

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

56. številka, 31. 10. 2025

Avtorica 56. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

V globaliziranem svetu, kjer se kulture vsakodnevno prepletajo, je pomen vključevanja strokovnjakov iz različnih kulturnih okolij v pedagoški poklic izjemen. Članek avtorice Cristine dos Santos Caserman »Tuji pedagog v slovenskem vrtcu – izzivi in priložnosti« je iskrena, navdihujoča in hkrati strokovno dragocena pripoved o osebni in poklicni poti tujke, ki je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru našla svoje mesto. Njena zgodba presega okvir posameznika, saj v ospredje postavlja širše družbene vrednote – odprtost, spoštovanje, medkulturni dialog in moč izkušenj, ki jih prinaša drugačnost. Prispevek avtorice dokazuje, da lahko tuji pedagog s svojim kulturnim ozadjem, znanjem in osebno zgodbo pomembno obogati vrtec ali šolo, obenem pa s svojim zgledom spodbuja razvoj večkulturne občutljivosti pri otrocih, sodelavcih in starših. Vključevanje tujcev v pedagoški poklic je primer dobre prakse, ki ga slovenski vzgojno-izobraževalni sistem nujno potrebuje – ne le zaradi strokovnega doprinosa, temveč tudi zaradi družbene spodbude k razumevanju, empatiji in sprejemanju. Takšni posamezniki so živi mostovi med kulturami: otrokom pomagajo razvijati občutek pripadnosti v raznolikem svetu, odraslim pa ponujajo priložnost za razmislek o lastnih predsodkih in načinih vključevanja drugačnih.

Nova, 56. številka strokovne revije Realka tudi tokrat prinaša raznolike strokovne prispevke s področja vzgoje, izobraževanja

in osebnostnega razvoja otrok, mladostnikov ter odraslih. Vsaka številka Realke je odsev ustvarjalnosti, strokovnosti in predanosti avtorjev, ki s svojim delom prispevajo k bogatitvi pedagoške prakse in širjenju zavesti o pomenu kakovostnega izobraževanja v sodobni družbi. Tokratna izdaja je še posebej zaznamovana z zgodbami o odprtosti, vključevanju in inovativnosti, ki jih prinašajo pedagogi različnih strokovnih in življenjskih poti.

V tokratni številki boste našli tudi prispevke o uporabi umetne inteligence pri pripravi učnega gradiva, o meditaciji kot orodju za dobro počutje mladih, o vizualnem učenju, razvoju govora in spodbujanju branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter mnoge druge strokovne in raziskovalne prispevke, ki bogatijo pedagoško delo in nudijo navdih za prakso. Naj bo ta številka Realke ponovno priložnost za strokovni razmislek, izmenjavo dobrih praks ter potrditev, da se v izobraževanju ne srečujemo le z izzivi, temveč predvsem s priložnostmi – za rast, povezovanje in skupno ustvarjanje prihodnosti, ki temelji na znanju, spoštovanju in srčnosti.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

CRISTINA DOS SANTOS CASERMAN	1
Tuji pedagog v slovenskem vrtcu – izzivi in priložnosti	
KLEMEN MARKELJ	7
Raba umetne inteligence za pripravo učnega gradiva	
NIKA MIKUŽ	17
Meditacija kot orodje za boljše počutje mladih	
NIKA MIKUŽ	27
Uporaba mobilnega telefona v šolskem okolju in vpliv na pozornost ter socialno-čustveni razvoj učencev	
HELENA ROŽENCVET	33
Vizualno učenje	
BARBARA SLATENŠEK	42
Samopodoba in sodobne oblike motenj hranjenja pri mladostnikih	
MATEJA ŠKALIČ	51
Spodbujanje branja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju	
BETI URŠIČ	58
Kako se nivo razvitosti grafomotorike kaže pri pouku tehnike in tehnologije	

BLANKA VINŠEK **68**

Pomen vzpostavitve dobrega odnosa in odkrivanje močnih področij učencev s čustveno-vedenjskimi težavami za uspešno izvajanje dodatne strokovne pomoči

BARBARA ZUPANČIČ **75**

Razvoj govora predšolskega otroka in prenovljeni Kurikulum za vrtce

DRUGI DEL

RAZISKOVALNE NALOGE **85–**

EMA KOTNIK

Povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v mestnem in podeželskem vrtcu

SABINA PESTOTNIK

Odziv otrok na knjige v prvi starostni skupini

MATEJA RAFOLT

Igre z žogo v skupini otrok starih od 4 do 6 let

ALENKA ŠIŠKA

Vpliv dejavnosti v naravi na celostni razvoj predšolskega otroka

RENATA ŠUMAH

Branje nas vodi v čudovito popotovanje

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. CRISTINA DOS SANTOS CASERMAN: Tuji pedagog v slovenskem vrtcu – izzivi in priložnosti
2. KLEMEN MARKELJ: Raba umetne inteligence za pripravo učnega gradiva
3. NIKA MIKUŽ: Meditacija kot orodje za boljše počutje mladih
4. NIKA MIKUŽ: Uporaba mobilnega telefona v šolskem okolju in vpliv na pozornost ter socialno-čustveni razvoj učencev
5. HELENA ROŽENCVET: Vizualno učenje
6. BARBARA SLATENŠEK: Samopodoba in sodobne oblike motenj hranjenja pri mladostnikih
7. MATEJA ŠKALIČ: Spodbujanje branja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju
8. BETI URŠIČ: Kako se nivo razvitosti grafomotorike kaže pri pouku tehnike in tehnologije
9. BLANKA VINŠEK: Pomen vzpostavitve dobrega odnosa in odkrivanje močnih področij učencev s čustveno-vedenjskimi težavami za uspešno izvajanje dodatne strokovne pomoči
10. BARBARA ZUPANČIČ: Razvoj govora predšolskega otroka in prenovljeni Kurikulum za vrtce

Tuji pedagog v slovenskem vrtcu – izzivi in priložnosti

CRISTINA DOS SANTOS CASERMAN, *dipl. vzg. pred. otrok*
crys.ttina@hotmail.com

Povzetek: Človek, ki prihaja iz drugega okolja in želi uresničiti svoje želje in sanje kot pedagog v tujini, se sooča z velikimi izzivi, tako kulturnimi kot jezikovnimi. Ti izzivi s časom postanejo notranji nagon, želja po osebni in poklicni rasti, ki ga žene k uspehu. V tem procesu vidi priložnost, da prinese nekaj novega, deluje kot most med različnimi kulturami. Znanje in izkušnje, ki jih ima, preda naprej, ter s tem tudi bogati okolje, v katerem deluje. S takšenim pristopom pedagog ne prenaša le znanja, ampak tudi del sebe – svojo zgodbo. To ni le pot do osebne rasti, temveč tudi prispevek k širšemu razumevanju in povezovanju med ljudmi.

Ključne besede: tujec pedagog, večkulturnost, vrtec, izzivi, priložnosti

Abstract: An individual coming from a different cultural background who aspires to pursue their goals and dreams as an educator abroad faces significant cultural and linguistic

challenges. Over time, these challenges transform into an inner drive, a desire for personal and professional growth that pushes them toward success. Throughout this journey, they recognize the opportunity to introduce new perspectives and serve as a bridge between cultures. The knowledge and experience they bring enrich the environment in which they work. By adopting this approach, the educator not only transfers knowledge but also shares a part of themselves, their unique story. This journey represents not only personal growth but also a meaningful contribution to fostering greater understanding and connection among people.

Keywords: foreign educator, multiculturalism, kindergarten, challenges, opportunities

UVOD

Vsaka življenjska pot je polna izzivov, še posebej, ko se posameznik odloči zapustiti domače okolje in svoje poklicne sanje uresničiti v tujini. Biti tujec pedagog pomeni veliko več kot le obvladati jezik in pridobiti formalno izobrazbo – pomeni razumeti in sprejeti novo kulturo, hkrati pa ohraniti lastno identiteto. Pot tujega pedagoga je pogosto prepletena s številnimi ovirami, kot so jezikovne težave, kulturne razlike in postopki priznavanja kvalifikacij. Kljub temu pa vsaka ovira predstavlja priložnost za rast, učenje in osebno preobrazbo.

Delo v vrtcu zahteva veliko mero prilagodljivosti, potrpežljivosti in odprtosti. Tuji pedagog s svojim znanjem, izkušnjami in kulturnim ozadjem pomembno prispeva k večkulturnosti vzgojno-izobraževalnega prostora. Prisotnost strokovnjaka iz druge kulture ne obogati le otrok in sodelavcev, temveč celotno skupnost, saj odpira prostor za dialog, sprejemanje drugačnosti in medsebojno razumevanje. Zavedanje o pomenu večkulturnosti postaja vse pomembnejše v sodobni družbi, kjer se kulturne meje brišejo in povezovanje pridobiva novo vrednost. Zato je zgodba tujega pedagoga tudi zgodba o pogumu, vztrajnosti in poslanstvu – prinašati mostove med ljudmi ter dokazovati, da različnost ni ovira, temveč bogastvo, ki nas povezuje.

V izzivih se skrivajo priložnosti

Oseba, ki prihaja iz druge države (tujec) in želi delati v vrtcu, se sreča z velikimi izzivi, vendar tudi z velikimi priložnostmi. Moja pot pedagoga je bila težka, vendar sem zelo zadovoljna, da sem bila vztrajna in nisem prenehala.

Veliki izzivi, kot so jezikovne ovire, iskanje prakse in zaposlitve, kulturne razlike in integracija, pridobivanje formalne izobrazbe in priznanje kvalifikacij, sprejemanje s strani staršev in sodelavcev, poklicni razvoj z možnostmi napredovanja itd. so izzivi, ki jih moraš premagati. Ko se po premaganih izzivih ozreš nazaj, vidiš, kako se vsi ti izzivi in izkušnje, tako pozitivne kot negativne, spremenijo v pozitivno osebno izkušnjo, priložnost za povezovanje in širjenje socialne mreže ter za strokovno rast. Delo tujega pedagoga v slovenskem vrtcu je lahko izjemno dragoceno in koristno, saj prispeva k večkulturnosti, pozitivno vpliva na otroke, razširja jezikovne kompetence, tako za posameznika, kot za celotno vzgojno skupnost. Ključno za medkulturno sposobnost je zavedanje o raznolikosti in večkulturnosti družbe ter razvijanje sposobnosti medkulturne komunikacije, strpnosti, spoštovanja in premagovanja predsodkov (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006).

Tuji pedagog v slovenskem vrtcu – moje izkušnje

Moj prvi in največji izziv pedagoginje v slovenskem vrtcu je bil jezik. Pomanjkljivo znanje slovenskega jezika mi je otežilo šolanje. Potruditi sem se morala veliko bolj kot ostali sošolci. Vendar je sreča vedno hodila z mano, vedno je bil poleg mene nekdo, ki mi je bil pripravljen pomagati, ki me je usmeril in mi dal vedeti, da to zmorem. Čeprav ljudje pravijo, da Slovenci težko sprejmejo tujce, je moja izkušnja drugačna.

Drug izziv, s katerim sem se srečala, je bilo iskanje ustreznega vrtca za opravljanje pedagoške prakse. Poslala sem številne prošnje, a sem prejela zelo malo odgovorov, pa še ti so bili vsi negativni. Spomnim se enega od odgovorov, v katerem je bilo zapisano, da me ne morejo sprejeti, saj primanjkuje delovnih mest že za domačine, kaj šele za tujce. Kljub temu nisem obupala in sem vztrajala pri iskanju. Ponudila se mi je priložnost v vrtcu, ki je bil zelo oddaljen od mojega bivališča, vendar sem priložnost pograbila z obema rokama in z vztrajnostjo premagala vse težave. Tam sem vzpostavila prve stike s strokovnimi delavci v vrtcu, starši in seveda z otroki.

Prvi dan prakse sem prišla v vrtec že ob šesti uri zjutraj, polna navdušenja in brez pravega občutka, kako me bodo otroci in sodelavci sprejeli. Na moje presenečenje so me sprejeli izjemno lepo – otroci so me z zanimanjem opazovali, me božali po koži in laseh ter izražali radovednost. Neka deklica me je vprašala,

zakaj imam tako umazane roke, pa sem ji razložila, da niso umazane, da je to moja barva polti. Gledala me je in me božala naprej.

Moje znanje slovenskega jezika je bilo takrat še zelo osnovno, predvsem sem imela težave s skloni, sicer s sporazumevanjem nisem imela težav, saj sem slovenščino večinoma že razumela. Govorila sem malo, a s časom in s pomočjo sodelavk ter otrok sem pridobivala samozavest. Po uspešno opravljeni praksi in maturi sem v istem vrtcu dobila prvo zaposlitev. Služba je bila za določen čas, vendar sem jo z veseljem sprejela, saj mi je omogočala opravljanje strokovnega izpita.

Prva zaposlitev v vrtcu je bila zame neprecenljiva izkušnja. Imela sem odlične sodelavke, ki so mi veliko pomagale, otroci in starši pa so me lepo sprejeli. Pogosto sem imela občutek, da se vsega učim znova, vendar me je to le še dodatno motiviralo. Otroci so imeli radi glasbo, zato sva s sodelavko veliko peli, kar mi je pomagalo pri izboljšanju govora in pridobivanju samozavesti. S pomočjo otroških knjig z enostavnimi in kratkimi besedili sem postopoma razvijala svojo slovensko bralno pismenost. Takšna besedila so mi pomagala pri razumevanju jezika ter bogatenju besednega zaklada. Ves čas sem pozorno poslušala, kako se otroci med seboj sporazumevajo, kar mi je omogočilo, da sem v vsakdanjem okolju vrtca postopoma izpopolnjevala svoje jezikovne spretnosti.

