drugačno izkušnjo kot samostojno gledanje zaslona. Odrasli lahko otroku vsebino razložijo, se z njim pogovarjajo in ga spodbujajo k povezovanju videnega z izkušnjami iz vsakdanjega življenja.

6.2 Povezanost uporabe e-medijev z igro in gibanjem

Ena izmed pomembnih posledic pogostejše uporabe e-medijev je lahko zmanjšanje časa, ki ga otrok namenja aktivni igri in gibanju. Zaslonske dejavnosti so večinoma povezane s sedečim vedenjem, zaradi česar ima otrok manj priložnosti za izvajanje večjih telesnih gibov. Tremblay idr. (2017) ugotavljajo, da je več časa pred zasloni pri predšolskih otrocih povezano z več sedečega vedenja in manjšim deležem telesne dejavnosti.

Razlika je pomembna tudi z vidika kakovosti izkušnje. Pri igri z igračami, sestavljanju, risanju ali raziskovanju naravnih materialov otrok neposredno uporablja svoje telo in čutila. Takšne dejavnosti omogočajo prijemanje, premikanje, obračanje, sestavljanje in spreminjanje predmetov ter s tem ustvarjajo bogate senzomotorične izkušnje. Piaget (1952) je poudarjal, da otrok v zgodnjem obdobju znanje pridobiva prav skozi takšno aktivno delovanje in manipulacijo s predmeti.

E-mediji pa niso nujno vedno povezani s pasivnostjo. Nekatere vsebine lahko otroka spodbujajo k plesu, petju, posnemanju gibov ali nadaljevanju dejavnosti v resničnem okolju. Hirsh-Pasek idr. (2022) poudarjajo, da imajo digitalne vsebine večjo razvojno vrednost, kadar

otroka vključujejo aktivno, spodbujajo socialno interakcijo in se povezujejo z njegovimi neposrednimi izkušnjami.

Slika 18: Kratkotrajna video komunikacija z bližnjimi ohranja stike
Vir: Lastni vir, 2026

Ključno je torej, da digitalna dejavnost ne izrine proste igre in gibanja. Whitebread (2012) poudarja pomen proste igre za razvoj samoregulacije, ustvarjalnosti in socialnih spretnosti. Pri otroku prvega starostnega obdobja zato ostajajo neposredna igra, gibanje in raziskovanje okolja temeljne dejavnosti, e-mediji pa jih lahko le smiselno dopolnjujejo.

6.3 Pomen časa, vsebine in načina uporabe e-medijev

Vpliva e-medijev na otrokov razvoj ni mogoče ocenjevati samo na podlagi časa uporabe. Pomembni so tudi vsebina, razvojna primernost, namen uporabe ter način, kako otrok napravo uporablja. Livingstone (2019) zato poudarja, da je pri presoji digitalnih medijev pomembno vprašanje, kaj otrok na zaslonu počne, s kom to počne in v kakšnem kontekstu.

Posebno pozornost je treba nameniti značilnostim vsebine. Hitro menjavanje prizorov, izrazite vizualne spodbude, živahne barve in hitre animacije lahko močno pritegnejo otrokovo pozornost. Christakis (2004) je ugotovil povezavo med zgodnjo intenzivno izpostavljenostjo hitro menjajočim se televizijskim vsebinam in kasnejšimi težavami s pozornostjo.

Na drugi strani lahko razvojno primerne vsebine predstavljajo podporo pri učenju. Linebarger in Vaala (2010) ugotavljata, da lahko kakovostni izobraževalni mediji podpirajo razvoj jezika in zgodnje pismenosti, kadar so prilagojeni otrokovi razvojni stopnji in vključujejo aktivno sodelovanje odraslega.

Slika 19: Kakovostno izbrana e-vsebina nudi podporo pri spoznavanju opravil delovnega stroja in učenju tujega jezika.
Vir: Lastni vir, 2026

Pomembna je tudi vsebina, ki jo otrok opazuje. Neprimerne, prehitre ali agresivne vsebine lahko vplivajo na otrokovo čustveno doživljanje in vedenje. Bandura (1977) je s teorijo socialnega učenja pokazal, da otroci vedenjske vzorce pogosto usvajajo z opazovanjem drugih, tudi medijskih modelov.

Pri otrocih prvega starostnega obdobja je zato posebej pomembna aktivna in spremljana uporaba. Otrok naj ne bo zgolj pasivni gledalec, ampak naj ob podpori odraslega sodeluje, odgovarja, posnema, se pogovarja in vsebino povezuje z resničnim okoljem. Council on Communications and Media (2016) priporoča t. i. co-viewing oziroma skupno uporabo medijev, pri kateri odrasli spremlja vsebino skupaj z otrokom ter mu pomaga razumeti in povezati digitalno izkušnjo z vsakdanjim življenjem.

E-mediji naj zato dopolnjujejo, ne pa nadomeščajo igre, gibanja, socialnih odnosov in neposrednih izkušenj.

6.4 Vloga staršev pri uporabi e-medijev

Starši imajo pomembno vlogo pri oblikovanju otrokovega odnosa do digitalnih naprav. Otroci prvega starostnega obdobja še niso sposobni samostojno presojati, katere vsebine so zanje primerne, koliko časa naj uporabljajo napravo in kako naj jo uporabljajo. Zato potrebujejo jasne usmeritve in podporo odraslih. Nikken in Schols (2015) ugotavljata, da so starševska pravila, spremljanje uporabe in skupno uporabljanje medijev pomembni dejavniki varne in razvojno ustrezne rabe digitalnih naprav pri majhnih otrocih.

Starši naj zato izbirajo razvojno primerne vsebine, spremljajo otrokovo uporabo in določijo jasna pravila glede časa ter okoliščin uporabe. Posebno pomembna je skupna uporaba, saj lahko odrasli otroku razložijo vsebino, odgovarjajo na njegova vprašanja in ga spodbujajo k aktivnemu sodelovanju. Vygotsky (1978) poudarja, da lahko otrok ob podpori odraslega doseže višjo raven razumevanja, kot bi jo dosegel sam.

Pomemben dejavnik je tudi zgled staršev. Bandura (1977) je poudaril, da se pomemben del vedenja oblikuje z opazovanjem in posnemanjem modelov. Če otrok pogosto vidi odrasle, ki uporabljajo telefone ali druge naprave med obroki, pogovorom in družinskimi dejavnostmi, lahko takšno vedenje razume kot običajen del vsakdanjega življenja.

Pri oblikovanju uravnoteženih navad je zato pomembno, da družina zagotavlja dovolj časa za gibanje, igro, spanje, pogovor in skupne dejavnosti brez zaslonov. E-mediji naj predstavljajo eno izmed možnosti, ne pa glavnega načina za umirjanje otroka, hranjenje ali zapolnjevanje prostega časa.

6.5 Vloga vrtca in vzgojiteljev pri uravnoteženi in razvojno ustrezni uporabi e-medijev

Vrtec ima pomembno vlogo pri oblikovanju premišljenega odnosa do e-medijev. Pri otrocih prvega starostnega obdobja morajo imeti prednost neposredne izkušnje, igra, gibanje, raziskovanje okolja ter odnosi z odraslimi in vrstniki. Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025) poudarja celostni razvoj otroka, aktivno učenje, igro, raziskovanje in socialne interakcije ter pomen spodbudnega okolja, v katerem otrok znanje pridobiva predvsem z neposrednimi izkušnjami.

Digitalna tehnologija se lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu uporablja kot podporno sredstvo, vendar ne sme nadomestiti pogovora, igre, gibanja in socialnih interakcij. Njena uporaba naj bo pedagoško utemeljena, razvojno ustrezna in prilagojena starosti ter potrebam otrok. Kurikulum za vrtce (Antič in Cotič, 2025) poudarja, da je vključevanje digitalnih tehnologij smiselno takrat, ko bogati učni proces, spodbuja otrokovo aktivno sodelovanje in prispeva k vzgojno-izobraževalnim ciljem.

Med primerne možnosti sodijo poslušanje zvočnih posnetkov, ogled kratkih razvojno primernih vsebin, uporaba digitalnih fotografij pri pogovoru o otrokovih izkušnjah ter raziskovanje vsebin, ki so povezane z dejavnostmi v skupini. Pri tem je pomembno, da se digitalna izkušnja nadaljuje v resničnem okolju – z igro, gibanjem, pogovorom, ustvarjanjem ali raziskovanjem. NAEYC in Fred Rogers Center (2012) poudarjata, da naj tehnologija v zgodnjem otroštvu podpira aktivno učenje, ustvarjalnost in sodelovanje, ne pa pasivnega spremljanja vsebin.

Vzgojitelj pri tem opravlja pomembno strokovno vlogo. Presoja, ali je uporaba digitalnega sredstva glede na cilj dejavnosti sploh potrebna, izbere ustrezno vsebino in spremlja odzive otrok. Njegova naloga je tudi vzdrževanje ravnovesja med digitalnimi dejavnostmi in neposrednimi izkušnjami, ki ostajajo temelj otrokovega učenja in razvoja.

Pomembno je sodelovanje med vrtcem in družino. Vrtec lahko starše seznanja s priporočili glede uporabe zaslonov ter jih spodbuja k zagotavljanju dovolj gibanja, kakovostnega spanja, igre in neposrednih socialnih izkušenj. S skupnim pristopom lahko starši in vzgojitelji ustvarjajo okolje, v katerem so digitalne tehnologije premišljeno vključene, vendar ne izpodrivajo otrokovih osnovnih razvojnih potreb.

6.6 Priporočila za uravnoteženo uporabo e-medijev

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2019) pri otrocih do petega leta starosti poudarja pomen omejevanja sedečega časa pred zasloni ter zagotavljanja zadostne količine gibanja, kakovostnega spanja in neposrednih socialnih izkušenj. Pri otrocih, mlajših od dveh let, uporaba zaslonov praviloma ni priporočljiva, izjema so lahko video klici ob podpori odrasle osebe. Pri otrocih, starih od dveh do štirih let, naj čas pred zaslonom ne presega ene ure dnevno, pri čemer WHO poudarja, da je manj časa pred zasloni koristnejše.

Uravnotežena uporaba e-medijev zato temelji na več medsebojno povezanih načelih:

- omejeni in vnaprej določeni uporabi;
- izbiri razvojno primernih in kakovostnih vsebin;
- prisotnosti in sodelovanju odraslega;
- izogibanju uporabi zaslonov med hranjenjem in pred spanjem;
- zagotavljanju dovolj časa za gibanje, prosto igro in raziskovanje okolja;
- vključevanju skupnih dejavnosti otroka in odraslih brez zaslonov.

Pri načrtovanju otrokovega vsakdana je pomembneje od samega vprašanja, ali otrok uporablja e-medije, zagotoviti ustrezno ravnovesje med različnimi dejavnostmi. Digitalni mediji naj ne izpodrivajo »spanja, telesne dejavnosti, pogovora in časa, preživetega z družino«. Njihova vloga naj bo predvsem podporna, medtem ko naj osrednje mesto v zgodnjem otroštvu ohranijo gibanje, igra, neposredne izkušnje, komunikacija ter odnosi z odraslimi in vrstniki.

7 EMPIRIČNI DEL

7.1 Potek in postopek zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo deset dni, in sicer od 4. do 14. avgusta 2026. Podatki so bili zbrani z anonimnim spletnim anketnim vprašalnikom, pripravljenim v spletnem okolju 1KA in namenjenim staršem oziroma skrbnikom otrok prvega starostnega obdobja. Vprašalnik je bil posredovan staršem oziroma skrbnikom z območja Spodnjega Podravja in Prlekije.