V ta proces sem vložila veliko truda, predanosti in časa. Skozi daljše obdobje aktivnega vključevanja v vzgojno-izobraževalno okolje so se začele postopoma odpirati nove priložnosti, ki so mi omogočile, da sem tudi sama postala pomemben del vzgojnega procesa. Svoja osebna in kulturna izhodišča sem vnašala v vsakodnevno delo z otroki, sodelavci in starši. Veseli me, da so bili vsi deležniki tega procesa do mene odprti in pripravljeni sprejemati elemente moje kulture, jih spoznavati ter jih vključevati v skupne aktivnosti.

Sčasoma je vrtec postal prostor varnega in spoštljivega medkulturnega dialoga, kjer se različne kulture srečujejo, se med seboj bogatijo, udeleženci pa se učijo drug od drugega in skupaj rastejo. To medkulturno prepletanje ima pozitiven vpliv na vzgojno klimo in krepi razumevanje ter sprejemanje raznolikosti med otroki in odraslimi.

Odziv okolja in uspešno vključevanje mojih izkušenj v vzgojno delo sta v meni prebudila željo po nadaljnjem strokovnem razvoju. Zato sem se odločila za vpis na Pedagoško fakulteto, kjer sem študij uspešno zaključila. Pridobljeno znanje mi je omogočilo poglobljeno razumevanje pedagoških pristopov, bolj premišljeno načrtovanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti ter učinkovitejše sodelovanje z različnimi deležniki v vzgoji in izobraževanju. Z nadaljnjo izobrazbo sem želela nadgraditi svoje

delo in prispevati k oblikovanju vključujočega, spodbudnega in kulturno občutljivega vzgojnega okolja.

»Večkulturna vzgoja in izobraževanje morata biti razumljena kot temeljno izobraževanje. Za življenje v današnjem svetu je večkulturna pismenost enako pomembna kot bralna, pisna, matematična in računalniška pismenost« (Vižitin, 2017, str. 77). V vrtcu delam že od leta 2012. Sodelovanje z otroki in starši mi je prineslo številne pozitivne izkušnje, ki bogatijo moje delo in osebno rast. Pogosto slišim, kako se otroci doma pogovarjajo o deželi, iz katere prihajam, in z veseljem z menoj delijo razne zanimivosti, povezane z Brazilijo. Spominjam se dečka, ki mi je povedal, da z očetom poznata ribo, ki živi samo v Braziliji – *piranho*. Ta trenutek je postal iztočnica za novo, vsem zanimivo temo, ki otroke zelo zanima in v njej uživajo. Otroci pogosto opazijo moj način izražanja ali videz – večkrat pridejo deklice, tudi iz drugih skupin, in z navdušenjem povedo, da imajo danes podobno pričesko kot jaz, saj so jim mamice naredile kodre. Takšni trenutki mi prinašajo veliko veselja, saj se počutim sprejeto in vidim, kako odprti so otroci za drugačnost.

Pozitivni vpliv na vzgojno-izobraževalni sistem

»Ker je zavest o različnosti s kulturo pogojenih svetovnih nazorov ena izmed razsežnosti sodobnega, medkulturnega izobraževanja, so osrednji cilji spodbujanja medkulturnosti oziroma multikulturnosti v šolskem prostoru« (Zorec, str. 48).

Menim, da je vrtec zelo pomembno okolje, saj otroci v tem obdobju šele začenjajo oblikovati svojo osebnost. Prav tako še nimajo predsodkov, ki bi jih ovirali pri sprejemanju drugačnosti. Zato so izkušnje, povezane z medkulturnim sobivanjem, v tem času izjemno dragocene. V vrtcu otroci vstopajo v proces socializacije, se učijo sobivanja, sodelovanja in razumevanja drugih. »Če je večkulturno izobraževanje vključeno v šolsko reformo vsestransko, lahko oblikuje in obogati izobraževanje vseh mladih ljudi« (Vižitin 2017, str. 75). Vloga strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem procesu je ključna pri spodbujanju razumevanja, sprejemanja in spoštovanja raznolikosti. Z načrtnim vključevanjem medkulturnih vsebin v vsakodnevne dejavnosti, kot so igra, branje, petje, pogovor ter različne oblike umetniškega izražanja, otrokom približujejo različne kulture, narode, veroizpovedi in socialna okolja. Na ta način jim omogočajo, da že zgodaj razvijajo pozitiven odnos do drugačnosti ter razumejo, da raznolikost bogati družbo in krepi občutek povezanosti.

Pri tem je pomembno, da vzgojitelji prepoznajo edinstvenost vsakega otroka, ki izhaja iz njegovega kulturnega okolja, osebnostnih značilnosti in življenjskih izkušenj. S spoštljivim pristopom in ustvarjanjem varnega ter spodbudnega okolja lahko pomagajo otrokom razvijati samozavest, občutek pripadnosti ter odprtost do sveta. Takšno okolje hkrati zmanjšuje možnosti za nastanek predsodkov, stereotipov in

diskriminacije ter krepi medsebojno spoštovanje in enakost. Kot poudarja Vah Jevšnik (2010), je medkulturna vzgoja pomemben dejavnik pri razvoju občutljivosti za družbene razlike. Otrokom omogoča, da postanejo bolj empatični, razumevajoči in pripravljeni sprejemati različnost, kar predstavlja temelj za sobivanje v sodobni večkulturni družbi.

Vključevanje medkulturne vzgoje v vzgojno-izobraževalni proces spodbuja pri otrocih zanimanje za kulturne razlike, razvija kritično refleksijo o lastni kulturni identiteti, krepi medkulturno občutljivost ter prispeva k zmanjševanju rasizma, predsodkov in diskriminacije (Vah Jevšnik, 2010). Verjamem, da lahko s svojo prisotnostjo pomembno prispevam tudi k vključevanju otrok priseljencev. Nisem le nekdo, ki prihaja iz drugega okolja, ampak odrasla oseba, ki jo otroci doživljajo kot bližjo, saj se tudi sama še vedno prilagajam na drugo okolje – podobno kot oni. Tako jim lahko nudim občutek razumevanja, varnosti in pripadnosti. Kurikulum za vrtce (2025) poudarja, da otroci skozi raznolike dejavnosti spoznavaajo različnost ljudi in kultur, medtem ko vzgojiteljica zagotavlja občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti ter podpira postopno učenje jezika in razvoj dvojezične ter medkulturne identitete.

ZAKLJUČEK

»Mladi ne morejo osmisлити in razumeti svojega položaja v družbi, če ne poznajo mednarodnih in nacionalnih okoliščin, ki

oblikujejo njihov svet. Medkulturna pedagogika bi lahko s pomočjo kognitivnih spoznanj olajšala ta proces in pripomogla k temu, da bodo mladi znali ceniti razlike med ljudmi in kulturami» (Zorec 2009, str. 91). Danes si kot zaposlena diplomirana vzgojiteljica iskreno želim, da bi moja osebna življenjska izkušnja vključevanja v pedagoški proces spodbudila tudi druge posameznike iz tujine, da se odločijo za ta plemeniti in odgovoren poklic. Verjamem, da lahko s svojo prisotnostjo, jezikovnim in kulturnim bogastvom pomembno prispevamo k ustvarjanju bolj odprtega, vključujočega in raznolikega vzgojno-izobraževalnega okolja. Kurikulum za vrtce (2025) poudarja zagotavljanje enakih možnosti, spoštovanje različnosti, inkluzijo ter medkulturnost, zato je prisotnost strokovnih delavcev iz drugih kulturnih okolij še posebej dragocena. S svojo drugačnostjo in izkušnjami lahko namreč obogatijo prostor vrtca ter pomagajo graditi okolje, v katerem se vsak otrok in njegova družina počutita sprejeta in spoštovana.

Hkrati si prizadevam za to, da bi bili vsi, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij in izražajo interes za delo na področju vzgoje in izobraževanja, deležni več usmerjene podpore ter spodbud s strani pristojnih institucij. Z večjo prisotnostjo tujih pedagogov v vzgojno-izobraževalnem sistemu bi lahko bistveno pripomogli k hitrejšemu, bolj kakovostnemu in predvsem bolj empatičnemu vključevanju otrok priseljencev v družbo. Prisotnost strokovnjakov z različnimi kulturnimi ozadji ne bogati

le otrok, temveč celotno vzgojno skupnost – prispeva k razumevanju raznolikosti, spodbuja medkulturni dialog in krepi socialno povezanost.

Verjamem, da ima vsak posameznik, ne glede na izvor, lahko pomembno vlogo v procesu oblikovanja družbe, ki temelji na spoštovanju, sodelovanju in enakih možnostih za vse.

Viri in literatura

1. Makarovič, M. (2009). Šolanje v medkulturnem okolju. Ljubljana: Založba Vega.
2. Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Zavod Republike Slovenije za šolstvo. file:///D:/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf
3. Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2006). Uradni list Evropske unije 2006/962/ES. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SL/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>
4. Vah Jevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. Revija za elementarno izobraževanje, 3(2/3), 133–141.
5. Vižitin Ajša, M. (2017). Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Raba umetne intelligence za pripravo učnega gradiva

KLEMEN MARKELJ, *mag. prof. slov. in mag. prof. ang.*
klemen.markelj1@guest.arnes.si

Povzetek: Članek obravnava vlogo umetne intelligence pri pripravi učnega gradiva v osnovni šoli. Na podlagi aktualnih nacionalnih in mednarodnih poročil (Informacijski pooblaščenec, UNESCO, OECD, Ameriško ministrstvo za izobraževanje) pojasnjuje, kako lahko umetna inteligenca podpira učitelje pri ustvarjanju prilagojenih, vizualno privlačnih in interaktivnih vsebin. Posebna pozornost je namenjena vprašanju etike, varovanja osebnih podatkov ter vlogi učitelja, ki mora biti odgovoren za kakovost in smiselno uporabo tehnologije. V osrednjem delu je predstavljen primer dobre prakse uporabe umetne intelligence pri pripravi didaktičnega gradiva v osnovni šoli.

Ključne besede: umetna inteligenca, izobraževanje, učni materiali, digitalna pismenost, pedagoška praksa

Abstract: The article explores the role of artificial intelligence (AI) in creating teaching materials in primary education. Drawing on recent national and international reports (Information Commissioner, UNESCO, OECD, U.S. Department of Education), it explains how AI can support teachers in developing personalized, visually engaging, and interactive content. Special attention is given to ethical considerations, data protection, and the teacher's role as the one ensuring the quality and meaningful use of technology. The central section presents an example of good practice in using AI for the preparation of didactic materials in a Slovenian primary school.

Keywords: artificial intelligence, education, teaching materials, digital literacy, pedagogical practice

UVOD

Umetna inteligenca (UI) v zadnjih letih hitro spreminja način, kako učitelji načrtujejo in ustvarjajo učne vsebine. Orodja, ki temeljijo na umetni inteligenci, omogočajo izdelavo interaktivnih gradiv, vizualizacij, vprašalnikov ter samodejno prilagajanje vsebin posameznim učencem. Vse to odpira nove možnosti za personalizirano poučevanje, hkrati pa zahteva premišljeno in odgovorno uporabo tehnologije.

Poročilo Ameriškega ministrstva za izobraževanje Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning (U.S. Department of Education, 2023) opozarja, da mora biti umetna inteligenca v šolstvu razumljena kot partner učitelju, ne kot njegov nadomestek. Njeno bistvo je v tem, da učitelju omogoča več časa za pripravo na pouk, krepi ustvarjalnost, nudi dodatno pomoč pri urejanju dokumentacije in analiziranju dela učencev ter načrtovanju učnega procesa za izboljšanje znanja učencev. UNESCO (2021, str. 12) poudarja, da mora umetna inteligenca v izobraževanju služiti ciljem vključujočega, pravičnega in človeku prijaznega izobraževanja. To pomeni, da mora učitelj ohraniti nadzor nad učnim procesom, pri čemer mu UI lahko nudi analitično, ustvarjalno in tudi tehnično podporo pri njegovem delu.

Namen tega članka je predstaviti odgovorno in učinkovito uporabo umetne inteligence pri pripravi učnega gradiva, s poudarkom na vlogi učitelja kot usmerjevalca in kritičnega

uporabnika novih tehnologij. V drugem delu je prikazan primer dobre prakse iz osnovne šole, kjer je bila UI uporabljena kot pomoč pri oblikovanju didaktičnega gradiva.

Pregled razvoja umetne inteligence in njen vstop v šolstvo

Zamisel o tem, da bi stroj lahko posnemal človeško mišljenje, sega v leto 1950, ko je Alan Turing, začetnik sodobnega računalništva in umetne inteligence, v članku *Computing Machinery and Intelligence* zapisal: »Predlagam, da vprašanje 'Ali lahko stroji mislijo?' nadomestimo z drugim: ali lahko stroji posnemajo človekovo vedenje?« (Turing, 1950, str. 433). Ta misel je postavila temelje raziskovanju obsežnega znanstvenega področja, ki je kmalu dobilo ime »*umetna inteligenca*«.

V naslednjih desetletjih je razvoj umetne inteligence potekal v valovih. Po začetnem navdušenju v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so raziskovalci razvili prve programe za pogovor z računalnikom, kot sta ELIZA, ki je bil eden prvih računalniških programov, ki je omogočal pogovor med človekom in strojem (Weizenbaum, 1966), in SHRDLU, ki predstavlja enega prvih poskusov razumevanja naravnega jezika v umetni inteligenci (Winograd, 1972), je sledilo obdobje ohladike zaradi omejenih računalniških zmogljivosti. Napredek se je znova pospešil v osemdesetih letih z razvojem ekspertnih sistemov za reševanje problemov na ozkih področjih, ki so posnemali razmišljanje strokovnjakov in temeljili na pravilu »*če–potem*« oz. »*if–then*«

v angleščini. To pomeni, da je sistem na podlagi izpolnjenega pogoja izpeljal določen sklep ali izvedel ustrezno operacijo. Najuspešnejši med njimi – XCON, MYCIN in PROSPECTOR – so se uporabljali v industriji, medicini in geologiji ter predstavljali prvi večji komercialni uspeh umetne inteligence (Buchanan in Shortliffe, 1984; Russell in Norvig, 2021). Kljub svoji uporabnosti je zaradi zahtevnega vzdrževanja in omejenih računalniških zmogljivosti sledilo obdobje ohladitve.

Ponovni razcvet je prinesel konec devetdesetih let sistem IBM Deep Blue, ki je leta 1997 celo premagal svetovnega šahovskega prvaka Garija Kasparova. Ta dogodek je predvsem simbolno pokazal moč računalniške obdelave podatkov in algoritmov, ki so lahko premagali človeka v intelektualni igri, dolgo veljavni za izraz človeške inteligence (IBM, 1997). Današnje obdobje umetne inteligence temelji na t. i. globokem učenju in obdelavi velikih količin podatkov, kar je omogočilo razvoj orodij, ki jih uporabljamo tudi v vsakdanjem življenju – od prevajalnikov do pogovornih asistentov.

Razvoj se je znova pospešil v devetdesetih letih z uvedbo statističnih metod in algoritmov strojnega učenja, nato pa še po letu 2010 z razvojem globokih nevronske mreže, dostopom do velikih količin podatkov in močnejšimi računalniškimi sistemi, kar je umetni inteligenci omogočilo preboj v vsakdanje življenje (Russell in Norvig, 2021). V šolstvu se je umetna inteligenca

sicer začela pojavljati že v šestdesetih letih s sistemom PLATO, ki je omogočal računalniško podprto učenje in prve oblike interaktivnih vaj (University of Illinois, b. l.). V osemdesetih letih so se pojavili inteligentni učni sistemi, ki so prilagajali učno gradivo glede na učenčevo predznanje (Sleeman in Brown, 1982). Danes umetna inteligenca učiteljem pomaga pri pripravi gradiv, avtomatizaciji nalog in spremljanju napredka učencev.

Mednarodne organizacije, kot sta UNESCO (2021) in OECD (2024), poudarjajo, da mora biti umetna inteligenca v izobraževanju uporabljena kot orodje, ki podpira človeka in krepi dostopnost znanja. Učitelj mora pri tem ohraniti ključno vlogo presojevalca kakovosti in varuha etičnih načel.

Prednosti uporabe UI pri pripravi učnega gradiva

Umetna inteligenca odpira številne nove možnosti za ustvarjalno in učinkovito pripravo učnih vsebin. Med najpomembnejšimi prednostmi so:

Personalizacija učnih vsebin: učitelj lahko z uporabo orodij, kot so ChatGPT ali Copilot, ustvari različice nalog za različne ravni znanja, interese ali učne stile. Tako lahko učenci dobijo naloge, ki jih ne preobremenijo, hkrati pa te ohranjajo izzivnost. UNESCO (2021, str. 27) poudarja, da prav personalizacija prispeva k večji vključenosti učencev in zmanjšanju učnih razlik.

Avtomatizirano ustvarjanje gradiva: z UI je mogoče hitro oblikovati besedila, kvize, infografike, delovne liste in celo interaktivne predstavitve. Na primer, učitelj lahko v vnosno polje ChatGPT-ja (ali katerega drugega jezikovnega modela, osnovanega na UI) vpiše temo na primer »oblikovanje vljudnostnih fraz v angleščini«, UI pa ustvari primerne vaje, dialoge in celo preverjanja znanja. Po navedbah Ministrstva za izobraževanje Združenih držav Amerike (2023, str. 18) to učiteljem omogoča, da več časa namenijo kakovostni razlagi in pogovoru z učenci.

Podpora diferenciranju in formativnemu spremljanju: UI lahko pomaga analizirati pogoste napake učencev in predlaga ciljno usmerjene vaje. Takšna uporaba ni nadomestek učiteljeve presoje, ampak dopolnitev. OECD (2023, str. 42) ugotavlja, da kombinacija umetne inteligence in učiteljeve refleksije vodi v učinkovitejše spremljanje napredka učencev.

Podpora učiteljevi ustvarjalnosti: orodja, kot so DALL-E, Canva Magic Studio in drugi omogočajo hitro izdelavo vizualnega gradiva, ki ga učitelj sicer ne bi mogel ustvariti sam oz. bi zanj porabil bistveno več časa. Na ta način UI spodbuja kreativnost in omogoča sodobno, vizualno privlačno predstavitev snovi.

Izzivi in etična vprašanja

Ob številnih prednostih uporabe umetne inteligence v izobraževanju se pojavljajo tudi pomembni izzivi, ki zahtevajo premišljeno in odgovorno ravnanje ter rabo uporabnikov.

Varovanje osebnih podatkov

Velik del orodij UI temelji na obdelavi podatkov, ki lahko vključujejo občutljive informacije. Uporaba takšnih orodij mora biti skladna z evropsko uredbo o varstvu podatkov (GDPR). Šole morajo zagotoviti, da se podatki učencev ne prenašajo izven nadzorovanih okolij. Pičman Štefančič (2023, str. 34) opozarja, da se izobraževalne institucije morajo soočiti z vprašanji ohranjanja zasebnosti, ker »učenci in učitelji pogosto niso seznanjeni z morebitnimi tveganji zbiranja in analize podatkov, ki jih generativni modeli prinašajo«.

Avtorske pravice in lastništvo vsebin

Kdo je avtor gradiva, ki ga deloma ustvari umetna inteligenca? Evropska komisija (2024, str. 15) opozarja, da je končno odgovornost za objavljeno ali uporabljeno vsebino vedno treba pripisati človeku. Učitelj ostaja podpisani avtor, četudi je uporabil tehnično pomoč orodja. Pičman Štefančič (2023, str. 38–39) dodaja, da se z vidika slovenskega šolskega sistema pojavljajo tudi vprašanja o integriteti ustvarjanja, kjer je potrebno jasno ločiti, »kateri deli gradiva so rezultat človeškega dela in kateri so bili oblikovani s pomočjo umetne inteligence.«

Zato mora učitelj razumeti, da orodja UI pogosto temeljijo na velikih zbirkah podatkov, ki vključujejo tudi gradiva zaščitena z avtorskimi pravicami. Priporoča se, da se pri pripravi gradiv z umetno inteligenco navede, katero orodje je bilo uporabljeno, ter da se vsebine pred objavo preverijo glede izvirnosti in morebitnih avtorskih omejitev.

Učitelj torej ostaja podpisani avtor, četudi je uporabil tehnično pomoč orodja. Njegova naloga je, da rezultat umetne inteligence preoblikuje, preveri in umesti v učni kontekst, s čimer mu doda tisto, česar stroj ne more — pedagoški namen, razumevanje učencev in etično presojo.

Zanesljivost in preverjanje virov

UI lahko včasih generira napačne ali izmišljene podatke. Zato mora učitelj preverjati, dopolnjevati in popravljati informacije, ki jih ustvari sistem. Ameriško ministrstvo za izobraževanje (2023, str. 30) posebej poudarja pomen človeškega nadzora pri uporabi orodij, ki vplivajo na učne vsebine.

V slovenskem kontekstu izpostavlja Pičman Štefančič (2023, str. 42–43), da je “pomembna tudi vzgoja učencev v kritični rabi izhodnih vsebin UI” — brez aktivnega in reflektivnega nadzora lahko pride do posredovanja nekakovostnih ali etično vprašljivih gradiv.

Primeri praktične rabe UI

Umetna inteligenca ni več le oddaljena tehnološka novost, temveč vse pogostejše postaja konkretno orodje v rokah učiteljev. Njena največja vrednost se pokaže takrat, ko jo uporabimo ciljno, preudarno in v podporo učenju – kot pomoč pri ustvarjanju učnih gradiv, razvijanju idej ali personalizaciji učnega procesa.

V nadaljevanju predstavljam primere dobrih praks, kjer umetna inteligenca resnično razbremeni učitelja in mu omogoči več časa za bistvo pedagoškega dela – za dialog, razumevanje učnih težav v učnem procesu in ustvarjalnost v razredu.

Prezi AI

Eden od primerov, kako lahko umetna inteligenca učitelju prihrani čas pri pripravi gradiv, je Prezi AI – pametna funkcija znotraj spletne platforme *Prezi*, ki omogoča, da iz preprostega besedilnega opisa nastane celotna predstavitev z naslovom, strukturo, besedilom in oblikovanjem. Že sam videz predstavitev, ustvarjenih v Preziju, je nekoliko drugačen od tistega, ki smo ga vajeni pri orodjih, kot je PowerPoint, saj ponuja bolj dinamičen, prostorsko zasnovan prikaz vsebine. Uporabnik vpiše kratek opis teme, občinstva in ciljev predstavitve, Prezi AI pa s pomočjo umetne inteligence samodejno:

- prepozna ključne ideje in jih razporedi v logično

strukturo (naslov, poglavja, podpoglavja),

- doda osnutke besedil in ključne poudarke,
- izbere primerno vizualno predlogo, barvno paletno in slog,
- omogoča hitro urejanje in prilagajanje vsebine.



Slika 1: Vpisno okno Prezi AI.

Vir: Lasten



Slika 2: Primer poteka predstavitve in vsebine, ustvarjene z UI

Vir: Lasten

Prezi AI omogoča ustvarjanje vsebin v različnih jezikih, ne le v angleščini, zato je uporaben tudi za učitelje, ki pripravljajo gradiva v slovenščini. V praksi to pomeni, da lahko učitelj v nekaj minutah pridobi osnovo za kakovostno predstavitev, ki jo

lahko poljubno ureja in dopolni, po potrebi popravi in obogati z lastnimi primeri ter z lastnim slikovnim gradivom. Kljub številnim prednostim pa ni vse popolno. Pomembno je, da se zavedamo, da umetna inteligenca včasih ustvari t. i. halucinacije – to so napačne ali izmišljene informacije, zapisane prepričljivo in navidezno resnično. Do tega pride, kadar sistem napačno razume navodilo, kontekst ali pa preprosto nima dostopnih podatkov, na podlagi katerih bi lahko oblikoval pravilen odgovor. Zato mora učitelj vsako vsebino, ki jo ustvari umetna inteligenca, kritično preveriti in po potrebi popraviti.

Canva AI

Med priljubljenimi orodji, ki učiteljem olajšajo ustvarjanje vizualno privlačnih gradiv, izstopa Canva AI Gre za pametne funkcije znotraj platforme *Canva*, ki omogočajo hitro oblikovanje predstavitev, plakatov, delovnih listov ali objav za šolske dogodke.



Slika 3: Vpisno okno Canva AI.

Vir: Lasten

Z le nekaj besedami lahko učitelj z ukazom *Magic Design* ustvari celotno predstavitev na izbrano temo, funkcija *Magic Write* pa mu pomaga pri pisanju besedil, povzetkov ali naslovov. Canva AI samodejno predlaga barvne palete, postavitve in ikone, ki se ujemajo z vsebino, zato je primerna tudi za tiste, ki nimajo oblikovalskih izkušenj. Učitelj tako v nekaj minutah oblikuje profesionalen izdelek, ki ga lahko prilagodi potrebam učencev ali predmetu pouka. Kot pri vseh orodjih umetne inteligence pa ostaja ključno, da ustvarjeno vsebino pregleda, preveri in po potrebi nadgradi z lastnimi idejami.

Kot primer sem vzel dnevniški zapis, ustvarjen s Canva AI, ki ga lahko učitelji slovenskega jezika uporabimo kot zgled pred poustvarjalnim delom učencev. Pri svojem delu pogosto poskušam učencem posredovati različna znanja – ne le tista, povezana z učnim načrtom, temveč tudi širša, kot so varna raba spleta, ustvarjalno pisanje, osnove grafičnega oblikovanja idr. Prav tu se pokaže uporabnost Canve



Slika 4: Primer ustvarjanja dokumenta s Canva AI.
Vir: Lasten

AI, saj s svojimi funkcijami popestri delo v razredu in učencem ponuja možnost, da pri slovenščini razvijajo tudi digitalne in oblikovalske spretnosti, ki jih radi usvajajo.

Učencem je delo v Canvi privlačno, ker lahko svoje besedilo umestijo v že pripravljene predloge ali ustvarijo lastno obliko predstavitve. Tako hkrati vadijo ustvarjalno pisanje in se urijo v uporabi sodobnih digitalnih orodij, učitelju pa Canva AI omogoča, da hitro pripravi zglede besedil ali izdelkov, kadar primerov iz prakse še nima na voljo ali ti niso uporabni.