Pred izpolnjevanjem so bili sodelujoči seznanjeni z namenom raziskave, prostovoljnostjo sodelovanja in anonimnostjo pridobljenih podatkov. Za posameznega otroka je vprašalnik izpolnil eden od staršev oziroma skrbnikov. Pri vprašanjih o trajanju uporabe e-medijev in gibalni dejavnosti so sodelujoči upoštevali običajen dan v zadnjem tednu.

7.2 Raziskovalna metoda

V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna raziskovalna metoda. Kot tehnika zbiranja podatkov je bilo uporabljeno anketiranje z anonimnim spletnim anketnim vprašalnikom, namenjenim staršem oziroma skrbnikom otrok prvega starostnega obdobja. Vprašalnik je vseboval 22 vprašanj, razdeljenih v štiri vsebinske sklope: osnovni podatki o otroku in osebi, ki je izpolnjevala vprašalnik; uporaba e-medijev in digitalnih naprav; vloga staršev ter njihovo mnenje o uporabi e-medijev; gibanje, igra in dejavnosti brez zaslona. Vprašanja so bila večinoma zaprtega tipa, pri nekaterih pa je bilo mogoče izbrati več odgovorov ali dopisati drugo možnost. Vključene so bile tudi ocenjevalne lestvice, s katerimi so starši izražali

pogostost določenega vedenja ali stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami. Vprašanja v anketnem vprašalniku so bila usmerjena v doseganje zastavljenih ciljev raziskave in preverjanje postavljenih hipotez.

Zbrani podatki so bili obdelani z osnovnimi postopki opisne statistike, predvsem s frekvencami in odstotki, ter predstavljeni opisno, v preglednicah in grafih. Za preverjanje hipotez so bili primerjani odgovori, povezani s časom uporabe e-medijev, okoliščinami njihove uporabe, mnenji staršev ter gibalno dejavnostjo otrok.

7.3 Hipoteze

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo postavili naslednje hipoteze:
H1: Otroci prvega starostnega obdobja ob koncu tedna in praznikih uporabljajo e-medije dlje časa kot med tednom.
H2: Otroci prvega starostnega obdobja e-medije najpogosteje uporabljajo za gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov.
H3: Večina otrok prvega starostnega obdobja namenja gibalni dejavnosti več kot 60 minut dnevno tako v notranjih prostorih kot na prostem.
H4: Večina staršev meni, da je treba uporabo digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja omejevati.
H5: Večina staršev ne opaža, da bi njihov otrok raje izbral digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem.

7.4 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec so sestavljali otroci prvega starostnega obdobja, o katerih so podatke posredovali njihovi starši oziroma skrbniki. Za posameznega otroka je vprašalnik izpolnil eden od staršev oziroma skrbnikov.

V raziskavo je bilo vključenih 136 prejetih vprašalnikov. Pri oblikovanju končnega raziskovalnega vzorca smo upoštevali vnaprej določeno ciljno skupino otrok prvega starostnega obdobja. Iz analize smo zato izločili 13 vprašalnikov, pri katerih je bila navedena starost otroka od 0 do 10 mesecev, saj ti otroci niso ustrezali opredeljeni ciljni skupini raziskave. Dodatnih 11 vprašalnikov je bilo nepopolno oziroma neustrezno izpolnjenih, zato prav tako niso bili vključeni v končno analizo. Končni raziskovalni vzorec je tako sestavljalo 112 otrok.

Pri opredelitvi ciljne skupine je bila upoštevana otrokova vključenost v prvo starostno obdobje vrtca ob začetku šolskega leta. Ker je bila raziskava izvedena ob koncu šolskega leta, so nekateri otroci v času anketiranja že dopolnili 48 mesecev. Zato je v rezultatih zajeta tudi starostna skupina od 41 do 48 mesecev. Ti otroci so bili ob začetku šolskega leta še vključeni v prvo starostno obdobje, zato jih glede na namen raziskave vključujemo v raziskovalni vzorec. Starost, navedena v rezultatih, predstavlja starost otroka v času izvedbe raziskave.

Končni vzorec je tako zajemal 112 otrok, starih od 11 do 48 mesecev. V raziskavo je bilo vključenih 51 deklic (46 %) in 61 dečkov (54 %). Pri posameznih vprašanjih se lahko število veljavnih odgovorov razlikuje od skupnega števila 112, če posamezni udeleženec na določeno

vprašanje ni odgovoril. Zato je pri interpretaciji posameznih rezultatov upoštevano število veljavnih odgovorov (N) za posamezno vprašanje.

8 REZULTATI RAZISKAVE

8.1 Analiza osnovnih podatkov anketirancev

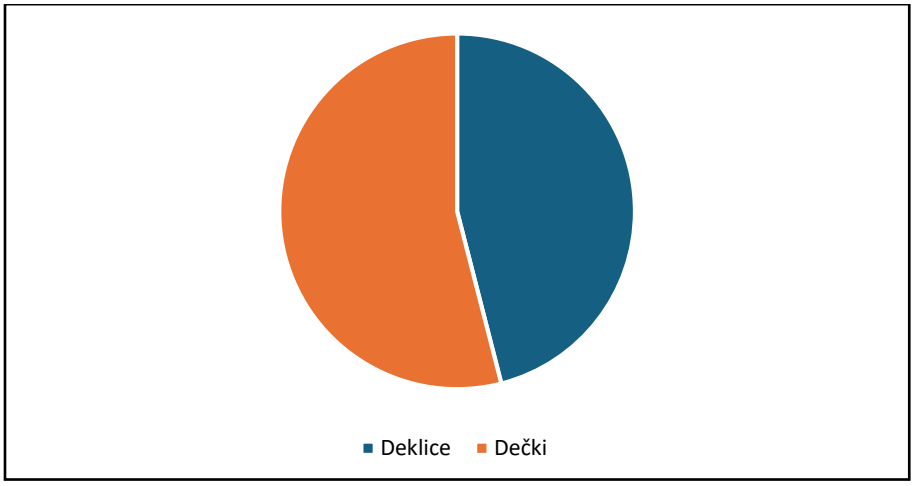
V nadaljevanju so predstavljeni osnovni podatki o sodelujočih v raziskavi, in sicer podatki o osebi, ki je izpolnila vprašalnik, ter spolu in starosti otroka, na katerega so se nanašali odgovori.

Preglednica 1: Oseba, ki je izpolnila vprašalnik

Kdo je odgovarjal na vprašalnik	Frekvenca	Odstotek (%)
mati	94	84 %
oče	15	13 %
skrbnik/skrbnica	1	1 %
drugo	2	2 %
Skupaj	112	100 %

Vprašalnik so najpogosteje izpolnile matere (84 %), sledili so očetje (15 %). Skrbniki oziroma druge osebe so skupaj predstavljali 3 % sodelujočih. Med osebami, ki so izbrale možnost »drugo«, so bili navedeni stric, dedek in babica. Rezultati tako pretežno odražajo odgovore mater (Preglednica 1).

V raziskavo je bilo vključenih 112 otrok, od tega 51 deklic (46 %) in 61 dečkov (54 %). Porazdelitev otrok glede na spol je bila razmeroma uravnotežena in je prikazana v Grafu 1.



Graf 1: Spol opisanega otroka (%)

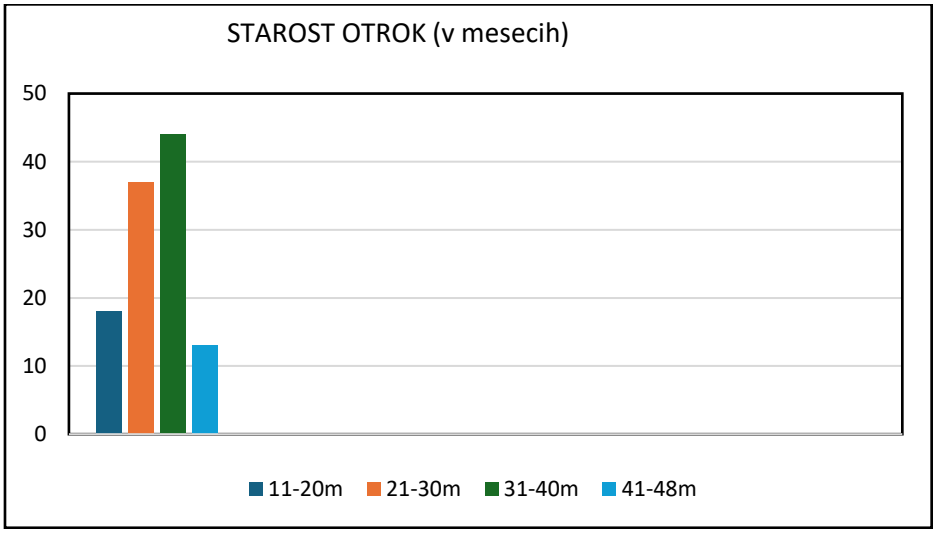
Podatek o starosti je bil pridobljen za 112 otrok. Starostna struktura otrok je prikazana v Grafu 2.

Starostna struktura otrok prvega starostnega obdobja, vključenih v raziskavo, je prikazana v grafu. Otroci so bili razporejeni v štiri starostne skupine, in sicer od 11 do 20 mesecev, od 21

do 30 mesecev, od 31 do 40 mesecev ter od 41 do 48 mesecev. Pri interpretaciji starostne strukture je treba upoštevati, da je bila raziskava izvedena ob koncu šolskega leta. Posledično so nekateri otroci v času izvedbe raziskave že dopolnili 48 mesecev starosti, čeprav so bili ob začetku šolskega leta vključeni v prvo starostno obdobje vrtca. Starost otrok je bila namreč upoštevana glede na njihovo starost ob izvedbi raziskave.

Največ otrok je bilo v starostni skupini od 31 do 40 mesecev, in sicer 44 (39,3 %), sledila je skupina otrok, starih od 21 do 30 mesecev, s 37 otroki (33,0 %). V starostni skupini od 11 do 20 mesecev je bilo 18 otrok (16,1 %) in najmanj v skupini od 41 do 48 mesecev 13 otrok (11,6 %).

Skupno je bilo v raziskavo vključenih 112 otrok. Povprečna starost otrok je znašala 30,6 meseca. Rezultati kažejo, da je bila v vzorcu najbolj zastopana starostna skupina otrok med 21. in 40. mesecem, medtem ko je bila najmanj zastopana najstarejša starostna skupina. Starostni razpon vzorca je tako zajemal otroke od 11. do 48. meseca starosti, kar kaže na raznoliko starostno strukturo vključenih otrok. Upoštevati je treba, da starost do 48 mesecev pri posameznih otrocih ni pomenila, da so bili ti otroci ob vključitvi v raziskovalno okolje že del drugega starostnega obdobja, temveč so nekateri zaradi izvedbe raziskave ob koncu šolskega leta v tem času že dopolnili 48 mesecev.



Graf 2: Starost otrok (v mesecih)

8.2 Pogostost in trajanje uporabe e-medijev

Elektronski mediji in naprave danes predstavljajo pomemben del vsakdanjega življenja ter so prisotni v večini družinskih okolij. Otroci se z njimi srečujejo že v zelo zgodnjem obdobju, najpogosteje v domačem okolju, kjer imajo dostop do televizije, pametnih telefonov, tabličnih računalnikov in drugih elektronskih naprav.