WORDWALL

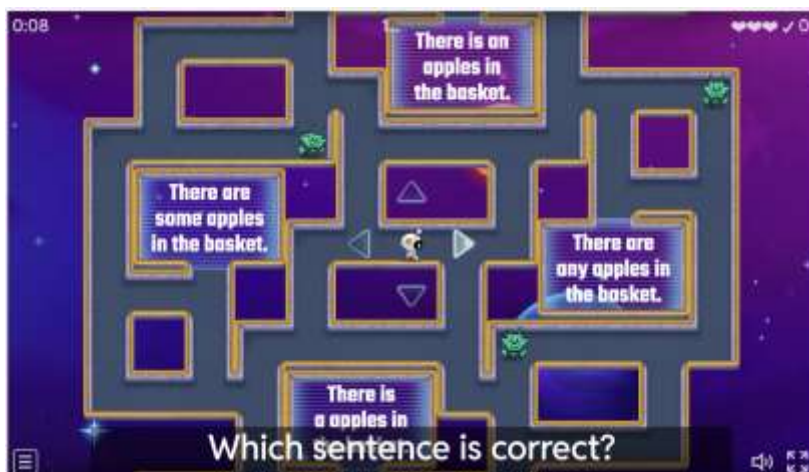
Wordwall je spletno orodje, namenjeno učiteljem, ki želijo hitro ustvariti interaktivne vaje, kvize in igre za ponavljanje učne snovi. Platforma deluje po preprostem načelu: učitelj vnese vprašanja in odgovore, ta pa jih samodejno pretvori v različne vrste

dejavnosti, kot so kviz, ugani par, kolo sreče, lov v labirintu, letalo idr. Učenci lahko do iger dostopajo na računalnikih, tablicah ali



Slika 5: Vpisno okno strani Wordwall.
Vir: Lasten

telefonih, rešitve pa se samodejno beležijo. Na žalost je polna funkcionalnost spletne strani Wordwall na voljo le uporabnikom z naročnino, vendar lahko učitelji tudi brezplačno dostopajo do velike zbirke že obstoječih javnih iger, ki jih ustvarjajo drugi uporabniki. Pri tem imajo avtorji možnost, da svoje igre objavijo javno ali jih ohranijo zasebne, kar omogoča varno in prilagodljivo rabo gradiv. Tudi z brezplačno različico lahko učitelj učinkovito uporabi Wordwall pri pouku – bodisi za hitro ponavljanje snovi, utrjevanje ali kot motivacijski uvod v novo temo.



Slika 6: Primer igre za ponavljanje učne snovi.
Vir: Lasten

Orodje je priljubljeno predvsem zato, ker združuje preglednost, igrivost in prilagodljivost – učitelj lahko iz iste vsebine ustvari več različnih oblik nalog, od resnejših kvizov do sproščenih tekmovalnih iger, oz. med njimi poljubno preklaplja. V zadnjem času Wordwall ponuja tudi možnost ustvarjanja z umetno

inteligenco, ki na podlagi kratkega opisa teme samodejno predlaga vprašanja in tipe nalog. Tako učitelj prihrani na času, ki ga lahko porabi za načrtovanje pouka, popestri na momente monotono utrjevanje učne snovi, učenci pa lahko svoje znanje preizkušajo na sodobne načine, ki hkrati tudi zagotavljajo, da o usvojenem znanju razmišljajo, a to počnejo na drugačen, bolj zabaven način.

CHATGPT

Med najpogostejše omenjenimi orodji umetne inteligence v izobraževanju je ChatGPT, pogovorni sistem podjetja OpenAI, ki temelji na t. i. velikih jezikovnih modelih. Uporabnik z njim komunicira prek naravnega jezika – podobno kot v običajnem pogovoru – in mu lahko zastavlja vprašanja, naloge ali prošnje za pomoč pri pisanju, povzemanjih, prevajanju in razlagi vsebin. Za učitelje je ChatGPT koristen predvsem kot asistent pri pripravi gradiv: pomaga oblikovati primere, navodila, vprašanja, povzetke besedil, scenarije za ure ali celo osnutke predstavitev. Učitelj lahko tako v kratkem času pridobi idejne zasnove, ki jih nato pregleda, popravi in prilagodi učnim ciljem.

Na fotografiji so prikazana navodila za kreativno pisanje, ki jih je ChatGPT generiral za delavnico ob dnevu dejavnosti. Cilj je bil

O meni kot učencu danes

- Kaj mi gre dobro, s čim imam težave?
- Kako se učim? (zvezek, računalnik)
- Kdo mi pomaga pri učenju?
- Kateri predmet mi pomeni največ in zakaj?

Šolski pogovori

- Najbolj zanimiv pogovor, ki sem ga imel v šoli.
- Besede, ki mi jih je rekel učitelj/ica in si jih bom zapomnil.
- Kaj sem slišal na hodniku danes? (lahko tudi smešno)

Če bi lahko šolo prestavil kamorkoli ...

- Na Luno? V gozd? V stolpnico? Na plažo?
- Kako bi pouk tam potekal?
- Kateri učenci bi se najbolje znašli?

Moj naj učitelj/učiteljica

- Kaj ga/jo naredi posebnega?
- Kako uči?
- Kaj sem se od njega/nje naučil, kar si bom zapomnil za vedno?

Kakšna bi bila šola, če bi jaz bil/-a ravnatelj/ica

- Kakšen bi bil urnik?
- Katere predmete bi dodal?
- Kaj bi spremenil – in kaj bi ohranil?

Knjiga, ki mi je nekaj dala

- Kratka recenzija knjige, ki jo priporočajo.
- Kaj sem se iz nje naučil?
- Kako me je spremenila ali mi ostala v mislih?

Slika 7: Zgled poustvarjalnih nalog, pripravljenih z UI za dan dejavnosti.

Vir: Lasten

pridobiti gradivo, ki ga bom kasneje lahko uporabil pri oblikovanju jubilejne izdaje šolskega glasila OŠ Martina Konšaka – Brstje.

Teh 6 nalog predstavlja le delček idej, ki sem jih s pomočjo UI uspel generirati. Te so dan dejavnosti izredno popestrile, saj so bila učencem navodila zanimiva, predvsem pa jim je bilo všeč, da so lahko izbirali med tako raznolikimi nalogami. Velika večina je napisala vsaj tri različne zapise, ki so jih nato tudi med seboj primerjali in se ob njih iskreno nasmejali ter tudi obujali spomine.

Kljub uporabnosti pa je treba pri uporabi orodij, kot je ChatGPT, upoštevati načela varstva osebnih podatkov in kritičnega presojanja vsebine. Model lahko namreč ustvari t. i. *halucinacije* – podatke, ki zvenijo prepričljivo, a niso nujno resnični. Prav tako se pogovori obdelujejo na zunanjih strežnikih, pogosto izven Evropske unije, zato v orodje ne smemo vnašati osebnih podatkov učencev ali občutljivih informacij (Informacijski pooblaščenec RS, 2021). Če se ChatGPT uporablja odgovorno – kot orodje za navdih, osnutke in razmislek – lahko učitelju predstavlja dragoceno pomoč pri načrtovanju pouka, učencem pa zanimiv vpogled v svet sodobne umetne inteligence.

ZAKLJUČEK

Umetna inteligenca postaja vse pomembnejši del šolskega vsakdana. Njena vrednost se kaže v sposobnosti, da učiteljem omogoča več časa za bistvo njihovega poklica – delo z učenci. Vendar pa mora biti vsaka uporaba tehnologije premišljena in skladna z etičnimi načeli.

Kot opozarja Ameriško ministrstvo za izobraževanje (2023, str. 42), prihodnost izobraževanja ni umetna, ampak »pametno človeška«. Umetna inteligenca lahko izboljša kakovost poučevanja, če jo učitelji razumejo kot orodje, s katerim lahko ustvarjajo bolj prilagodljive, ustvarjalne in vključujoče učne izkušnje. Učitelj 21. stoletja ni več le posredovalec znanja,

ampak mentor, ustvarjalec in vodnik, ki zna združiti moč tehnologije z empatijo, domišljijo in odgovornostjo.

Viri in literatura

1. Buchanan, B. G., in Shortliffe, E. H. (1984). *Rule-Based Expert Systems: The MYCIN Experiments of the Stanford Heuristic Programming Project*. Reading, MA: Addison-Wesley.
2. European Commission. (2024). *Ethical Guidelines for Teachers Using Artificial Intelligence in Schools*. Bruselj: Evropska unija. Pridobljeno s <https://teachertaskforce.org>
3. IBM. (1997). *Deep Blue Defeats World Chess Champion Garry Kasparov*. Armonk, NY: IBM Press Release. Pridobljeno s <https://www.ibm.com/history/deep-blue>
4. Informacijski pooblaščenec Republike Slovenije. (2021). *Smernice za skladno uporabo IT rešitev v šolstvu*. Ljubljana: IP-RS. Dostopno na: <https://www.ip-rs.si>
5. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., in Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson Education. Pridobljeno s <https://www.pearson.com>
6. OECD. (2023). *AI and the Future of Learning: Expert Guidance for Policy Makers*. Pariz: OECD Publishing. Pridobljeno s <https://www.oecd.org>
7. Pičman Štefančič, P. (2023). *Etika umetne inteligence v sistemu izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si>
8. Russell, S., in Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Harlow: Pearson Education. Pridobljeno s <https://aima.cs.berkeley.edu/global-index.html>
9. Sleeman, D., in Brown, J. S. (1982). *Intelligent Tutoring Systems*. London: Academic Press.
10. UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Pariz: UNESCO Publishing. Pridobljeno s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
11. University of Illinois. (b. l.). *PLATO*. Pridobljeno s <https://grainger.illinois.edu/news/magazine/plato>
12. U.S. Department of Education. (2023). *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington, D.C.: Office of Educational Technology. Pridobljeno s <https://www.ed.gov>
13. Weizenbaum, J. (1966). *ELIZA—A Computer Program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine*. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45. Pridobljeno s <https://cse.buffalo.edu>
14. Winograd, T. (1972). *Understanding Natural Language*. New York: Academic Press.

Meditacija kot orodje za boljše počutje mladih

NIKA MIKUŽ, študentka psihologije
nika.mikuz@gmail.com

Povzetek: Način življenja mladim danes pogosto povzroča stres in občutek pritiska, zato postaja sposobnost umirjanja misli in ohranjanja notranjega ravnovesja vse pomembnejša. Meditacija je ena izmed tehnik, ki posamezniku omogoča, da se odmakne od vsakodnevnega hrupa ter poišče občutek miru in zbranosti. Zaradi velikih osebnostnih razlik obstaja danes veliko oblik meditacije, ki se nenehno razvijajo in prilagajajo sodobnim potrebam. Čeprav raziskave potrjujejo številne psihološke in fiziološke koristi meditacije, med mladimi njena uporaba še vedno ni zelo pogosta. To odpira pomembno vprašanje za učitelje: kako lahko šolsko okolje spodbuja uporabo tehnik meditacije, ki pomagajo mladim obvladovati stres, krepiti pozornost in izboljšati splošno počutje.

Ključne besede: meditacija, duševno zdravje, šolsko okolje

Abstract: Modern way of life often causes stress and a sense of pressure for young people, making the ability to calm the mind

and maintain inner balance increasingly important. Meditation is a technique that allows individuals to step away from daily noise and find a sense of peace and focus. Due to significant differences in personality, today there are many forms of meditation, which continuously evolve and adapt to contemporary needs. Although research confirms numerous psychological and physiological benefits of meditation, its practice among young people is still not very common. This raises an important question for teachers: how can the school environment encourage the use of meditation techniques that help young people manage stress, enhance attention, and improve overall well-being.

Keywords: meditation, mental health, school environment

UVOD

Sodobni svet od mladih zahteva veliko – odlične šolske rezultate, prilagodljivost, pristočasne aktivnosti in hkrati jasno predstavo o prihodnosti. V takšnem tempu se marsikdo znajde pod pritiskom, ki ga spremljajo stres, tesnoba in čustvena nihanja. Obdobje med najstništvom in prehodom v odraslost je samo po sebi zahtevno, mladi iščejo svojo identiteto, hkrati pa jih družba že postavlja pred odločitve, ki oblikujejo njihovo prihodnost.

Vse več strokovnjakov opozarja, da mladi v tem obdobju potrebujejo več orodij za notranje ravnovesje. Ena izmed najučinkovitejših tehnik, ki to omogoča, je meditacija – starodavna praksa, prisotna v številnih kulturah, z dokazanimi pozitivnimi učinki na telo in um. Raziskave kažejo, da redna meditacija zmanjšuje stres, izboljšuje koncentracijo, spodbuja samorefleksijo ter krepi čustveno stabilnost. Čeprav mladi pogosto poznajo pojem meditacije in razumejo njene koristi, jo redko vključujejo v vsakdanje življenje. Tu imajo učitelji pomembno vlogo, ker je prav šola lahko prostor, kjer se mladi prvič srečajo z vajami meditacije. Takšni pristopi ne izboljšujejo le počutja učencev, temveč tudi ustvarjajo bolj umirjeno učno okolje.

Namen tega članka je učiteljem približati osnovne pojme meditacije, njen zgodovinski razvoj in nekatere izmed

najpogostejše uporabljenih tehnik. Predstavljeni so tudi znanstveno podprti fiziološke in psihološki učinki njene redne vadbe.

Opredelitev meditacije

Večina ljudi je že slišala besedo meditacija, vendar le redki razumejo, kaj pravzaprav pomeni. Ker gre za subjektivno izkušnjo, jo je težko opisati z besedami. Zato je pomembno, da meditacijo vsak posameznik poizkusi sam in odkrije njen pomen (Saraswati, 2002). Kljub temu nam literatura poda številne definicije za lažje razumevanje.