Zaradi vse večje prisotnosti digitalnih tehnologij v vsakdanjem življenju nas je v raziskavi zanimalo, s katerimi elektronskimi mediji prihajajo v stik otroci prvega starostnega obdobja ter katere naprave oziroma vsebine so jim dostopne.

Preglednica 2: Katere elektronske naprave ali e-medije uporablja otrok

E-mediji	Frekvenca	Delež otrok (%)
Televizija	105	94
Pametni telefon	27	24
Tablični računalnik	10	9
Zvočne in video vsebine brez zaslona	35	31

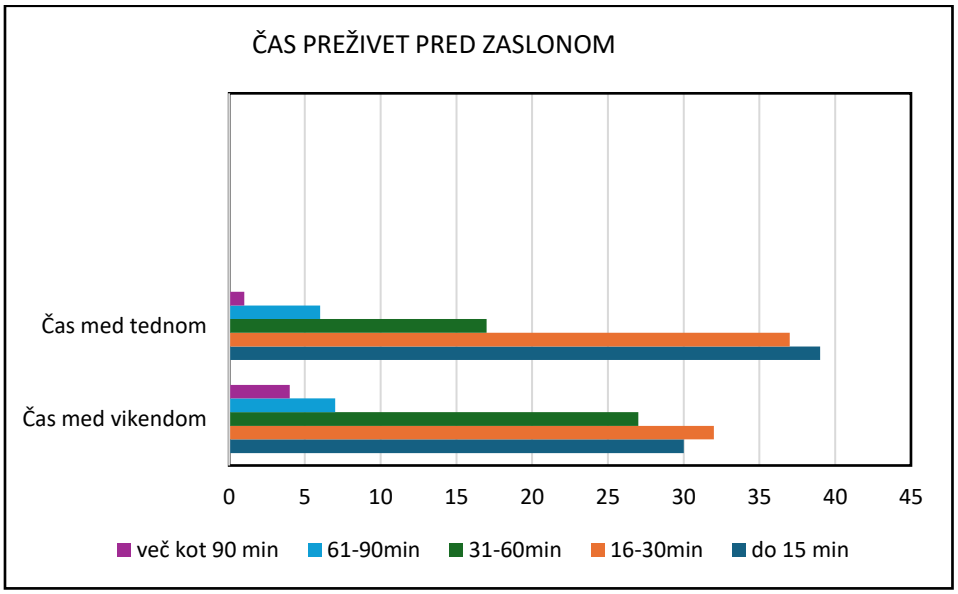
Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

Televizija je še vedno najbolj razširjen elektronski medij med otroki v raziskovanem starostnem obdobju. Njena pogosta prisotnost je razumljiva tudi z vidika dostopnosti, saj je televizija praviloma skupni družinski medij in je otrok pogosto izpostavljen vsebinam, ki jih spremljajo drugi člani gospodinjstva.

Iz zgornje tabele je razvidno, da so najmlajši pogosto izpostavljeni tudi različnim drugim sodobnim elektronskim medijem, ki so prisotni v otrokovem domačem okolju.

Zaradi vse večje prisotnosti digitalnih tehnologij v vsakdanjem življenju nas je v raziskavi zanimalo, koliko časa otroci običajno preživijo pred zasloni med tednom ter ob vikendih in praznikih. Zanimalo nas je tudi, pri kateri starosti so otroci prvič prišli v stik z e-mediji.

Rezultati kažejo, da večina otrok med tednom pred zasloni preživi do 60 minut dnevno, medtem ko je daljša uporaba redkejša. Le en otrok je med tednom pred zaslonom preživel več kot 90 minut dnevno. Ob vikendih in praznikih se čas uporabe zaslonov nekoliko poveča, kar kaže na razliko med uporabo med tednom in ob koncu tedna (Graf 3).

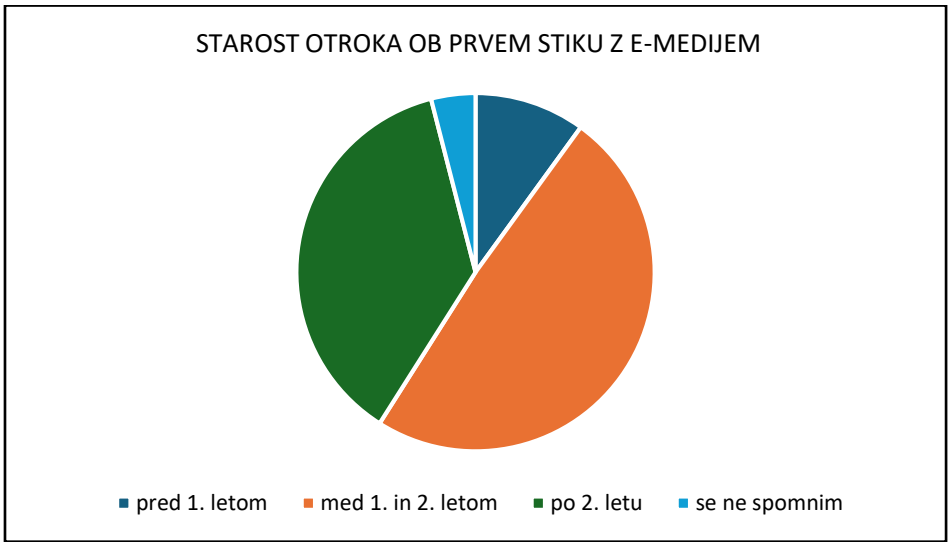


Graf 3: Čas preživet pred zaslonom (%)

Rezultate je treba presojati tudi glede na starost otrok. Slovenske smernice za uporabo zaslonov pri otrocih priporočajo, da otroci do drugega leta starosti zaslonom praviloma niso izpostavljeni, pri otrocih od drugega do petega leta pa naj bo čas uporabe omejen in krajši od ene ure dnevno. Zato ugotovitev, da večina otrok pred zasloni preživi do 60 minut dnevno, sama po sebi še ne pomeni, da je uporaba pri vseh otrocih skladna s priporočili, saj je treba upoštevati tudi njihovo starost.

Puschner (2025) prav tako poudarja pomen premišljenega uvajanja otrok v uporabo naprav z zasloni ter upoštevanja otrokove starosti, časa uporabe in vsebine. V povezavi z ugotovitvami naše raziskave to dodatno poudarja pomen zmerne in razvojno ustrezne uporabe zaslonov, ki ne nadomešča igre, gibanja in neposredne komunikacije z odraslimi.

Raziskava je pokazala tudi, da se otroci z e-mediji srečajo že zgodaj. Največji delež otrok (48 %) je prvi stik z e-mediji vzpostavil med prvim in drugim letom starosti, 37 % pa po dopolnjenem drugem letu (Graf 4).



Graf 4: Starost otroka ob prvem stiku z e-medijem (%)

Ugotovitev, povezana z otrokovim prvim zgodnjim stikom z e-mediji, je pomembna z vidika razvojnih značilnosti najmlajših otrok. Piaget (1952) poudarja, da otrok v senzomotoričnem obdobju spoznava svet predvsem z neposrednim zaznavanjem, gibanjem in aktivnim raziskovanjem okolja. Tudi zato je pomembno, da uporaba e-medijev v zgodnjem otroštvu ne nadomešča neposrednih izkušenj, igre, gibanja in komunikacije z odraslimi.

8.3 Vrste naprav in namen uporabe e-medijev

Poleg vrst e-medijev nas je zanimalo, katere e-medije otroci uporabljajo, za katere namene jih uporabljajo in koliko časa posameznim oblikam uporabe namenijo na običajen dan.

Preglednica 3: Koliko časa preživi otrok v stiku z različnimi e-mediji na običajen dan

E-medij	0 min	Do 15 min	16-30 min	31-60 min	Več kot 60 min	Skupaj
Gledanje risank, otroških oddaj ali videoposnetkov	12 (11 %)	35 (31 %)	45 (40 %)	17 (15 %)	3 (3 %)	112 (100 %)
Igranje iger ali uporaba aplikacij na pametnem telefonu	106 (95 %)	4 (4 %)	2 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	112 (100 %)
Igranje iger ali uporaba aplikacij na tabličnem računalniku	106 (95 %)	2 (2 %)	4 (4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	112 (100 %)
Učenje z uporabo pametnega telefona	104 (93 %)	6 (5 %)	2 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	112 (100 %)
Učenje z uporabo tabličnega računalnika	102 (92 %)	7 (6 %)	2 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	112 (100 %)
Video klici ali govorna komunikacija s sorodniki/prijatelji	40 (36 %)	71 (63 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	112 (100 %)

Med posameznimi oblikami uporabe e-medijev je najbolj izstopalo gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov. 11 % otrok teh vsebin ni spremljalo, največ otrok pa jim je namenilo od 16 do 30 minut dnevno (40 %) oziroma do 15 minut dnevno (31 %). Manjši delež otrok je te vsebine spremljal od 31 do 60 minut (15 %) ali več kot 60 minut dnevno (3 %) (Preglednica 3).

Tak rezultat je pomemben z vidika priporočil glede uporabe zaslonov v zgodnjem otroštvu. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2019) in Council on Communications and Media (2016) poudarjata omejevanje časa pred zasloni ter razvojno ustrezno in premišljeno uporabo digitalnih vsebin pri najmlajših otrocih. Council on Communications and Media (2016) pri tem izpostavlja, da so za otrokov razvoj pomembni predvsem neposredna igra, socialne interakcije in odzivna komunikacija z odraslimi, zato uporaba zaslonov teh dejavnosti ne bi smela nadomeščati. V obravnavanem vzorcu tako med različnimi nameni uporabe e-medijev najbolj izstopa spremljanje avdiovizualnih vsebin.

Pomembna oblika uporabe so bili tudi video klici oziroma govorna komunikacija s sorodniki in prijatelji. Večina otrok (63 %) je tej dejavnosti namenila do 15 minut dnevno, 36 % pa je ni uporabljalo. Le 1 % otrok je video klicem namenjalo več kot 15 minut dnevno. Rezultat kaže, da se digitalne naprave pri otrocih uporabljajo tudi za vzdrževanje stikov z bližnjimi.

Igranje iger, uporaba aplikacij in učenje prek pametnih telefonov oziroma tabličnih računalnikov so bili bistveno manj pogosti. Med 92 % in 95 % otrok teh možnosti ni uporabljalo, pri ostalih pa je bil čas uporabe praviloma kratek. Rezultati kažejo, da so bile interaktivne in učne oblike uporabe e-medijev v raziskovanem vzorcu precej manj razširjene kot gledanje avdiovizualnih vsebin.

8.4 Uporaba e-medijev v otrokovem vsakdanu

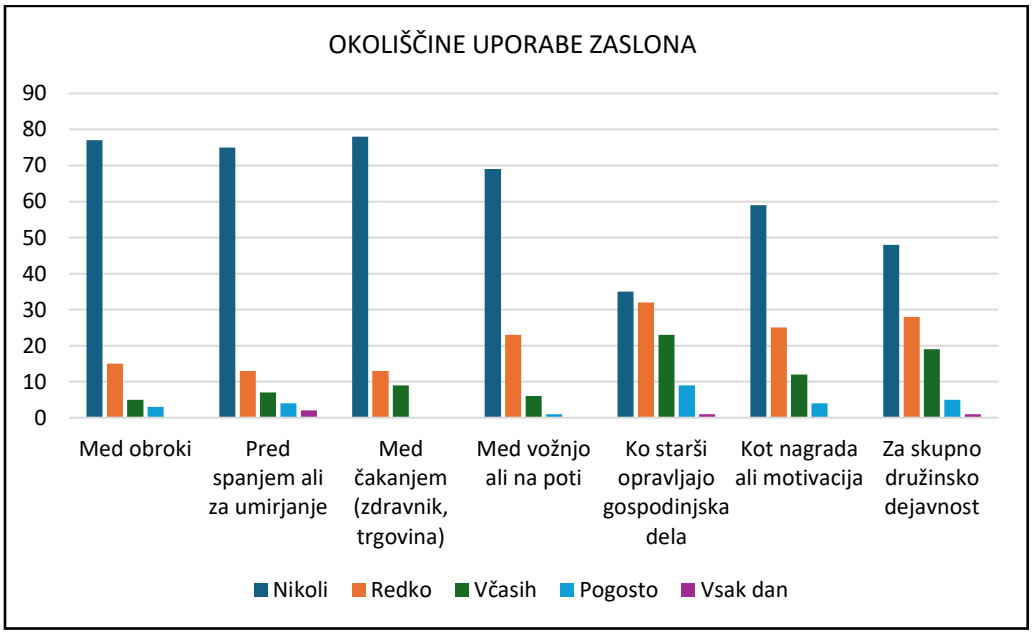
Zanimalo nas je tudi, v katerih okoliščinah otroci uporabljajo e-medije ter ali jih uporabljajo samostojno ali skupaj z drugimi osebami.

Največ anketirancev navaja, da otrok nikoli ne uporablja zaslonov pri čakanju (zdravnik, trgovina), med obroki in pred spanjem oziroma za umirjanje. Pri uporabi zaslona med obroki 77 % anketiranih odgovarja, da ga ne uporablja nikoli, 15 % redko, manjši delež pa včasih, pogosto ali vsak dan. Podobno je pri uporabi zaslona pred spanjem oziroma za umirjanje, kjer zaslona nikoli ne uporablja 75 % otrok.

Pri čakanju je delež tistih, ki zaslon uporabljajo nikoli, še nekoliko višji, približno 78 %, kar kaže, da večina otrok tudi v situacijah čakanja ne posega pogosto po zaslonu. Pri vožnji oziroma na poti zaslona nikoli ne uporablja 69 % otrok, vendar se poveča delež tistih, ki ga uporabljajo redko (23 %).

Relativno pogostejša uporaba zaslonov je opazna v okoliščinah, ko starši opravljajo gospodinjska opravila, pri uporabi zaslona kot nagrade oziroma motivacije ter pri skupnih družinskih dejavnostih. Ko starši opravljajo gospodinjska opravila, zaslona nikoli ne uporablja 35 % otrok, 32 % ga uporablja redko in 23 % včasih. Kot nagrado oziroma motivacijo zaslon nikoli ne uporablja 59 % otrok, 25 % redko in 12 % včasih. Pri skupnih družinskih dejavnostih zaslona nikoli ne uporablja 48 % otrok, 28 % ga uporablja redko in 19 % včasih.

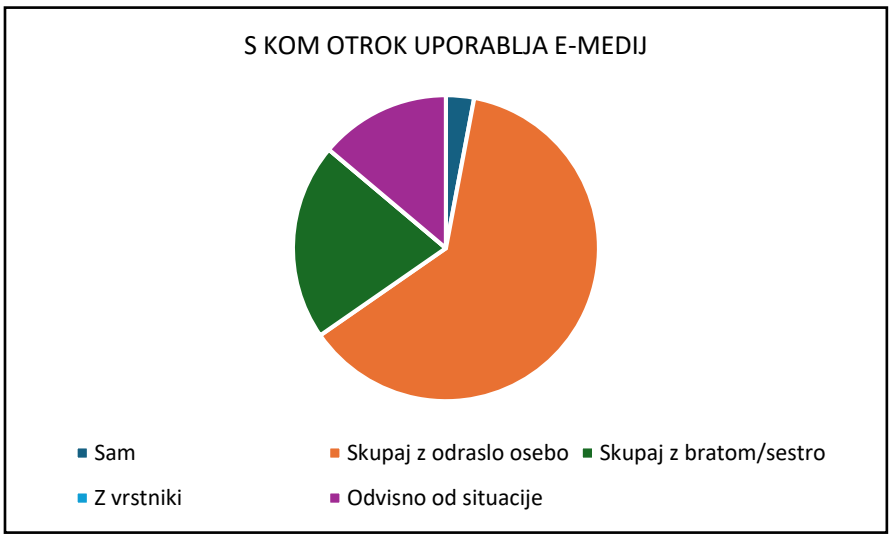
Na splošno rezultati kažejo, da se zasloni med obravnavanimi okoliščinami relativno pogosteje uporabljajo takrat, ko starši opravljajo gospodinjska opravila, pri skupnih družinskih dejavnostih ter kot nagrada oziroma motivacija. Najmanj pogosto se uporabljajo med čakanjem, med obroki ter pred spanjem oziroma za umirjanje (Graf 5).



Graf 5: Okoliščine uporabe zaslona (%)

Rezultat lahko povežemo z ugotovitvami Mihe Kramlija (2022), ki poudarja pomen družinske kulture uporabe tehnologije. Otrok pri uporabi digitalnih naprav v veliki meri posnema vedenje odraslih, zato imajo pomembno vlogo vzorci uporabe, ki jih starši vzpostavljajo v družini. Starši naj bi bili otroku zgled odgovorne uporabe ter določali, kdaj, kako in za kakšen namen se tehnologija uporablja.

Otroci e-medije najpogosteje uporabljajo skupaj z odraslo osebo (63 %), sledita uporaba z bratom ali sestro (21 %) in uporaba glede na situacijo (14 %). Samostojno jih uporablja 3 % otrok, uporabe z vrstniki pa anketiranci niso navedli.



Graf 6: S kom otrok uporablja e-medij (%)

Rezultat je mogoče razumeti kot pokazatelj pomembne vloge družinskega okolja pri oblikovanju otrokovih digitalnih navad. Pri otrocih torej uporaba e-medijev ni nujno individualna dejavnost, temveč pogosto poteka v interakciji z družinskimi člani. To je posebej pomembno z vidika medijske vzgoje, saj lahko odrasla oseba otroku pomaga pri razumevanju vsebin, postavljanju meja in varni uporabi naprav.

Ugotovitev je mogoče povezati z raziskavo Rek, Ljubotina, Mešić in Bašin (2022), ki poudarja pomen družinskega okolja pri oblikovanju medijskih navad predšolskih otrok. Prisotnost odraslega lahko omogoča usmerjanje otroka, razlago vsebin in postavljanje ustreznih meja, pri čemer sama fizična prisotnost še ne pomeni nujno tudi kakovostnega spremljanja.

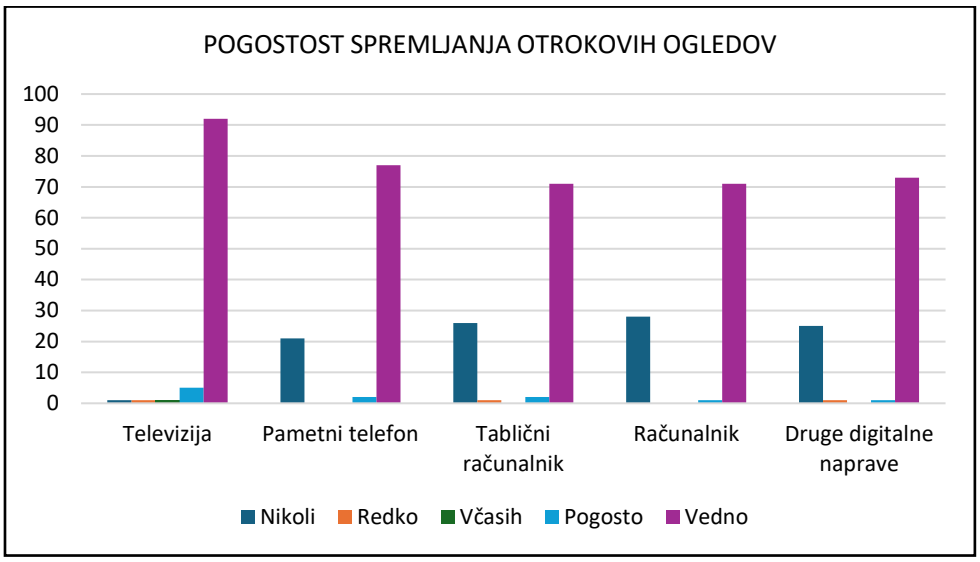
Podobno tudi raziskava Mihelač (2024), izvedena med slovenskimi starši in njihovimi predšolskimi otroki, kaže na povezanost vedenjskih vzorcev staršev in otrok pri uporabi digitalnih tehnologij. To dodatno poudarja pomen zgleda odraslih pri oblikovanju otrokovih digitalnih navad.

8.5 Vloga staršev in njihovo mnenje o uporabi e-medijev

V raziskavi nas je zanimalo, v kolikšni meri starši spremljajo, kaj si njihov otrok ogleduje oziroma uporablja na digitalnih napravah, ter kakšna so njihova stališča do uporabe e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja.

Rezultati kažejo, da starši pri vseh obravnavanih napravah otrokovo uporabo večinoma spremljajo vedno oziroma pogosto. Najvišji delež odgovora »vedno« je bil pri televiziji (92 %), sledil je pametni telefon (77 %). Pri odgovorih »nikoli« je treba upoštevati, da so nekateri starši hkrati navedli, da otrok posamezne naprave sploh ne uporablja. Na splošno rezultati kažejo,

da ima spremljanje otrokove uporabe digitalnih naprav med sodelujočimi starši pomembno mesto.



Graf 7: Pogostost spremljanja, kaj si ogleduje/uporablja otrok (%)

Ugotovitve lahko povežemo s teorijo starševskega posredovanja (*parental mediation*). Livingstone in Helsper (2008) med načine starševskega posredovanja uvrščata spremljanje otrokove uporabe medijev, pogovor o vsebinah ter postavljanje pravil in omejitev. Rezultati naše raziskave kažejo, da ima spremljanje otrokove uporabe e-medijev med sodelujočimi starši pomembno mesto. Iz rezultatov pa ni mogoče sklepati, ali spremljanje vključuje tudi aktivno pogovarjanje z otrokom o vsebinah oziroma skupno uporabo digitalnih naprav.

Poleg spremljanja otrokove uporabe nas je zanimalo tudi, kakšna so stališča staršev do prednosti, omejitev in morebitnih tveganj uporabe digitalnih tehnologij pri otrocih prvega starostnega obdobja.