Ko vprašamo ljudi: »Kaj je meditacija?«, nam bodo podali zelo raznovrstne odgovore. Tisti, ki so z njo že seznanjeni, jo opišejo kot metodo ali tehniko, ki jo opravljajo. Spet drugim, meditacija pomeni sedenje pri miru daljše časovno obdobje, medtem ko jo nekateri opišejo kot dejavnost, ki jo opravljajo med tekom ali pripravljanjem čaja (Pistono, 2019). Kot vidimo, gre za subjektivne definicije, ki se med seboj močno razlikujejo.

Hall (1998) opozori, da ima beseda meditacija lahko dva pomena. To sta tehniki meditacije in meditativno stanje. Pri tehnikah gre za neko dejavnost, ki jo opravljamo fizično ali mentalno. Njihovo bistvo je doseganje stanja, ki spodbuja zdravljenje, jasne misli in mir, predvsem na področjih, kjer sta prej prevladovala zaskrbljenost in nemir. Z izvajanjem

meditativnih tehnik postopoma dosežemo meditativno stanje, ko večino svojega časa preživimo v meditaciji. Čeprav je naše telo drugače aktivno, čutimo notranji mir in tišino.

Meditacijo si najpogosteje predstavljamo kot mentalno stanje sproščenosti, miru ali praznine. Pogosto imamo predstavo, da naj bi med meditiranjem poskušali zaustaviti svoj tok misli ali, da moramo za pravilno izvedbo sedeti v popolnem lotus položaju. Ker pa je meditacija dinamičen proces širjenja našega zavedanja, je koristno, da posameznik o njej nima vnaprejšnje predstave, kako naj bi le ta potekala. Tako Pistono meditacijo v svojem delu definira kot »spoznavanje svojega uma« (2019, str. 19).

Kezele (2017) pravi, da je večina ljudi mnenja, da meditiranje pomeni izvajanje neke mentalne vaje. Te v splošnem razdelimo v naslednje osnovne skupine: koncentracija, vizualizacija, kontemplacija, (avto)sugestija in meditacija. Običajno ljudje podrobnih razlik med temi pojmi ne poznajo in menijo, da gre za enak ali podoben pojem. Kezele si pri podrobnejši razlagi pojmov pomaga z Webstrovim spletnim slovarjem, ki pojme definira tako:

- Koncentracija je usmerjanje pozornosti na neki objekt, misel ali predstavo.
- Vizualizacija predstavlja oblikovanje mentalnih vizualnih slik v svojem umu.

- Kontemplacija je definirana kot dejanje pazljivega in globokega razmišljanja o neki vsebini.
- Suggestija je proces, pri katerem na telesno ali mentalno stanje vplivamo z neko mislijo ali idejo.

Vse zgoraj navedene vaje lahko posamezniku koristijo na različnih področjih življenja, vendar ne predstavljajo postopka meditacije. V Webstrovem spletnem slovarju je za besedo meditacija podana definicija, ki pravi, da je »meditacija proces meditiranja«, meditiranje pa je definirano kot »razmišljanje ali kontemplacija« (Kezele, 2019, str. 18).

Kot vidimo, pride do enačenja sicer pomensko različnih pojmov, vendar nam Kezele (2017) pojasni razliko. Pri kontemplaciji, vizualizaciji in sugestiji je potrebna koncentracija posameznika, medtem ko pri meditaciji ni. Pri kontemplaciji, koncentraciji, vizualizaciji in sugestiji lahko opišemo tok razmišljanja in rezultate, pri meditaciji pa to ni mogoče. Kot edino skupno točko meditacije in preostalih opisanih mentalnih vaj meni, da gre za neko obliko »vadbe«.

Zgodovina meditacije

Sledi meditacije lahko zasledimo v številnih kulturah, od meditacije pri Indijancih do ritualnih plesov afriških plemen. Kljub temu, da se je razvijala na geografsko ločenih delih sveta, ob primerjavi vidimo, da so si temeljni elementi lahko zelo

podobni. Seveda je prav tako mogoče najti razlike. Velikokrat meditacijo povezujemo z religioznimi ali ritualnimi običaji kultur, zaradi česar je pojem pogosto povezan z mističnimi izkušnjami in drugačnim pogledom na svet (Kezele, 2017).

Indija

Najstarejše pisne omembe meditacije izhajajo iz leta 1500 pred našim štetjem. Zapise najdemo v Vedah, zbirki besedil, ki predstavlja temelje indijske filozofije in religije (Mead, b. d.). Besedila so se sicer že pred zapisom stoletja ustno prenašala med generacijami meditacijskih gurujev in študentov, torej lahko sklepamo da je bila meditacija poznana že dolgo pred tem.

Zgodovinska osebnost najpogosteje povezana z meditacijo je Siddhartha Gautama, bolje poznan pod imenom Buda. Hkrati je bil ena izmed ključnih oseb za širjenje meditacijske prakse. Preko njegovega poučevanja meditacije in življenjskih nauk se je v 6. stoletju pred našim štetjem oblikovala nova religija, budizem, katero ljudje najpogosteje povezujejo z meditacijo. Kasneje se je budizem razširil po celotni Aziji, danes pa so budistične oblike meditacije najbolj razširjene oblike v zahodnem svetu (Dienstmann, b. d.).

Kitajska

Sočasno z budizmom sta se na Kitajskem oblikovali dve novi religiji: taoizem in konfucianizem.

Taoizem poudarja življenje v harmoniji s »Taom«, ki pomeni kozmično življenje ali naravo. Temelji na zbirki besedil imenovanih »Tao Te Ching«. Avtorstvo zgodovina pripisuje antičnemu filozofu Lao Tzu-ju, vendar obstajajo dvomi, ali gre za eno osebo ali ime za skupino posameznikov. Namen taoistične meditacije je doseči stanje notranjega miru (Mead, b. d.).

Poudarek konfucianizma je na osebni rasti, morali in socialni pravičnosti. Osnovan je bil na filozofskih naukih in mislih kitajskega filozofa, politika in učitelja, Konfucija. Meditacija v konfucijanstvu se imenuje »Jing Zuo«, poudarek je na samoizboljšavi in kontemplaciji o trenutnem položaju posameznika ter njegovih duševnih procesih (Mead, b. d.).

Kršćanstvo

Tehnike meditacije se niso pojavljale zgolj v vzhodnih kulturah, temveč tudi znotraj krščanstva. Najbolj znana izmed njih izvira iz 14. stoletja. Gre za spis neznanega avtorja z naslovom »Oblak nespoznavnega«. Meditacija naj bi se pojavila še prej v enem izmed najstarejših krščanskih redov, imenovanem »Puščavski očetje«. Že v 5. stoletju je mislec Hesihius priporočal molitev, ki jo imenuje »molitev srca«. Zanj trdi, da omogoča »zanesljivo

vedenje o vseobsegajočem Bogu» (Kezele, 2017, str. 23). Danes se v krščanskih cerkvah množično organizirajo molitvene skupine in skupine za meditacijo (Kezele, 2017).

Meditacija v sodobnem svetu

Beseda »meditacija« se je v zahodnem svetu pričela širše uporabljati šele v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Kot odgovor na porast materializma, umazane industrije in korumpirane politike, mladi iščejo rešitve v vzhodni filozofiji, jogi in meditaciji. Ker so pri tem delovali nekritično, so šestdeseta leta postala sinonim za kulte, sekte in drogo. Zato imajo mnogi še danes negativno mnenje o meditaciji (Kezele, 2017). V naslednjih desetletjih svet zaznamuje razvoj znanosti in tehnologije, vključno s političnimi nemiri, naraščanjem terorizma in poglobljanjem socialnih razlik (Kezele, 2017). Obdobje, v katerem živimo danes, zaznamuje hiter način življenja, stalen napredek in nenehne spremembe. V notranjem svetu posameznika tako prevladujejo nemir, negativna čustva in napetost, namesto stanja miru in jasnosti, ki sta ena izmed dolgoročnih ciljev meditacije.

Meditacija je danes prisotna v življenju raznovrstnih ljudi, od budističnih duhovnikov do uspešnih poslovnežev. Če je le ta nekoč veljala za tehniko, ki je pripadala duhovnemu in religioznemu okolju, je danes njen glavni namen uporabe sproščanje in zmanjševanje stresa (Kezele, 2017).

Vrste meditacije

Danes obstaja veliko različnih vrst meditacij. Vsaka izmed njih ima različne učinke in prednosti, zato lahko posameznik naleti na težave pri odločanju. Način, preko katerega lahko najde tip meditacije, ki mu najbolj ustreza, je s preizkušanjem različnih vrst meditacijskih tehnik. Le tako je možno najti tehniko, ki najbolj ustreza potrebam in osebnosti posameznika (Dienstmann, b. d.). Glede na način osredotočanja pozornosti med samo meditacijo jih znanstveniki najpogosteje delijo v dve kategoriji: tehnike, ki temeljijo na koncentraciji (angl. focused attention meditation), in tehnike, ki temeljijo na opazovanju (angl. open monitoring meditation). Pri koncentracijskih tehnikah gre za osredotočanje pozornosti na dih, mantra, vizualizacijo, del telesa, predmet itd. Pri opazovalnih tehnikah spremljamo svojo izkušnjo (misli, čustva, spomini, zvok, vonj itd.) brez obsojanja, navezanosti ali odziva (Dienstmann, b. d.).

Zaradi preglednosti, sem se odločila, da bom različne oblike meditacije razdelila glede na področje izvora in opisala tiste najbolj znane v sodobnem svetu.

Budistična meditacija

Zen meditacija

Zen meditacija izhaja iz zen budizma, ki je danes razširjen predvsem na Kitajskem, Japonskem in v Koreji. Meditacijo se izvaja sede, tradicionalno v lotus položaju, ker le ta olajša

vzdrževanje stabilne drže za daljši čas. Lahko sedimo tudi drugače, pri čemer je najbolj pomembno, da je hrbet ves čas popolnoma vzravnán. Pogled je usmerjen navzdol, oči pa so odprte (Harada, 2020). Običajno se izvaja na dva načina. Pri prvem gre za osredotočanje na vdih in izdih, lahko si pomagamo s štetjem. Pri drugem načinu posameznik samo sedi in opazuje svoje misli, ne da bi jim pripisal kakršenkoli pomen (Harada, 2020).

Vipassana meditacija

Vipassana je beseda, ki v jeziku Pali pomeni »vpogled« ali »jasno videnje«. Gre za eno izmed tradicionalnih budističnih meditacij, ki je postala zelo popularna v zahodnem svetu in na osnovi katere se je oblikovala tehnika čuječnosti (Dienstmann, b. d.). Meditacijo začnemo z osredotočanjem na naše dihanje, s čimer najdemo zavedanje o notranjem delovanju našega uma. Opazovali naj bi telesne občutke in duševne pojave brez kakršnekoli aktivne reakcije. Ta proces naj bi posamezniku pomagal doseči globlje razumevanje sebe in uma. Izvaja se jo sede, s prekrižanimi nogami in pokončno hrbtenico (Dienstmann, b. d.).

Čuječna meditacija

Čuječna meditacija izvira iz tradicionalnih budističnih oblik meditacije, predvsem vipassane in zen budizma (Dienstmann, b. d.). Na zahodu je postala zelo popularna pod vplivom Johna

Kabata-Zinna. Uvedel je program spoprijemanja s stresom, ki temelji na čuječnosti (angl. mindfulness-based stress reduction program) (Pistono, 2019). Njen namen je osredotočanje na sedanji trenutek, sprejemanje in neobsojanje misli, občutkov in čustev, ki se pojavljajo. Izvaja se sede, z ravnim hrbtom brez podpore. Celotna dolžina meditacije je namenjena pozornosti lastnemu dihu. Izvaja se jo lahko tudi med vsakdanjimi dejavnostmi, med hojo, tekom, pogovorom itd. Poudarek je na tem, da smo pozorni na to, kaj se dogaja v tem trenutku. Na okolico se odzivamo tako, da najprej razmislimo, kaj bomo naredili (Dienstmann, b. d.).

Meditacija ljubeznivosti

V budistični tradiciji se meditacija ljubeznivosti izvaja zato, da bi razvili sočutje in se tako počutili bližje in bolj povezano z drugimi ljudmi (Dienstmann, b. d.). Izvaja se v sedečem položaju, z zaprtimi očmi. Meditacije se prične z razvijanjem občutkov prijaznosti in ljubeznivosti v svojem srcu in mislih. Najprej do sebe, nato pa postopoma do vseh drugih bitij. Pri tem naj bi se razvila želja po sreči in dobrem počutju za vse (Hall, 1998).

Hinduistična meditacija

Transcendentalna meditacija

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je bil začetnik transcendentalne oblike meditacije Mahariši Maheš Jogi. Iz meditacije odstrani vse elemente, ki so pripadali vzhodnim

kulturam in tako tehniko približa zahodnemu človeku. Danes je transcendentalna meditacija ena od najbolj razširjenih oblik meditacije in hkrati ena najpogostejše proučevanih (Hall, 1998).

Izvaja se jo v preprosti meditacijski drži, s ponavljanjem mantre – ponavljajoč se zvok, zlog, beseda ali več besed. Mantra je za vsakega posameznika izbrana po posebnih, skrivnih kriterijih. Njen pomen ni znan, gre za imena hindujskih božanstev (Hall, 1998).

Transcendentalne meditacije se posameznik ne moremo naučiti sam, potrebno je vodstvo licenciranega inštruktorja (Dienstmann, b. d.).