Preglednica 4: Stališča staršev do uporabe digitalnih tehnologij pri otrocih prvega starostnega obdobja

Trditev	Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam niti se ne strinjam	Se strinjam	Se popolnoma strinjam	Skupaj (%)
Pri otrocih prvega starostnega obdobja je treba uporabo digitalnih naprav zelo omejiti.	1 %	0 %	3 %	13 %	83 %	100 %
Kadar je vsebina primerna otrokovi starosti, je lahko uporaba digitalne tehnologije koristna.	6 %	7 %	27 %	39 %	21 %	100 %

Predolga uporaba digitalnih naprav lahko pri otroku spodbuja pasivnost.	3 %	0 %	5 %	19 %	74 %	100 %
Otroci se morajo z digitalno napravo srečevati postopno in ob prisotnosti odraslih.	0 %	1 %	5 %	14 %	79 %	100 %
Skrbi me, da bi otrok lahko postal preveč navezan na digitalne naprave.	6 %	3 %	10 %	13 %	68 %	100 %
V družini se trudimo uravnotežiti čas uporabe digitalnih naprav s časom za gibanje in igro.	0 %	1 %	4 %	15 %	82 %	100 %
Moj otrok včasih raje izbere digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem.	41 %	24 %	19 %	4 %	12 %	100 %

Rezultati, prikazani v Preglednici 4, kažejo na izrazito podporo staršev omejeni in nadzorovani uporabi digitalnih naprav. Kar 96 % anketiranih se strinja oziroma popolnoma strinja, da je treba uporabo digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja zelo omejiti. Prav tako se jih 93 % strinja oziroma popolnoma strinja, da lahko predolga uporaba digitalnih naprav spodbuja pasivnost, 93 % pa jih meni, da naj se otrok z digitalno napravo srečuje postopno in ob prisotnosti odraslih.

Starši poudarjajo tudi pomen ravnovesja med uporabo digitalnih naprav ter drugimi dejavnostmi. Kar 97 % anketiranih navaja, da si v družini prizadevajo uravnotežiti čas uporabe digitalnih naprav s časom za gibanje in igro, 81 % pa jih izraža skrb, da bi otrok lahko postal preveč navezan na digitalne naprave. Rezultati tako kažejo na izrazito podporo časovnim omejitvam, prisotnosti odraslih ter uravnoteževanju uporabe digitalnih naprav z igro in gibanjem.

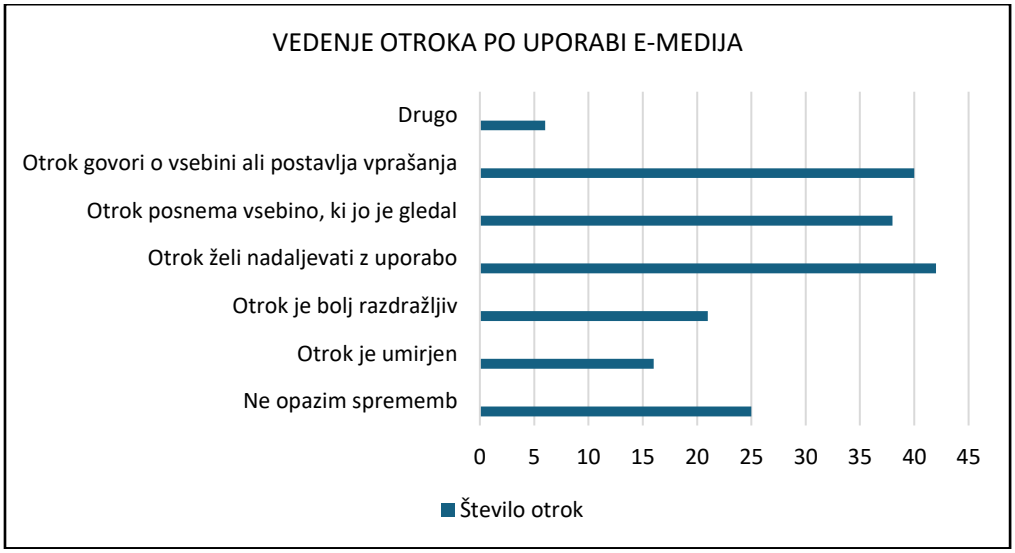
Pri presoji morebitnih koristi digitalne tehnologije so bila stališča manj enotna. S trditvijo, da je lahko uporaba digitalne tehnologije ob starostno primerni vsebini koristna, se strinja oziroma popolnoma strinja 60 % anketiranih, 27 % pa se jih s trditvijo niti strinja niti ne strinja. Rezultat kaže, da več kot polovica staršev prepoznava možnost koristne uporabe digitalne tehnologije, kadar so vsebine primerne otrokovi starosti.

Pri trditvi, da otrok včasih raje izbere digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem, se 65 % anketiranih s trditvijo ne strinja oziroma se z njo nikakor ne strinja, 19 % jih ostaja neopredeljenih, 16 % pa se s trditvijo strinja oziroma popolnoma strinja. Rezultati tako kažejo, da pri večini sodelujočih staršev izbira digitalne naprave namesto igre ali gibanja ni pogosto zaznana značilnost otrokovega vedenja.

Ugotovitve so skladne s slovenskimi raziskavami in strokovnimi priporočili. Rek idr. (2022) so v raziskavi Mediji in predšolski otroci v Sloveniji proučevali medijske navade predšolskih otrok ter stališča njihovih staršev in vzgojiteljev. Pri tem so posebej obravnavali postavljanje omejitev, izpostavljenost medijem in seznanjenost staršev s priporočili za uporabo medijev pri predšolskih otrocih.

Rezultati naše raziskave so skladni tudi z usmeritvami slovenskih Smernic za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih, ki poudarjajo pomen časovnih omejitev, ustrezne vsebine in prisotnosti odraslih pri uporabi zaslonov (Vintar Spreitzer idr., 2021). Smernice pri najmlajših otrocih posebej poudarjajo omejevanje izpostavljenosti zaslonom ter pomen tega, da uporaba zaslonov ne izpodriva gibanja, igre in neposredne interakcije z odraslimi.

Zanimalo nas je tudi, kakšne vedenjske odzive starši opažajo pri otrocih po uporabi e-medijev.



Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

Graf 8: Vedenje otroka po uporabi e-medija (%)

Rezultati kažejo, da starši pri otrocih po uporabi e-medijev opažajo različne vedenjske odzive. Ker je bilo pri vprašanju mogoče izbrati več odgovorov, smo odgovore med seboj sešteli (N=188) in preračunali v ustrezne deleže. Najpogosteje so navedli, da otrok želi nadaljevati z uporabo naprave (22,4 %), sledita govorjenje o vsebini oziroma postavljanje vprašanj (21,3 %) ter posnemanje ogledane vsebine (20,2 %). 13,3 % staršev ni opazilo posebnih sprememb v vedenju, 11,2 % jih je navedlo, da je otrok po uporabi bolj razdražljiv, 8,5 % pa, da je umirjen. Rezultati tako kažejo, da odzivi otrok po uporabi e-medijev niso enotni, temveč se med otroki razlikujejo (Graf 8).

Ugotovitve, da otroci po uporabi govorijo o vsebini, postavljajo vprašanja ali posnemajo videno, kažejo na njihov odziv na spremljane vsebine. Rezultate lahko povežemo z ugotovitvami Christakisa idr. (2013), ki so proučevali vpliv medijskih vsebin na vedenje predšolskih otrok in ugotovili, da je pri presoji učinkov uporabe pomembna tudi kakovost vsebine. Prosocialne in razvojno ustrezne vsebine so bile povezane z ugodnejšimi vedenjskimi izidi.

Na podlagi rezultatov naše raziskave zato ni mogoče sklepati, da ima uporaba e-medijev pri vseh otrocih enake posledice. Pri interpretaciji je treba poleg otrokovega odziva upoštevati tudi vsebino, trajanje in namen uporabe ter individualne značilnosti otroka.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da sodelujoči starši in skrbniki izražajo visoko podporo omejevanju in nadzorovani uporabi digitalnih naprav ter poudarjajo pomen prisotnosti

odraslih, gibanja in igre. Hkrati več kot polovica prepoznava možnost koristne uporabe digitalne tehnologije ob starostno primernih vsebinah. Njihova stališča tako niso izključno odklonilna, temveč kažejo predvsem na podporo premišljeni, omejeni in razvojno ustrezni uporabi digitalnih naprav.

8.6 Gibalna dejavnost, igra in dejavnosti brez zaslona

V raziskavi nas je zanimalo, koliko časa otroci namenijo gibalni dejavnosti v notranjih prostorih in na prostem ter katere oblike gibanja in igre najpogosteje izbirajo.

Rezultati kažejo, da pomemben delež otrok dnevno namenja gibalni dejavnosti več kot eno uro. Po navedbah staršev je v notranjih prostorih več kot 90 minut dnevno gibalno dejavnih 52 % otrok, nadaljnjih 20 % pa od 61 do 90 minut. Na prostem je več kot 90 minut dnevno gibalno dejavnih 49 % otrok, 20 % pa od 61 do 90 minut. Pri interpretaciji gibanja na prostem je treba upoštevati, da 22 % staršev navaja, da je trajanje otrokove gibalne dejavnosti odvisno od vremena oziroma letnega časa (Preglednica 5).

Preglednica 5: Aktivno preživet čas otroka v notranjih in zunanjih površinah

	Manj kot 30 min	30-60 min	61-90 min	Več kot 90 min	Težko ocenim	Odvisno od vremena/letnega časa
Gibalna aktivnost v notranjih prostorih	4 (4 %)	21 (19 %)	22 (20 %)	58 (52 %)	7 (6 %)	/
Gibalna aktivnost na prostem	2 (2 %)	8 (7 %)	22 (20 %)	55 (49 %)	0 (0 %)	25 (22 %)

Podatki kažejo, da je gibalna dejavnost pomemben del vsakdana sodelujočih otrok, vendar temeljijo na ocenah staršev in zato ne omogočajo natančnega vpogleda v intenzivnost ali kakovost gibanja. Kategorija »odvisno od vremena oziroma letnega časa« kaže, da na možnosti za gibanje na prostem vplivajo tudi vremenske in sezonske okoliščine.

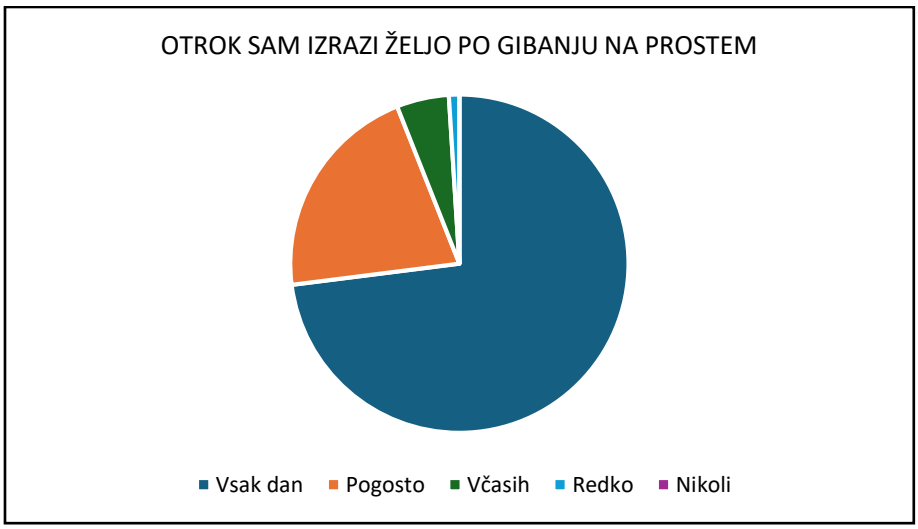
Ugotovitve so pomembne tudi z vidika slovenskih Smernic za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. Vintar Spreitzer idr. (2021) poudarjajo, da uporaba zaslonov pri najmlajših otrocih ne sme izpodrivati gibanja, igre, raziskovanja okolja in neposrednih interakcij z odraslimi. Rezultati naše raziskave kažejo, da je gibanje pri sodelujočih otrocih pomemben del vsakdana, pri čemer pa na podlagi zbranih podatkov ne moremo ugotavljati v kolikšni meri uporaba e-medijev zmanjšuje čas, namenjen gibalni dejavnosti.

Pri interpretaciji rezultatov je pomembno upoštevati, da iz podatkov naše raziskave ni mogoče sklepati o neposredni povezanosti med časom uporabe e-medijev in gibalno dejavnostjo, saj povezanost med spremenljivkama ni bila statistično preverjena. Farazin (2024), ki je proučeval povezanost zaslonskega časa in gibalne dejavnosti pri predšolskih otrocih, starih od 3 do 6 let, v svojem vzorcu ni ugotovil statistično značilne povezanosti med njima. Zaradi drugačne starostne skupine njegovih rezultatov ni mogoče neposredno primerjati z našimi, vendar

njegova ugotovitev kaže, da odnos med zaslonskim časom in gibalno dejavnostjo ni nujno enoznačen.

Zanimalo nas je tudi, kako pogosto otroci sami izrazijo željo po gibanju oziroma igri na prostem. Kar 73 % otrok po navedbah staršev takšno željo izrazi vsak dan, nadaljnjih 21 % pa pogosto. Tako 94 % otrok pobudo za gibanje na prostem izraža vsak dan ali pogosto, medtem ko je delež otrok, ki je ne izražajo oziroma jo izražajo redko, zelo majhen (Graf 9).

Ugotovitve so skladne z raziskavami, ki poudarjajo pomen igre in gibanja na prostem za otrokov razvoj. Brussoni idr. (2015) v sistematičnem pregledu izpostavljajo pomen igre na prostem, zlasti igre z večjo stopnjo samostojnosti in tveganja, za otrokovo telesno aktivnost, zdravje, socialni razvoj ter psihično blagostanje. Podobno Kenney idr. (2020) poudarjajo pomen zadostne telesne dejavnosti in zmanjševanja sedečega vedenja v otroštvu, pri čemer imajo dejavnosti na prostem pomembno vlogo pri ustvarjanju priložnosti za gibanje.



Graf 9: Otrok sam izrazi željo po gibanju na prostem (%)

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere konkretne dejavnosti si otroci na prostem najbolj želijo.

Preglednica 6: Dejavnosti, ki jih otrok želi početi na prostem

Dejavnost	Frekvenca	Delež otrok v %
Sprehod ali tek	60	54 %
Igra na igrišču	65	58 %
Plezanje, plazenje, skakanje	72	64 %
Žoga	67	60 %
Poganjalček, tricikel, skiro	86	77 %
Ples ali gibalne igre	37	33 %
Igra z vrstniki	48	43 %
Mirna igra z igračami/knjigami	35	31 %
Drugo:	5	4 %

Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

Med dejavnostmi so starši najpogosteje navedli vožnjo s poganjalčkom, triciklom ali skirojem (77 %), sledilo je plezanje, plazenje in skakanje (64 %), igra z žogo (60 %), igra na igrišču (58 %) ter sprehod ali tek (54 %). Manj pogosto so bile navedene igra z vrstniki, ples oziroma gibalne igre ter mirnejše dejavnosti z igračami ali knjigami.

Rezultati kažejo, da med izbranimi dejavnostmi prevladujejo različne oblike aktivnega gibanja. Takšna struktura izbranih dejavnosti je skladna s spoznanji avtorjev Trimble in van den Berg (2018) ter Pellegrini (2009), ki poudarjajo pomen zunanjega okolja za grobomotorično igro. Otroci namreč nujno potrebujejo prostor za tek, vzpenjanje in uporabo gibalnih pripomočkov, saj s tem razvijajo ravnotežje, koordinacijo in telesno spretnost, ki so osnova za zdrav in aktiven življenjski slog.

Starše smo vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo, da redna gibalna dejavnost pomembno prispeva k otrokovemu celostnemu razvoju. S trditvijo se je popolnoma strinjalo 96 % anketiranih, nadaljnji 4 % pa so se z njo strinjali (Graf 10). Rezultat kaže na skoraj soglasno podporo pomenu redne gibalne dejavnosti za celostni razvoj otroka.

Graf 10: Pomen gibalne dejavnosti za celostni razvoj otroka v prvem starostnem obdobju (%)

Takšno stališče je skladno s strokovnimi spoznanji o pomenu gibanja za otrokov razvoj. Starc in soavtorji poudarjajo, da gibalni razvoj ni ločen od drugih področij razvoja, temveč je povezan s telesnim, socialnim, čustvenim in spoznavnim razvojem otroka. Rezultati naše raziskave kažejo, da takšen pomen gibanja prepoznavajo tudi sodelujoči starši.

9 SKLEPNE UGOTOVITVE

9.1 Odgovori na raziskovalna vprašanja

Na podlagi rezultatov lahko odgovorimo na zastavljena raziskovalna vprašanja.

RV1: Koliko časa otroci prvega starostnega obdobja uporabljajo e-medije med tednom ter ob koncu tedna in praznikih?

Rezultati kažejo, da večina otrok med tednom pred zasloni preživi največ 60 minut dnevno. Do 15 minut dnevno e-medije uporablja 39 % otrok, med 16 in 30 minut 37 % ter med 31 in 60 minut 17 % otrok. Daljša uporaba je redkejša, saj 6 % otrok pred zasloni preživi od 61 do 90 minut dnevno, le en otrok pa več kot 90 minut.

Ob vikendih in praznikih se čas uporabe e-medijev nekoliko poveča. Do 15 minut dnevno jih uporablja 30 % otrok, od 16 do 30 minut 32 %, od 31 do 60 minut 27 %, od 61 do 90 minut 7 % ter več kot 90 minut dnevno 4 % otrok. Rezultati tako kažejo, da otroci ob vikendih in praznikih pred zasloni preživijo nekoliko več časa kot med tednom.

RV2: Za katere namene otroci prvega starostnega obdobja najpogosteje uporabljajo e-medije?

Otroci e-medije najpogosteje uporabljajo za gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov. Teh vsebin ne spremlja 11 % otrok, med tistimi, ki jih spremljajo, pa jih največji delež (40 %) temu nameni od 16 do 30 minut dnevno, 31 % pa do 15 minut dnevno. E-medije otroci uporabljajo tudi za videoklice oziroma govorno komunikacijo s sorodniki in prijatelji, pri čemer 63 % otrok tej dejavnosti nameni do 15 minut dnevno. Precej manj pogosta sta igranje iger in uporaba različnih aplikacij, prav tako pa tudi učenje s pomočjo pametnega telefona ali tabličnega računalnika. Za te namene e-medijev ne uporablja med 92 % in 93 % otrok.

RV3: Koliko časa otroci prvega starostnega obdobja namenijo gibalni dejavnosti v notranjih prostorih in na prostem?

V notranjih prostorih je po ocenah staršev 52 % otrok gibalno dejavnih več kot 90 minut dnevno, nadaljnjih 20 % pa od 61 do 90 minut. Na prostem je več kot 90 minut dnevno gibalno dejavnih 49 % otrok, 20 % pa od 61 do 90 minut. Pri 22 % otrok so starši navedli, da je trajanje gibalne dejavnosti na prostem odvisno od vremena oziroma letnega časa. Rezultati tako kažejo, da velik delež sodelujočih otrok gibalni dejavnosti v notranjih prostorih in na prostem dnevno namenja več kot eno uro.

RV4: Kakšna so stališča staršev do omejevanja in uporabe digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja?

Rezultati kažejo izrazito podporo omejeni in nadzorovani uporabi digitalnih naprav. Kar 96 % staršev se strinja oziroma popolnoma strinja, da je treba uporabo digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja zelo omejiti, 93 % podpira postopno uvajanje digitalnih naprav ob prisotnosti odraslih, 93 % pa meni, da lahko predolga uporaba digitalnih naprav spodbuja pasivnost. Prav tako 97 % staršev navaja, da si v družini prizadevajo uravnotežiti uporabo digitalnih naprav s časom za gibanje in igro. Hkrati 60 % staršev meni, da je lahko uporaba digitalne tehnologije ob starostno primerni vsebini tudi koristna. Rezultati tako kažejo, da starši digitalnih tehnologij ne zavračajo povsem, temveč poudarjajo predvsem omejeno, nadzorovano in starosti primerno uporabo.

RV5: V katerih vsakodnevnih okoliščinah otroci prvega starostnega obdobja uporabljajo e-medije in kakšna so opažanja staršev glede izbire digitalne naprave namesto igre ali gibanja?

Rezultati kažejo, da otroci zaslone najredkeje uporabljajo med čakanjem, med obroki in pred spanjem oziroma za umirjanje. Pri čakanju zaslona nikoli ne uporablja približno 78 % otrok, med obroki 77 %, pred spanjem oziroma za umirjanje pa 75 %. Pri uporabi zaslonov med vožnjo oziroma na poti je delež otrok, ki zaslona nikoli ne uporabljajo, nekoliko nižji (69 %), 23 % otrok pa ga uporablja redko.

Pogostejša uporaba zaslonov je značilna predvsem za okoliščine, ko starši opravljajo gospodinjska opravila, za uporabo zaslona kot nagrade oziroma motivacije ter pri skupnih družinskih dejavnostih. Med opravljanjem gospodinjskih opravil staršev zaslona nikoli ne uporablja 35 % otrok, 32 % ga uporablja redko in 23 % včasih. Kot nagrado oziroma motivacijo zaslon nikoli ne uporablja 59 % otrok, 25 % redko in 12 % včasih. Pri skupnih družinskih dejavnostih zaslona nikoli ne uporablja 48 % otrok, 28 % ga uporablja redko in 19 % včasih.

Na splošno rezultati kažejo, da se zasloni najpogosteje uporabljajo v okoliščinah, povezanih z opravljanjem gospodinjskih opravil staršev, nagrajevanjem oziroma motiviranjem otrok ter skupnimi družinskimi dejavnostmi. Nasprotno pa je njihova uporaba najmanj pogosta pri vsakodnevnih dejavnostih, kot so prehranjevanje, čakanje in umirjanje pred spanjem.

Glede izbire digitalne naprave namesto drugih dejavnosti se večina staršev s trditvijo, da njihov otrok včasih raje izbere digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem, ne strinja. 41 % staršev se s trditvijo nikakor ne strinja, 24 % pa se ne strinja. Skupaj to predstavlja 65 % staršev. Neopredeljenih je 19 %, medtem ko se s trditvijo strinja 4 % in popolnoma strinja 12 % staršev. Rezultati tako kažejo, da pri večini sodelujočih staršev izbira digitalne naprave namesto igre ali gibanja na prostem ni značilno otrokovo vedenje.

9.2 Preverjanje hipotez

H1: Otroci prvega starostnega obdobja ob koncu tedna in praznikih uporabljajo e-medije dlje časa kot med tednom.

Rezultati na opisni ravni podpirajo hipotezo. Med tednom e-medije do 30 minut dnevno uporablja 76 % otrok, ob koncu tedna in praznikih pa se ta delež zmanjša na 62 %. Hkrati se ob koncu tedna in praznikih poveča delež otrok, ki e-medije uporabljajo 31 minut ali več dnevno. Med tednom jih od 31 do 60 minut uporablja 17 %, od 61 do 90 minut 6 %, več kot 90 minut pa en otrok, medtem ko so ob koncu tedna in praznikih ti deleži 27 %, 7 % in 4 %. Porazdelitev odgovorov tako kaže na nekoliko daljši čas uporabe e-medijev ob koncu tedna in praznikih. H1 je potrjena.