Kitajska

Taoistična meditacija

Glavna značilnost taoistične meditacije je ustvarjanje, preoblikovanje in kroženje notranje energije. Njen namen je umiriti telo in um, združiti telo in duha, najti notranji mir in harmonijo s Taom. Nekatere oblike so osredotočene na izboljšanje zdravja in podaljševanje življenja (Dienstmann, b. d.). Obstaja več različnih vrst taoističnih meditacij, večina se jih izvaja sede s prekrižanimi nogami in pokončno hrbtenico. Oči so napol zaprte in osredotočene na konico nosu (Dienstmann, b. d.).

Qi Gong

Beseda qi gong prevedena iz kitajščine pomeni »trening življenjske energije«. Gre za vadbo, namenjeno treniranju zdravja, meditacije in borilnih veščin. Vključuje počasno gibanje telesa, koncentracijo in nadzorovano dihanje (Dienstmann, b. d.). Obstaja veliko različnih načinov za vadbo Qi gonga. Le ti vključujejo več kot 80 različnih vrst dihanja. Nekatere so namenjene specifično za borilne veščine, druge za zdravje in tretje za meditacijo in duhovni razvoj. Qi gong lahko vadimo v statičnem položaju (sede ali stoje) ali z nizom gibov, kot na primer tai chi (Dienstmann, b. d.).

Krščanska meditacija

V vzhodnih kulturah se meditacija najpogostejše izvaja z namenom preseganja uma in dosegom razsvetljenja. Za krščansko meditacijo pa je cilj moralno očiščenje, globlje razumevanje Svetega pisma in tesnejša povezanost z Bogom (Dienstmann, b. d.).

Nekatere od krščanskih meditacij so:

- meditativna molitev, ki običajno vključuje tiho ponavljanje svetih besed ali stavkov, s koncentracijo in predanostjo,
- meditativno branje, ki vključuje poglobljeno razmišljanje o naukih in dogodkih v Svetem pismu,

- meditacija z Bogom, pri kateri gre za tiho meditacijo, pred katero je običajno premišljevanje ali branje (pri tem svoj um, srce in dušo osredotočimo na navzočnost Boga).

Vplivi meditacije

Do današnjega dne so bile izvedene že številne raziskave s področja pozitivnih učinkov meditacije. Pri znanstvenem proučevanju tega področja pa pride do problemov. Najpogosteje zato, ker gre za močno subjektivno izkušnjo, ki je ni mogoče objektivno oceniti. Znanstvena metoda pa lahko raziskuje vplive meditacije na telo, um in razpoloženje posameznika (Kezele, 2017). Posamezna raziskava je zaradi težavnosti proučevanja običajno izvedena na eni sami tehniki meditacije. Kljub temu je posameznik ne glede na tehniko, vsaj do neke mere deležen pozitivnih učinkov. Glede tega, kako dolgo meditirati v posamezni seji za pozitivne učinke in kako pogosto, ni enoznačnega odgovora. Splošno prepričanje je, da je najbolje za posameznika, da meditira kar se da redno, četudi le za deset minut.

Fiziološki vplivi

Kezele (2017) navede naslednje vplive, ki jih ima meditacija na telo:

- počitek na globljem nivoju,
- zmanjšanje nivoja hormona stresa v telesu,
- znižanje potrebe po zdravstvenih storitvah,

- večja učinkovitost pri zdravljenju odvisnosti od tobaka, alkohola in drog od običajnih programov (osebno svetovanja, predpisana zdravila, preventativni programi itd.).

Dimic (2011) povzema, da ima redna meditacija naslednje pozitivne vplive:

- zmanjša porabo kisika,
- upočasni srčni utrip in ritem dihanja,
- zniža krvni pritisk,
- izboljša delovanje imunskega sistema,
- olajša kronično bolečino,
- pomaga pri kardiovaskularnih in hormonskih motnjah, astmi, jecljanju in predmenstrualnim sindromom.

Psihološki vplivi

V Sloveniji je bila v okviru Šole Čustvene Inteligence izvedena raziskava o pozitivnih vplivih izvajanja »Globinske meditacije« (Globinska meditacija, b. d.). Najpogosteje opažene pozitivne spremembe so bile:

- več optimizma in uspešnejše reševanje težav,
- večja čustvena stabilnost, umirjenost, strpnost, sproščenost, komunikativnost,
- boljši spomin, zbranost in organizacija,
- boljše počutje, spanje, opuščanje razvad.

Raziskava, izvedena na univerzi v Los Angelesu, je pokazala, da je 8-tedenski program, ki temelji na meditaciji čuječnosti, zmanjšal občutke samote pri starejših (Rattue, 2017).

V svojem delu se Kezele (2017) dotakne tudi psiholoških učinkov meditacije na posameznika. Kot pomembnejše izpostavi naslednje:

- povečana ustvarjalnost,
- boljši rezultati med študenti na testih merjenja inteligentnosti,
- izboljšanje študentov na testih opazovanja in kratkotrajnega spomina.

Dimic (2011) navede, da ima redna meditacija naslednje pozitivne učinke:

- ugodni učinki v primeru nespečnosti, motenj hranjenja, tesnobe in fobije,
- povečana sposobnost empatije,
- boljša koncentracija,
- hitrejši reakcijski čas, boljše motorične sposobnosti,
- izboljšana sposobnost učenja, spomin,
- spodbuja kreativnost,
- vpliva na osebnost osebe, tako da le-ta postane bolj dinamična, odprta za izkušnje, prijetnejša in čustveno stabilnejša,
- višja stopnja zakonskega zadovoljstva,

- povečanje občutka družbene povezanosti, boljše delovanje v medosebnih odnosih.

Na univerzi Brown je bila izvedena študija, ki se je osredotočala na to, ali obstajajo razlike v učinkih meditacije čuječnosti na negativna čustva med spoloma. Rezultati so pokazali, da so po opravljenem 12-tedenskem programu ženske poročale o boljšem razpoloženju, izboljšani sposobnosti opazovanja svojih čustev in opisovanju le teh. Opazile so tudi izboljšanje v sposobnosti neobsojanja. Oba spola sta poročala o večji meri sočutja do sebe. Moški, udeleženi v raziskavi, so poročali o poslabšanju njihovega razpoloženja (Rojani idr., 2017). Rezultati najverjetneje odražajo razlike med spoloma v načinu uravnavanja svojih čustev, in ne to, da meditacija ni primerna za moške. Navsezadnje je večina menihov, ki meditira, moških. Študija je imela omejitve, vendar so rezultati kljub temu zanimivi in spodbujajo nadaljnje raziskave na področju meditacije.

ZAKLJUČEK

Meditacija in čuječnost mladim pomagata pri obvladovanju stresa, izboljšanju koncentracije ter krepitvi čustvene in socialne stabilnosti. Čeprav je njena uporaba med mladimi še vedno omejena, lahko že preproste meditacijske tehnike, vključene v šolski vsakdan, pomembno prispevajo k boljšemu počutju, večji samozavednosti in kakovostnejšim medosebnim odnosom.

Poleg tega lahko redna praksa meditacije spodbuja ustvarjalnost, izboljšuje reševanje problemov in pomaga mladim razvijati veščine samoregulacije, kar je ključno pri učenju in osebnostnem razvoju. Učitelji imajo priložnost, da z uvajanjem teh praks ne le zmanjšajo stres učencev, temveč tudi ustvarijo podporno učno okolje, kjer se mladostniki lažje učijo, raziskujejo in medsebojno sodelujejo.

Viri in literatura

1. Dienstmann, G. (b. d.). *The History of Meditation: A 5,000 Years Timeline*. <https://liveanddare.com/history-of-meditation>
2. Dienstmann, G. (b. d.). *Types of Meditation: An Overview of 23 Meditation Techniques*. <https://liveanddare.com/types-of-meditation/>
3. Dimic, L. (2011). *Na kratko o znanstvenem proučevanju meditacije*. https://www.sinapsa.org/radovedni/prispevki/Na_kratko_o_znanstvenem_prou%C4%8Devanju_meditacije
4. *Globinska meditacija: raziskava*. <http://www.custvena-inteligenca.org/globinska-meditacija-sp-4034/raziskave>
5. Hall, D. (1998). *Zdravljenje z meditacijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Harada, S. (2020). *Zazen: praktična navodila za meditacijo*. Ljubljana-Črnuče: Inštitut 108, zavod za borilne, meditacijske in zdravilne veščine.
7. Kezele, A. P. (2017). *Hej, človek, spravi se meditirat!/: enostavne skrivnosti pravilne meditacije*. Ljubljana: Chiara.
8. Mead, E. (b. d.). *The History and Origin of Meditation*. <https://positivepsychology.com/history-of-meditation/>
9. Pistono, M. (2019). *Meditacija: preprosto: spoznajte svoj um*. Ljubljana: Gnostica.
10. Rattue, G. (2017). *Meditation Can Help Loneliness*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/249181#1>
11. Rojiani, R., Santoyo, J. F., Rahrig, H., Roth, H. D., & Britton, W. B. (2017). *Women benefit more than men in response to college-based meditation training*. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00551>
12. Saraswati, S. (2002). *Tantrične meditacije*. Ljubljana: Tara yoga center.

Uporaba mobilnega telefona v šolskem okolju in vpliv na pozornost ter socialno-čustveni razvoj učencev

NIKA MIKUŽ, študentka psihologije
nika.mikuz@gmail.com

Povzetek: Nova ureditev učiteljem omogoča učinkovitejše ukrepanje pri prekomerni uporabi telefonov in hkrati prispeva k večji varnosti učencev. Uporaba naprednih tehnologij v izobraževanju lahko obogati učni proces, poveča zanimanje učencev ter vpliva na hitrost in obseg osvojenih učnih ciljev. Mobilni telefoni omogočajo iskanje informacij, skupinsko delo, ustvarjanje filmov in obdelavo slik ter uporabo prosto dostopnih izobraževalnih programov. Vendar raziskave opozarjajo, da prekomerna uporaba mobilnih telefonov lahko negativno vpliva na kognitivne sposobnosti, kot sta pozornost in koncentracija, ter na socialno-čustveni razvoj učencev. Omejitve uporabe zato služijo kot zaščita in spodbuda za uravnoteženo uporabo digitalne tehnologije, hkrati pa omogočajo, da učenci razvijajo ključne socialne veščine in samoregulacijo.

Ključne besede: mobilni telefon, osnovna šola, pozornost, uporaba digitalne tehnologije

Abstract: The new regulation enables teachers to act more effectively against excessive phone use while also contributing to greater student safety. The use of advanced technologies in education can enrich the learning process, increase student engagement, and influence the speed and extent of achieving learning objectives. Mobile phones allow students to search for information, collaborate in groups, create films, edit images, and use freely available educational programs. However, research warns that excessive mobile phone use can negatively affect cognitive abilities, such as attention and concentration, as well as students' socio-emotional development. Therefore, usage limitations serve as both protection and encouragement for balanced use of digital technology, while also allowing students to develop key social skills and self-regulation.

Keywords: mobile phone, primary school, attention, use of digital technology

UVOD

Sodobne tehnologije so vse bolj prisotne v vsakdanjem življenju otrok, zato je uporaba elektronskih naprav v osnovnošolskem izobraževanju postala neizogibna. Sodobni učni pripomočki omogočajo raznolike načine učenja, ki povečujejo angažiranost učencev, olajšajo dostop do informacij in podpirajo ustvarjalno ter sodelovalno delo. Hkrati pa stalna prisotnost tehnologije odpira tudi številne izzive, ki vplivajo na psihološki, čustveni in socialni razvoj učencev.

V članku obravnavamo ureditev v predpisih in smernicah, ki jih lahko povežemo s področjem uporabe elektronskih naprav v osnovnih šolah. Predpis ureja uporabo elektronskih naprav v osnovnih šolah, kjer je njihova uporaba omejena le za namene izvajanja pedagoških aktivnosti, ki so opredeljene v letnem načrtu osnovne šole. Pojasnimo tudi razloge, zakaj je omejitev uporabe mobilnih naprav smiselna. Prekomerna uporaba lahko pri osnovnošolcih namreč zmanjša pozornost, povzroči slabšo koncentracijo in večjo razdražljivost. Poleg tega obstajajo tudi razlogi kot so medvrstniško izsiljevanje, spletno nadlegovanje, kraja identitete ali zlorabe osebnih podatkov učencev. Omejitev uporabe telefonov lahko tako v šolskem okolju prispeva k zaščiti psihološkega, čustvenega in socialnega razvoja otrok.

Sprememba Zakona o osnovni šoli

Od 1. 9. 2025 dalje velja za področje osnovnih šol predpis¹, ki prvič omejuje uporabo osebnih elektronskih naprav učencev. Najpogostejše učenci uporabljajo naslednje elektronske naprave, kot so mobilni telefon, tablični računalnik, pametne ure in elektronski bralniki.

»V 60.e členu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli je med drugim določeno, da osnovna šola v pravilih šolskega reda podrobneje opredeli dolžnosti in odgovornosti učencev.

V pravilih šolskega reda mora osnovna šola določiti:

- prostor in način odlaganja elektronskih naprav učencev,
- utemeljene primere uporabe elektronskih naprav,
- mesto hrambe začasno odvzetih elektronskih naprav,
- podrobnejši postopek vrnitve elektronskih naprav staršem.

V primeru, da osnovna šola ne izvaja vzgojnih dejavnosti v skladu s pravili šolskega reda se z globo od 1.000 do 2.000 evrov za prekršek kaznuje osnovna šola in z globo od 500 do 1.000 evrov odgovorno osebo osnovne šole.

¹ Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 54/25), 60.e, 60.l in 60.m člen.

Pri pripravi pravil šolskega reda sodelujejo strokovni delavci šole, učenci in starši. Pravila šolskega reda sprejme svet šole na predlog ravnatelja, ki si predhodno pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev.

V 60.I členu spremenjenega zakona je podrobneje določena uporaba učenčevih elektronskih naprav med izvajanjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti je dovoljena le, če je to potrebno za izvajanje vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu z letnim delovnim načrtom. O uporabi učenčevih elektronskih naprav odloči strokovni delavec, ki izvaja pouk oziroma posamezno dejavnost. Uporaba učenčevih elektronskih naprav je dovoljena tudi, če učenec potrebuje elektronsko napravo iz zdravstvenih razlogov. Če učenec prinese elektronsko napravo v šolski ali drugi prostor med izvajanjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti in je ne uporablja za dovoljene namene, jo odloži v za to določen prostor. Osnovna šola lahko v internem aktu določi tudi način uporabe elektronskih naprav za druge udeležence in izvajalce vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Ob utemeljenem sumu na uporabo elektronskih naprav v nasprotju s pravili ali posest prepovedanih/nevarnih predmetov lahko osnovna šola zahteva prostovoljno izročitev, sicer se izvede pregled osebnih predmetov. Pregled opravi ravnatelj ali pooblaščenec in še en strokovni delavec, ki ga izbere učenec. Pregledi morajo biti diskretni, v prisotnosti učenca. O vsakem

pregledu osebnih predmetov in prostora se napiše poročilo, pri čemer se elektronske naprave lahko začasno odvzamejo. V primeru začasnega odvzema elektronskih naprav jih osnovna šola mora hraniti v varnem prostoru. Ob nesodelovanju učenca se obvezno obvesti starše, v primeru ogrožanja zdravja/varnosti pa tudi policijo.

Za spoštovanje omejitve uporabe elektronskih naprav učencev so odgovorni starši, kar je določeno v 60.n členu spremenjenega zakona o osnovni šoli. Le ti naj bi skrbeli za nadzor elektronskih naprav, ki jih učenci prinašajo v osnovno šolo» (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2025, str. 3–5). Mobilni telefon, tablični računalnik naj bi v osnovnih šolah učenci uporabljali v primerih, ko njihovo uporabo uvede učitelj, zaradi potrebe pri izvajanju učnega programa. Uvajanje digitalne tehnologije v učni proces je določil Zavod RS za šolstvo.

Digitalne smernice Zavoda RS za šolstvo

S pomočjo elektronskih naprav – na primer mobilnega telefona, je danes možen hiter dostop do virov informacij, ki jih učitelj uporabi v izobraževalnem procesu, kot so lahko:

- iskanje splošnih informacij povezanih z obravnavano temo pri pouku,
- iskanje podatkov,
- priprava različnih vrst nalog učencev (filmi, obdelava slik),

- uporaba prosto dostopnih izobraževalnih programov ali spletnih slovarjev,
- sodelovanje učencev pri delu v skupinah
- uporaba telefona kot opomnika.

Uporabo elektronskih naprav učencev pri izvajanju izobraževalnega procesa lahko povežemo tudi s pravili, ki jih uporabljajo učitelji v osnovnih šolah pri izvajanju izobraževalnega procesa. Le v primeru izvajanja vzgojno-izobraževalnega ali drugega dela v skladu z letnim načrtom osnovne šole, je namreč dovoljena uporaba elektronskih naprav v osnovnih šolah. Najpogosteje gre za uporabo mobilnega telefona ali tabličnega računalnika. Zavod Republike Slovenije za šolstvo je leta 2021 objavil Smernice za uporabo digitalne tehnologije za posamezne predmete in področja, ki služijo kot strokovna podlaga in didaktični pripomoček oz. priporočilo učiteljem za uvajanje IKT pri pouku (Zavod RS za šolstvo, 2021).

Prve smernice z naslovom Smernice za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku za vse predmete in področja v osnovni ter srednji šoli je Zavod RS za šolstvo izdal že v letu 2016 (Breznik idr., 2023). Smernice za področje razrednega pouka vključujejo dve poglavji:

- poglavje A: izpis iz učnega načrta, vezan na uporabo digitalne tehnologije za posamezne predmete in vključevanje kompetenc

- poglavje B: dodatni didaktični pripomočki za uporabo digitalne tehnologije (Dolinar idr., 2021). Predstavljen je tudi pregled možnih dejavnosti učencev z uporabo digitalne tehnologije, seznam obstoječih e-gradiv in e-storitev ter informacija, kako učitelji dostopajo do le-teh.

Psihološki vidik omejitve uporabe mobilnega telefona

Preko mobilnega telefona učenci v osnovni šoli in doma dostopajo do družbenega omrežja, pri čemer je pomembno, da se v okviru izobraževalnega okolja učijo tudi nenasilne komunikacije in pridobivajo veščine na socialno-čustvenem področju. Pri tem je pomembna tudi vloga staršev. Za najmlajše otroke je daleč najpomembnejša igra v živo z drugimi otroki in s starši, ki ne more biti ustrezno nadomeščena s pasivnim in individualnim gledanjem spletnih vsebin ali igranjem digitalnih iger (četudi so narejene za otroke). Med drugim Berliner in Masterson (2015) ugotavljata, da je obdobje osnovnošolskega izobraževanja posebej primerno za spodbujanje razvoja empatije. Študije kažejo, da socialno-čustveno učenje prispeva k izboljšanju pomembnih veščin, kot so samonadzor, empatija in sposobnost sodelovanja v skupini (Decety in Cowell, 2014). Prekomerna uporaba mobilnih telefonov pri učencih ima več psiholoških in kognitivnih posledic, ki upravičujejo omejitve v šolskem okolju. Na primer, kar se tiče vpliva na pozornost je raziskava na 7102 kitajskih mladostnikih pokazala, da je lastništvo pametnega telefona daljši čas uporabljanja za zabavo

ter uporaba med nočnim časom močno povezana z motnjami pozornosti (Zheng idr., 2014). Podobno je raziskava med osnovnošolci (starost 10 do 14 let) ugotovila, da nočna uporaba pametnega telefona negativno vpliva na subjektivno zaznano pozornost in posledično šolske rezultate (Arndt, 2023). Poleg kognitivnih učinkov je pomemben tudi socialno-čustveni vidik. Raziskava na Češkem (otroci, stari od 7 do 17 let) je ugotovila, da so šole, kjer so mobilni telefoni dovoljeni, beležile višjo uporabo telefonov za dostop do socialnih omrežij in videoiger, pri tem pa so mladi poročali o manj sodelovanja v športu in družbenih dejavnostih (Kopecký idr., 2021). Druge raziskave kažejo, da mobilna zasvojenost mladostnikov ni le individualna težava, temveč je povezana z drugimi družbenimi dejavniki. Na primer raziskava na 837 mladostnikih (v starosti od 5 do 12 let) je pokazala, da je medvrstniško širjenje »tračev« in čustvena anksioznost posredno vodila v večjo odvisnost od mobilnega telefona (Xiong idr., 2023). Kombinacija kognitivnih in socialnih učinkov pomeni, da mobilni telefoni lahko motijo ne le posameznikovo pozornost in učno angažiranost, temveč tudi medosebno komunikacijo, sodelovanje in razvoj socialnih veščin. Zato šolsko okolje, ki omejuje uporabo mobilnih telefonov in hkrati spodbuja aktivno druženje, igro ter neposredno komunikacijo, lahko pripomore k bolj osredotočenim učencem, boljšim medosebnim odnosom in krepitvi samoregulativnih sposobnosti.

ZAKLJUČEK

Uporaba elektronskih naprav, predvsem mobilnih telefonov, v osnovni šoli je lahko koristna za izobraževalni proces, saj omogoča dostop do informacij, uporabo digitalnih orodij in razvoj določenih veščin pri učencih. Hkrati pa raziskave kažejo, da prekomerna ali nekontrolirana uporaba teh naprav negativno vpliva na kognitivne funkcije, kot so pozornost, delovni spomin in sposobnost koncentracije, ter zmanjšuje kakovost medosebnih interakcij in socialno-čustvenega učenja. Zato je uvedba omejitve uporabe mobilnih telefonov v slovenskih osnovnih šolah smiselna. Nova ureditev omogoča učiteljem učinkovitejše ukrepanje pri morebitni prekomerni uporabi, ščiti učence pred medvrstniškim izsiljevanjem in zlorabami osebnih podatkov ter spodbuja odgovorno in varno uporabo tehnologije. Omejitve hkrati ne izključujejo primerne uporabe elektronskih naprav, kadar je to nujno za pouk ali iz zdravstvenih razlogov.

Poleg zakonskih ureditev je pomembna tudi vloga izobraževalnega sistema in staršev pri spodbujanju druženja, igre v živo in razvoja socialnih veščin, kar pripomore k bolj celovitemu razvoju otrok. Ob primerni uporabi in ozaveščanju o morebitnih negativnih posledicah lahko digitalne tehnologije služijo kot podporno orodje pri učenju, ne da bi prekomerno vplivale na razvoj pozornosti in koncentracije med poukom ter socialno-čustveni razvoj učencev.

Viri in literatura

1. Arndt, A. (2023). *Nighttime smartphone use among children and adolescents: Consequences for sleep, attention, and school performance?* University of Vienna.
<https://publizistik.univie.ac.at/en/news/latest-news/single-news/news/nighttime-smartphone-use-among-children-and-adolescents-consequences-for-sleep-attention-and-scho/>
2. Berliner, R., & Masterson, T. L. (2015). *Review of Research: Promoting Empathy Development in the early Childhood and Elementary Classroom*. Childhood Education, 91(1), 57–64.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675>
3. Breznik, I., Krašna, P., Patty, M., Lopert, N., Kocjančič, N. F., Kregar, S., Šipuš, K., Brodnik, V., Gorše Pihler, M., Pulko, L., Šušnica Ilc, V., Matić, L., Egart, S., & Bregač, Š. (2023). *Digitalna tehnologija pouk razvija: zbornik prispevkov* (I. Breznik, ur.; Spletna izd., str. 1 spletni vir (1 datoteka PDF (147))) Zavod RS za šolstvo.
https://www.zrss.si/pdf/Digitalna_tehnologija_pouk_razvija.pdf
4. Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). *The complex relation between morality and empathy*. Trends in Cognitive Sciences, 18(7), 337–339.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
5. Dolinar, M., Novak, N., & Vršič, V. (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri razrednem pouku* (Spletna izd., str. 1 spletni vir (1 datoteka PDF (16))) Zavod RS za šolstvo.
https://www.zrss.si/pdf/DtSmernice_razredni_pouk.pdf
6. Kopecký, K., Fernández-Martín, F., Szotkowski, R., Gómez-García, G., & Mikulcová, K. (2021). *Behaviour of children and adolescents and the use of mobile phones in primary schools in the Czech Republic*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(16), 8352. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168352>
7. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-L). (2025). *Uradni list RS*, Št. 003-02-1/2025-187. https://www.uradni-list.si/_pdf/2025/Ur/u2025054.pdf
8. Zavod RS za šolstvo. (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije*. <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/smernice-za-uporabo-digitalne-tehnologije/>
9. Zheng, F., Gao, P., He, M., Li, M., Wang, C., Zeng, Q., Zhou, Z., Yu, Z., & Zhang, L. (2014). *Association between mobile phone use and inattention in 7102 Chinese adolescents: a population-based cross-sectional study*. BMC Public Health, 14(1).
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1022>
10. Xiong, J., He, C., & Wei, H. (2023). *Negative school gossip and youth Adolescents' mobile phone addiction: Mediating roles of anxiety and experiential avoidance*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(2), 1444.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20021444>

Vizualno učenje

HELENA ROŽENCVET, *prof. slo., dipl. slik.*

Živilska in naravovarstvena šola, BIC Ljubljana

helenarozencvet@bic-lj.si

Povzetek: Vizualno učenje je eno izmed najučinkovitejših načinov za lažje, hitrejše in bolj dolgotrajno pomnjenje snovi. Učenje ni le pomnjenje podatkov, temveč celosten proces, v katerem sodelujejo razum, čustva in čuti. Učenci se najbolje učijo, kadar so pri tem aktivni, kadar raziskujejo, opazujejo, ustvarjajo in uporabljajo več različnih načinov učenja hkrati. V članku so predstavljeni različni učni tipi (vizualni, slušni in kinestetični). Poudarjena je teorija dvojnega kodiranja, ki pojasnjuje, da si znanje bolje zapomnimo, kadar besedne razlage spremljajo slike, barve ali simboli. Vizualni elementi tako pomagajo povezovati razum in domišljijo, kar vodi do boljšega razumevanja in večje motivacije za učenje. Poseben poudarek je namenjen vlogi barv, ki vplivajo na pozornost, razumevanje, motivacijo in pomnjenje. Praktični del prikazuje, kako vizualno in doživljajsko učenje pri pouku slovenščine spodbuja motivacijo, razumevanje ter trajnejše pomnjenje dijakov.