H2: Otroci prvega starostnega obdobja e-medije najpogosteje uporabljajo za gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov.

Rezultati podpirajo hipotezo, saj je gledanje risank, otroških oddaj in videoposnetkov najbolj razširjena med proučevanimi oblikami uporabe. Največ otrok te vsebine spremlja od 16 do 30 minut dnevno (40 %) oziroma do 15 minut dnevno (31 %), medtem ko so igranje iger, uporaba

aplikacij in učenje z digitalnimi napravami bistveno manj pogosti. Na podlagi opisnih rezultatov je H2 potrjena.

H3: Večina otrok prvega starostnega obdobja namenja gibalni dejavnosti več kot 60 minut dnevno tako v notranjih prostorih kot na prostem.

Rezultati kažejo, da je v notranjih prostorih 20 % otrok gibalno dejavnih od 61 do 90 minut in 52 % več kot 90 minut dnevno. Skupaj to pomeni, da 72 % otrok po ocenah staršev gibalni dejavnosti v notranjih prostorih namenja več kot 60 minut dnevno. Na prostem je bilo od 61 do 90 minut dnevno gibalno dejavnih 20 % otrok, več kot 90 minut pa 49 %. Skupaj je tako 69 % otrok gibalni dejavnosti na prostem namenjalo več kot 60 minut dnevno. Na podlagi opisnih rezultatov je H3 potrjena.

H4: Večina staršev meni, da je treba uporabo digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja omejevati.

Rezultati jasno podpirajo hipotezo, saj se 96 % staršev strinja oziroma popolnoma strinja, da je treba uporabo digitalnih naprav pri otrocih prvega starostnega obdobja zelo omejiti. Visoki deleži strinjanja so bili ugotovljeni tudi pri postopnem uvajanju digitalnih naprav ob prisotnosti odraslih (93 %) ter pri prizadevanjih za uravnoteženje uporabe digitalnih naprav z gibanjem in igro (97 %). Na podlagi opisnih rezultatov je H4 potrjena.

H5: Večina staršev ne opaža, da bi njihov otrok raje izbral digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem.

Rezultati podpirajo hipotezo. S trditvijo »Moj otrok včasih raje izbere digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem« se 41 % staršev nikakor ne strinja, nadaljnjih 24 % pa se ne strinja. Skupaj se 65 % staršev s trditvijo ne strinja oziroma se z njo nikakor ne strinja. Neopredeljenih je 19 %, medtem ko se s trditvijo strinja 4 % in popolnoma strinja 12 % staršev, skupaj torej 16 %. Na podlagi opisnih rezultatov je H5 potrjena.

9.3 Omejitve raziskave

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati nekatere omejitve raziskave.

Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu staršev oziroma skrbnikov z območja Spodnjega Podravja in Prlekije, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo otrok prvega starostnega obdobja v Sloveniji.

Podatki so bili pridobljeni z anonimnim spletnim vprašalnikom, pri čemer so o uporabi e-medijev, vedenju in gibalni dejavnosti otrok poročali starši oziroma skrbniki. Rezultati zato temeljijo na njihovih ocenah in zaznavah. Zlasti pri ocenjevanju časa pred zasloni in časa gibalne dejavnosti lahko prihaja do približnih ocen, raziskava pa tudi ne omogoča natančnega ugotavljanja intenzivnosti ali kakovosti otrokovega gibanja.

Upoštevati je treba tudi strukturo sodelujočih, saj so 84 % vprašalnikov izpolnile matere. Rezultati zato v večji meri odražajo njihovo perspektivo.

Anketiranje je potekalo od 4. do 14. avgusta 2026. Ker je bila raziskava izvedena v poletnem obdobju, se lahko vsakodnevne rutine otrok, možnosti za gibanje na prostem in uporaba e-medijev razlikujejo od drugih obdobij leta.

Raziskava temelji na opisni analizi podatkov. Rezultati zato omogočajo prikaz značilnosti, pogostosti in razporeditve proučevanih pojavov v obravnavanem vzorcu, ne omogočajo pa ugotavljanja vzročno-posledičnih odnosov. Prav tako povezanost med uporabo e-medijev in gibalno dejavnostjo ni bila statistično preverjena.

Kljub navedenim omejitvam raziskava omogoča vpogled v uporabo e-medijev, gibalno dejavnost in vsakodnevne navade otrok v obravnavanem vzorcu ter v stališča njihovih staršev oziroma skrbnikov.

9.4 Izvirni prispevek raziskave k praksi

Izvirni prispevek raziskave je v sočasnem proučevanju več vidikov vsakdana otrok prvega starostnega obdobja: uporabe e-medijev, namenov in okoliščin njihove uporabe, vloge staršev ter gibalne dejavnosti in igre. Raziskava tako omogoča vpogled v navade otrok in njihovih družin na območju Spodnjega Podravja in Prlekije.

Praktična vrednost raziskave je predvsem v tem, da lahko ugotovitve predstavljajo izhodišče za sodelovanje med vrtcem in družino pri oblikovanju razvojno ustreznih digitalnih navad ter spodbujanju gibanja, igre in drugih dejavnosti brez zaslonov. Ugotovitve lahko služijo tudi kot podlaga za pripravo priporočil in dejavnosti za starše ter strokovne delavce vrtcev.

9.5 Predlogi za delo v vrtcu in sodelovanje s starši

Na podlagi rezultatov raziskave je pri delu z otroki prvega starostnega obdobja smiselno spodbujati ravnovesje med uporabo e-medijev ter gibanjem, igro, raziskovanjem in neposredno komunikacijo. V vrtcu je pomembno zagotavljati raznolike možnosti za spontano in vodeno gibalno dejavnost v notranjih prostorih in na prostem. Pri načrtovanju dejavnosti je smiselno vključevati različne oblike gibanja, kot so hoja, tek, plezanje, plazenje, skakanje, igra z žogo ter uporaba starostno primernih gibalnih pripomočkov.

Digitalne vsebine naj se pri otrocih prvega starostnega obdobja uporabljajo premišljeno, starostno primerno in z jasno opredeljenim namenom. Pri njihovi uporabi je pomembna prisotnost odraslega, ki otroku pomaga pri izbiri in razumevanju vsebin. Uporaba digitalnih naprav naj ne izpodriva dejavnosti, ki so za otrokov razvoj v tem obdobju posebej pomembne, predvsem igre, gibanja, raziskovanja okolja in neposredne interakcije.

Pomembno področje predstavlja tudi sodelovanje s starši. Rezultati raziskave kažejo, da starši v veliki meri podpirajo omejevanje uporabe digitalnih naprav, postopno uvajanje ob prisotnosti odraslih ter uravnoteževanje uporabe zaslonov z gibanjem in igro. Vrtec lahko takšna prizadevanja staršev podpre z informiranjem o razvojno ustrezni uporabi e-medijev ter s spodbujanjem jasnih družinskih pravil, časa brez zaslonov, skupne igre in dejavnosti na prostem.

V okviru sodelovanja s starši bi bilo smiselno organizirati tudi pogovore, delavnice ali druga srečanja o digitalnih navadah otrok, izbiri ustreznih vsebin, časovnih omejitvah ter možnostih za kakovostno preživljanje časa brez zaslonov. Pri tem naj bo poudarek na podpori družinam in iskanju praktičnih rešitev, ki jih je mogoče vključiti v njihov vsakdan.

9.6 Predlogi za nadaljnje raziskovanje

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno vključiti večji in bolj raznolik vzorec otrok ter uporabiti natančnejše načine merjenja zaslonskega časa in gibalne dejavnosti. Koristne bi bile tudi raziskave, ki bi statistično preverjale povezanost med časom uporabe e-medijev, okoliščinami njihove uporabe, gibalno dejavnostjo, igro, spanjem in drugimi značilnostmi otrokovega vsakdana. Dodaten vpogled bi omogočila tudi vključitev perspektive vzgojiteljev in primerjava navad otrok doma ter v vrtcu.

9.7 Zaključna ugotovitev

Raziskava kaže, da pri uporabi e-medijev pri otrocih prvega starostnega obdobja ni pomembno le trajanje uporabe, temveč tudi način, namen in okoliščine njihove uporabe. Posebej pomembno je, da otrok e-medije uporablja ob prisotnosti odrasle osebe, ki lahko vsebino izbira, razlaga, povezuje z otrokovimi izkušnjami ter se odziva na njegove pobude. Takšna skupna uporaba omogoča več pogovora, medsebojnega sodelovanja in aktivnega vključevanja otroka v vsebino.

Pri najmlajših otrocih e-mediji ne morejo nadomestiti neposrednih odnosov z odraslimi in vrstniki, saj se govor, spoznavanje okolja, socialne spretnosti in čustveno izražanje razvijajo predvsem skozi neposredno komunikacijo, igro, gibanje in skupne izkušnje. Zato je pomembno, da starši uporabo e-medijev umeščajo v širši kontekst otrokovega vsakdanjega življenja in pri tem skrbijo, da zasloni ne izpodrivajo dejavnosti, ki so za otrokov razvoj bistvenega pomena.

Pomembna je vloga odraslega pri postavljanju meja in oblikovanju zdravih navad. Starši s svojim vedenjem predstavljajo otroku zgled, zato način, pogostost in okoliščine njihove lastne uporabe digitalnih naprav vplivajo tudi na otrokovo razumevanje njihove uporabe. Kot poudarja Juhant (2015), otrok potrebuje odraslega, ki je čustveno in socialno prisoten ter se odziva na njegove potrebe in pobude. Zato je cilj smiselne uporabe e-medijev pri najmlajših predvsem v tem, da so ti uporabljeni premišljeno in v podporo otrokovemu razvoju, nikakor pa ne kot nadomestilo za neposreden stik, igro, gibanje in raziskovanje okolja.

11 VIRI IN LITERATURA

Antič, S., in Cotič, J. (ur.). (2025). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod RS za šolstvo.

Bahovec, E. D., idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan* (8th ed.). Pearson.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, P., ... in Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454.

Council on Communications and Media. (2016). *Media and young minds*. Pediatrics, 138(5), e20162591.

Christakis, D. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics, 113*(4), 708–713.

Christakis, D. A. (2018). The challenges of defining and studying digital addiction in children. *JAMA*.

Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C., in Liekweg, K. (2013). Modifying media content for preschool children: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 131*(3), 431–438.

Clements, D. H., in Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.

Erjavec, K., in Volčič, Z. (2010). *Medijska pismenost in otroci*. Fakulteta za družbene vede.

Farazin, A. (2024). *Gibalna aktivnost predšolskih otrok in njihovih staršev v mestnem okolju* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta].

Gallahue, D. L., in Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). McGraw-Hill.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., in Goodway, J. D. (2019). *Understanding motor development* (8th ed.). Jones in Bartlett Learning.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., in Kaufman, J. (2022). Putting education in educational apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest, 23*(1), 3–34.

Juhant, M. (2015). *Varuh otrokovih dolžnosti*. ČZD Kmečki glas.

Katz, L. G. (2015). *Lively minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for young children*. Defending the Early Years.

Kenney, E. L., Gortmaker, S. L., Cohen, J. F., in Cradock, A. L. (2020). The role of outdoor play in child health and development: A systematic overview. *Journal of Public Health*, 42(3), e241–e252.

Klemenčič Mirazchiyski, E. (2020). *Digitalna pismenost in uporaba digitalnih tehnologij pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji*. Pedagoški inštitut.

Kovačič, A., in Zakrajšek, S. (2017). Uporaba zaslonov in medijska pismenost predšolskih otrok v vrtcih. *Pedagoška obzorja, 32*(2), 18–32.

Kramli, M. (2022, 19. oktober). Miha Kramli: »Z ekrani smo posegli v otroške zibelke« [Intervju]. *Radio Ognjišče*.

Linebarger, D. L., in Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers. *Child Development Perspectives, 4*(1), 63–69.

Livingstone, S. (2019). *Parenting for a digital future*. Oxford University Press.

Livingstone, S., in Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581–599.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2001). *Psihologija otroške igre*.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2020). *Razvojna psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Mihelač, L. (2024). Priporočilni sistemi, starši in predšolski otroci: Zgodba, ki se skriva v zakulisju digitalne tehnologije. *Revija za elementarno izobraževanje, 17*(2), 155–170. https://doi.org/10.18690/rei.3488

Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*. NIJZ.

National Association for the Education of Young Children, in Fred Rogers Center. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8.*

Nikken, P., in Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 3423–3435.

Papalia, D. E., in Martorell, G. (2024). *Experience human development* (16th ed.). McGraw-Hill.

Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Pišot, R., in Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Založba Annales.

Pokorn, M. (2021). *Spanje otrok in mladostnikov*. Mladinska knjiga.

Puschner, M. (2025). *Vzgoja za internet: Za starše otrok, starih od 0 do 10 let*. Založba Univerze v Ljubljani. https://doi.org/10.51936/9789612951238.

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., in Silverstein, M. (2015). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics, 136*(4), e843–e849. https://doi.org/10.1542/peds.2015-1352

Rajtmajer, D. (1990). *Osnove gibanja predšolskega otroka*. Pedagoška fakulteta.

Rek, M., Ljubotina, P., Mešič, S., in Bašin, A. (2022). *Mediji in predšolski otroci v Sloveniji, 2022*. Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici. https://doi.org/10.17898/ADP_MPPV22_V1

Rideout, V. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media.

Savage, J. S., Fisher, J. O., in Birch, L. L. (2007). Parental influence on eating behavior: Conception to adolescence. *Journal of Law, Medicine & Ethics, 35*(1), 22–34. https://doi.org/10.1111/j.1748-720X.2007.00111.x

Starc, G., Strel, J., Kovač, M., in Jurak, G. (2013). *Telesni in gibalni razvoj otrok in mladine*. Fakulteta za šport.

Šorgo, A. (2016). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija v izobraževanju*. Pedagoška fakulteta.

Tremblay, M. S., et al. (2017). Canadian 24-hour movement guidelines for the early years. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 42*(10), 979–984.

Trimble, M., in van den Berg, A. (2018). *Nature and the Environment: The Psychology of Outdoor Experience and Health*. Academic Press.

Videmšek, M., in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Fakulteta za šport.

Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Brecelj Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M., in Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*. Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva.

Vršnik Perše, T. (2018). *Digitalna pismenost in medijska vzgoja otrok*. Pedagoška fakulteta.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe.

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2022). *Smernice za uporabo digitalnih tehnologij v vzgoji in izobraževanju*. ZRSŠ.

12. PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK

Vpliv e-medijev na vsakdan in gibalno dejavnost otrok prvega starostnega obdobja

Spoštovani starši oziroma skrbniki!

Sem Vanja Žuran, zaposlena na delovnem mestu vzgojiteljice predšolskih otrok. V okviru raziskovalne naloge, v kateri proučujem, koliko otroci prvega starostnega obdobja uporabljajo digitalno tehnologijo, vas prosim za sodelovanje pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika. Sodelovanje v raziskavi je anonimno, pridobljeni rezultati pa bodo prispevali k pripravi raziskovalne naloge. Na vprašalnik naj odgovarja le eden od staršev oziroma skrbnikov.

Pri vprašanjih o času uporabe upoštevajte običajen dan v zadnjem tednu. Če otrok določene naprave ali dejavnosti ne uporablja, izberite možnost »0 minut«.

Za sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem.
Vanja Žuran

1. OSNOVNI PODATKI O OTROKU

1. Kdo izpolnjuje vprašalnik?

☐ mati ☐ oče ☐ skrbnik/skrbnica ☐ drugo: _____

2. Spol otroka:

☐ deklica ☐ deček

3. Starost otroka:

Dopolnjena leta: _____ Meseci: _____

2. UPORABA E-MEDIJEV/DIGITALNIH NAPRAV

V tem delu vprašalnika izraz e-mediji/digitalne naprave pomeni na primer televizijo, pametni telefon, tablični računalnik, računalnik, igralno konzolo, pametno uro, digitalne igrače, aplikacije, video vsebine in video klice.

4. Katere naprave ali oblike e-medijev otrok uporablja vsaj občasno? (Možnih je več odgovorov.)

☐ televizija ☐ pametni telefon ☐ tablični računalnik ☐ računalnik

☐ igralna konzola ☐ pametna ura/digitalna igrača ☐ zvočne ali video vsebine brez zaslona ☐ otrok e-medijev/digitalnih naprav ne uporablja

5. Koliko časa otrok običajno preživi pred zasloni na dan med tednom?

☐ do 15 minut ☐ 16–30 minut ☐ 31–60 minut ☐ 61–90 minut ☐ več kot 90 minut

6. Koliko časa otrok običajno preživi pred zasloni na dan med koncem tedna ali prazniki?

☐ do 15 minut ☐ 16–30 minut ☐ 31–60 minut ☐ 61–90 minut ☐ več kot 90 minut

7. Pri kateri starosti je otrok začel redno prihajati v stik z zasloni oziroma e-mediji?

☐ pred 1. letom ☐ med 1. in 2. letom ☐ po 2. letu ☐ se ne spomnim

8. Koliko časa otrok na običajen dan uporablja e-medije za spodaj navedene namene?

Označite približno trajanje. Če otrok dejavnosti ne uporablja, označite 0 minut.

Namen uporabe	0 minut	do 15 minut	16–30 minut	31–60 minut	več kot 60 minut
gledanje risank, otroških oddaj ali videoposnetkov	☐	☐	☐	☐	☐
igranje iger ali uporaba aplikacij na pametnem telefonu	☐	☐	☐	☐	☐
igranje iger ali uporaba aplikacij na tabličnem računalniku	☐	☐	☐	☐	☐
učenje z uporabo pametnega telefona	☐	☐	☐	☐	☐
učenje z uporabo tabličnega računalnika	☐	☐	☐	☐	☐
video klici ali govorna komunikacija s sorodniki/prijatelji	☐	☐	☐	☐	☐

9. V katerih okoliščinah otrok najpogosteje dobi v uporabo zaslon ali drugo digitalno napravo?

Okoliščina	nikoli	redko	včasih	pogosto	vsak dan
med obroki	☐	☐	☐	☐	☐
pred spanjem ali za umirjanje	☐	☐	☐	☐	☐
med čakanjem (npr. pri zdravniku, v trgovini)	☐	☐	☐	☐	☐
med vožnjo ali na poti	☐	☐	☐	☐	☐
ko starši opravljajo gospodinjska ali druga opravila	☐	☐	☐	☐	☐
kot nagrada ali motivacija	☐	☐	☐	☐	☐
za skupno družinsko dejavnost	☐	☐	☐	☐	☐

10. Kako otrok najpogosteje uporablja e-medije?

☐ sam ☐ skupaj z odraslo osebo ☐ skupaj z bratom/sestro ☐ skupaj z vrstniki ☐ odvisno od situacije

3. VLOGA STARŠEV IN MNENJE O E-MEDIJIH

11. Kako pogosto spremljate oziroma preverjate, kaj otrok gleda ali uporablja na posamezni napravi?

Lestvica: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno

Naprava	1	2	3	4	5
televizija	☐	☐	☐	☐	☐

Naprava	1	2	3	4	5
pametni telefon	☐	☐	☐	☐	☐
tablični računalnik	☐	☐	☐	☐	☐
računalnik	☐	☐	☐	☐	☐
druge digitalne naprave/aplikacije	☐	☐	☐	☐	☐

12. Mnenje staršev o otrokovi uporabi e-medijev oziroma digitalne tehnologije

Označite, v kolikšni meri se strinjate s posamezno trditvijo. 1 – se nikakor ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.

Trditev	1	2	3	4	5
Pri otrocih prvega starostnega obdobja je treba uporabo digitalnih naprav zelo omejiti.	☐	☐	☐	☐	☐
Kadar je vsebina primerna otrokovi starosti, je lahko uporaba digitalne naprave koristna.	☐	☐	☐	☐	☐
Predolga uporaba digitalnih naprav lahko pri otroku spodbuja pasivnost.	☐	☐	☐	☐	☐
Otroci se morajo z digitalno napravo srečevati postopno in ob prisotnosti odraslih.	☐	☐	☐	☐	☐
Skrbi me, da bi otrok lahko postal preveč navezan na digitalne naprave.	☐	☐	☐	☐	☐
V družini se trudimo uravnotežiti čas uporabe digitalnih naprav s časom za gibanje in igro.	☐	☐	☐	☐	☐
Moj otrok včasih raje izbere digitalno napravo kot igro z igračami ali gibanje na prostem.	☐	☐	☐	☐	☐

13. Kaj pri otroku najpogosteje opazite po uporabi digitalne naprave/zaslona? (Možnih je več odgovorov.)

☐ ne opazim posebnih sprememb ☐ otrok je umirjen

☐ otrok je bolj razdražljiv ☐ otrok želi nadaljevati z uporabo

☐ otrok posnema vsebino, ki jo je gledal ☐ otrok govori o vsebini ali postavlja vprašanja

☐ drugo: _____

4. GIBANJE, IGRA IN DEJAVNOSTI BREZ ZASLONA

14. Koliko časa je otrok običajno gibalno aktiven v notranjih prostorih v popoldanskem času?

☐ manj kot 30 minut ☐ 30–60 minut ☐ 61–90 minut ☐ več kot 90 minut ☐ težko ocenim

15. Koliko časa je otrok običajno gibalno aktiven na prostem v popoldanskem času?

☐ manj kot 30 minut ☐ 30–60 minut ☐ 61–90 minut ☐ več kot 90 minut

☐ odvisno od vremena/letnega časa ☐ težko ocenim

16. Kako pogosto otrok sam izrazi željo po igri ali gibanju zunaj?

☐ vsak dan ☐ pogosto ☐ včasih ☐ redko ☐ nikoli

17. Katere dejavnosti ima otrok najraje? (Možnih je več odgovorov.)

☐ sprehod ali tek ☐ igra na igrišču ☐ plezanje, plazenje, skakanje ☐ žoga

☐ poganjalček, tricikel ali skiro ☐ ples ali gibalne igre ☐ igra z vrstniki ☐ mirna igra z igračami/knjigami

☐ drugo: _____

18. Pomen gibalnih dejavnosti

Označite, v kolikšni meri se strinjate s trditvijo. 1 – se nikakor ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.

Trditev	1	2	3	4	5
Redna gibalna dejavnost pomembno prispeva k otrokovemu celostnemu razvoju.	☐	☐	☐	☐	☐

Hvala za vaše sodelovanje.