Ključne besede: vizualno učenje, učni tipi, barve pri učenju, teorija dvojnega kodiranja, ustvarjalno učenje

Abstract: Visual learning is one of the most effective ways to achieve easier, faster, and longer-lasting retention of knowledge. Learning is not merely the memorization of facts but a holistic process that engages thinking, emotions, and the senses. Students learn best when they are actively involved – when they explore, observe, create, and use multiple learning approaches simultaneously. The article presents different learning styles (visual, auditory, and kinesthetic). It highlights the dual coding theory, which explains that knowledge is better retained when verbal explanations are supported by images, colors, or symbols. Visual elements help connect reasoning and imagination, leading to better understanding and greater motivation to learn. Special attention is given to the role of colors, which influence attention, comprehension, motivation, and memory. The practical part demonstrates how visual and experiential learning in Slovenian language lessons can enhance students' motivation, understanding, and long-term knowledge retention.

Keywords: visual learning, learning styles, use of color in learning, dual coding theory, creative learning

UVOD

Učenje je celosten proces, ki vključuje razmišljanje, čustva, zaznavanje in izkušnje. Ljudje se najlažje učimo, kadar aktivno sodelujemo, npr. ko lahko raziskujemo, opazujemo, ustvarjamo in se učimo skozi gibanje ter lastno doživljanje. Šola ima zato pomembno nalogo, da učencem omogoča učno okolje, kjer lahko znanje pridobivajo na različne načine in z vsemi čuti. Pri tem imajo pomembno vlogo barve, slike, simboli in zgodbe. Spodbujajo pozornost, povečujejo zanimanje, olajšajo razumevanje in pomagajo pri pomnjenju učne vsebine. Tak pristop povezuje razum in domišljijo, kar vodi do globljega razumevanja ter do večje motivacije za učenje. Učenje tako postane bolj prijetno, ustvarjalno in smiselno.

V nadaljevanju članka so predstavljeni teoretični poudarki vizualnega učenja, pomen barv in uporaba pripovednih tehnik pri pouku, sledi pa še opis praktičnega dela, v katerem je prikazan primer izvedbe takega pristopa pri pouku slovenščine v srednji šoli.

Učni tipi

Učenje je zapleten proces, v katerem ne obstaja en sam, univerzalno učinkovit pristop. Vsak posameznik se uči na svoj način – nekateri si znanje lažje zapomnijo ob slušnem poslušanju, drugi ob vizualni predstavi ali gibanju. Prav zato so raziskovalci že v 70. letih prejšnjega stoletja začeli preučevati

učne stile, da bi razumeli, zakaj se učenci pri podobnih pogojih učijo različno uspešno. Učni stili predstavljajo načine, s katerimi posameznik sprejema, obdeluje in uporablja informacije. Kot poudarja Tatjana Ažman (2012), neuspeh učenca pogosto ni posledica pomanjkanja truda ali sposobnosti, temveč razhajanja med načinom poučevanja in njegovim prevladujočim učnim stilom. Poznavanje teh razlik ima zato velik pomen tako za učitelje, ki lahko pouk prilagodijo različnim tipom učencev, kot tudi za učence, ki lahko z zavedanjem lastnega učnega stila učinkoviteje načrtujejo in usmerjajo svoje učenje.

Avtorica članka *Pomen učnih stilov za učitelja in učenca* razčleni učne stile po treh glavnih kriterijih: *zaznavni/čutni kanal* (vidni, slušni, kinestetični stil); *spoznavni pristop* (kako posameznik procesira, organizira in uporablja informacije, npr. analitično, linearno, globalno) in *osebnostni/prirojeni vidik* (povezava učnih stilov z značilnostmi osebnosti, motivacije, vrednotami). Noben učni stil ni "najboljši". Učitelji bi se morali izogibati fiksnim razvrstitvam in raje razvijati učence, da obvladajo več stilov in lahko izbirajo, kateremu pristopu se bodo prilagodili glede na vsebino ali situacijo. V praksi se učitelji pogosto osredotočimo na poučevanje po čutnem pristopu, zato je v nadaljevanju podrobneje razložen.

Po zaznavnem (čutnem) kanalu poznamo tri osnovne učne tipe: vidni ali vizualni, slušni ali avditivni ter motorični ali kinestetični

(Kodre, 2019, str. 82). VAK je kratica za učne stile oziroma tipe, ki jih je skupaj s sodelavci razvil Walter Burke Barbe. Posamezne črke predstavljajo vizualni (vidni), avditivni (slušni) in kinestetični (gibalni) učni stil.

Vizualni (vidni) učni tip

Vizualni učenci informacije najlažje sprejemajo in obdelujejo prek opazovanja, slikovnih prikazov ter prostorskega razumevanja. Zanje je značilno, da dajejo prednost vidnim zaznavam in si snov najlažje zapomnijo, ko jo vidijo v obliki slik, diagramov, skic, miselnih vzorcev ali pisanih zapiskov. Radi berejo, imajo dobro razvito sposobnost črkovanja in učinkovito pomnijo zapisano snov. Vizualni učenci so običajno urejeni in estetsko naravnani, pred učenjem radi poskrbijo za urejen delovni prostor, saj jim red omogoča večjo zbranost. Podrobnosti hitro pritegnejo njihovo pozornost, ker imajo izostren občutek za zaznavanje vidnih razlik in značilnosti. Pri pouku se najbolje učijo, kadar učitelj uporablja vizualne pripomočke, kot so barve, simboli, slike, diagrami ali videoposnetki, ter v barvah zapisuje ključne pojme in riše miselne vzorce. Pogosto si pri ljudeh lažje zapomnijo obraze kot imena, medtem ko jim ustne razlage brez vizualne podpore predstavljajo večji izziv. V skupinskem delu se raje vključujejo kot opazovalci, ne pa kot pobudniki ali govorniki.

Slušni ali avditivni učni tip

Učenci s slušnim učenim stilom se najbolje učijo z aktivnim poslušanjem in govorom. Najbolj so produktivni z zvokom in verbalno komunikacijo. Prednost dajejo notranjim in zunanjim dialogom, pogosto pa prehajajo med natančnim jezikom in bolj splošnimi verbalnimi izrazi. Ti učenci se lahko spomnijo, kaj so slišali, ali sodelujejo v razpravah, kar nakazuje, da so predavanja, skupinski pogovori in ustni nastopi učinkovite metode za njihovo vključevanje. Njihova odvisnost od slušnih signalov poudarja pomen jasne, ritmične izvedbe pri poučevanju za ohranjanje njihove pozornosti in razumevanja.

Kinestetični (gibalni) učni stil

Kinestetični učenci so odlični pri fizični aktivnosti in praktičnih izkušnjah. Nagibajo se k uporabi natančnih gest in gibov za izražanje, pogosto pa si informacije zapomnijo prek fizičnih dejanj, kot je pisanje ali gestikulacija med pogovori. Ta slog zahteva interaktivne in praktične pristope k poučevanju, kot so vaje z igro vlog ali fizične naloge, za spodbujanje vključenosti in krepitev učenja prek telesnih gibov in povratnih informacij na dotik (Petek Tomšič, 2011).

Teorija dvojnega kodiranja (dual coding theory)

Teorija dvojnega kodiranja, ki jo je razvil Allan Paivio, pojasnjuje, da človek informacije predeluje z dvema medsebojno povezanima kognitivnima sistemoma: verbalnim

(besede, govor, pisava) in vizualnim (slike, prizori, prostorske predstave). Ko sta oba sistema aktivna hkrati, se učenje okrepi: informacije se bolje razume, dlje se ohranijo v spominu in lažje jih prikličemo. V praksi to pomeni, da je učenje učinkovitejše, kadar besedno razlago spremljajo slike, sheme, grafi ali lastne mentalne predstave učencev, saj se verbalne in vizualne informacije medsebojno dopolnjujejo in tvorijo celovitejše razumevanje vsebine. Pri branju bralci ne obdelujejo le besed, temveč si obenem ustvarjajo mentalne slike prebranega, kar jim pomaga pri razumevanju in pomnjenju. Kadar dijaki povezujejo besedno vsebino z vizualnimi predstavami (na primer s slikami, diagrami ali lastno domišljijo) vsebino lažje razumejo, si zapomnijo in prikličejo znanje, tako se spodbuja globlje razumevanje besedil in boljše učenje. Učitelj lahko razlago okrepi z vizualnimi pripomočki, konkretnimi primeri ali spodbudo, da si učenci sami ustvarjajo mentalne podobe. Tako obdelane informacije se shranijo v dveh med seboj povezanih sistemih, kar omogoča dvojno pot do priklica in povečuje trajnost znanja. Nevroznanstvene raziskave potrjujejo, da tovrstno učenje aktivira širša možganska omrežja, ki povezujejo jezik, zaznavo in gibanje, kar pomeni, da je razumevanje jezika in učenja tesno povezano z našimi izkušnjami in predstavami sveta (Sadoski, Paivio, 2013).

Barve

Barve imajo v procesu učenja veliko večjo vlogo, kot se pogosto zdi na prvi pogled. Ne gre le za estetski dodatek, temveč za pomembno orodje, ki vpliva na pozornost, motivacijo, razumevanje in pomnjenje. S skrbno in premišljeno uporabo barv lahko učitelji spodbudijo večjo zavzetost učencev, izboljšajo njihovo osredotočenost ter ustvarijo prijetno čustveno izkušnjo, ki vodi k uspešnejšemu učenju. Raziskave potrjujejo, da barve vplivajo tako na kognitivne kot tudi na čustvene vidike učenja. Barve lahko usmerjajo pozornost, zmanjšajo kognitivno obremenitev in olajšajo razumevanje učne vsebine. Topli odtenki, kot so rdeča, oranžna in rumena, povečujejo budnost, pozornost in motivacijo, kar je posebej učinkovito pri opravilih, ki zahtevajo natančnost in zbranost. Hladne barve, kot sta modra in zelena, pa ustvarjajo občutek miru ter spodbujajo ustvarjalnost in sproščeno razmišljanje (Chang idr., 2018).

Barve tudi dokazano izboljšujejo pomnjenje, barvno označene informacije si učenci zapomnijo lažje kot enobarvne. Na primer, modro ozadje lahko prispeva k boljšemu priklicu informacij kot rumeno. Barve imajo tudi močan čustveni vpliv: prijetni barvni odtenki vzbujajo pozitivna čustva, ki povečujejo notranjo motivacijo, zadovoljstvo in občutek lahkotnosti pri učenju.

Učenje s pomočjo zgodbe

S pomočjo pripovedovanja zgodb lahko učimo tudi jezikoslovno snov. Besedne vrste je mogoče poučevati z zgodbo, pomnjenje pa učencem olajšati s pomočjo asociacije in likovne upodobitve (Kodre, 2019, str. 80). V članku *Po različnih poteh do znanja slovenščine* je opisan primer, kako se z zgodbami uči besedne vrste v osnovni šoli, s poudarkom na likovnih nalogah, ki ustrezajo vidnemu, slušnemu in gibalnemu učnemu stilu. Zgodbe naredijo slovnico zanimivo, risanje in gesla pa pomagajo učencem, da si jo lažje zapomnijo.

Zgodbe so ključno orodje za premagovanje dolgočasnosti slovnice, saj spodbujajo čustveno vpletenost, domišljijo in asociativno učenje. Vsaka besedna vrsta je lahko predstavljena z zgodbo in geslom, ki se povezuje tudi z likovnimi nalogami za trajnejše pomnjenje. Tak pristop ponazarja primer poučevanja samostalnika, kjer učitelj šestošolcem snov približa s pomočjo zgodbe o nergaču, ki mu gre vse na živce. Učenci naštevajo, kaj vse mu gre na živce, in ker so vsi odgovori enobesedni, ugotovijo, da gre za samostalnike. Iz tega nastane zabaven slogan »Samostalnik mi gre na živce«, ki učence pritegne k igri in ustvarjalnosti. Doma nergača še likovno upodobijo, kasneje pa si pri prepoznavanju samostalnikov pomagajo z vprašanjem, ali jim neka stvar lahko »gre na živce«. Težava se pojavi le pri osebnih zaimkih, ki jih zato obravnavajo posebej.

Učinkovitost vizualnega učenja v srednji šoli – potek dejavnosti

Dne 24. in 25. septembra 2025 sem v razredu 2. ta programa poklicno-tehničnega izobraževanja izvedla tri šolske ure t. i. »ustvarjalne slovenščine«. Glavni cilj dejavnosti je bil ponovitev književne snovi, in sicer obnove ter analize romana *Visoška kronika* Ivana Tavčarja, pri čemer so dijaki uporabljali risanje, barvanje, pripovedovanje zgodbe, ustvarjanje miselnih vzorcev kot podporo razumevanju in interpretaciji besedila.

Dijaki so na začetku dobili kratko anketo s petimi vprašanji, ki so jo v približno 15 minutah rešili. Vprašanja so se navezovala na vsebino in analizo Visoške kronike, katero so prejšnje šolsko leto brali za domače branje, besedilo smo tudi razčlenjevali in analizirali pri pouku.

Anketa, ki so jo dijaki reševali:

1. Kdo je Polikarp Khallan in kakšna je njegova vloga v družini in na posestvu Visoko? 2 t

(kratko opiši, kdo je, kaj je naredil, kakšna je njegova osebnost)

2. Kateri dogodek sproži, da Agato obsodijo čarovništva in kako se brani? 2 t

(na kratko: kaj se zgodi, kakšen je izziv, kako se odzove)

3. Kakšno vlogo imata brata Izidor in Jurij do Agate in posestva? 2 t

(primerjaj njun odnos do Agate in kakšne odločitve sprejmeta)

4. Kako se konča zgodba za Izidorja in za Jurija — kaj se zgodi s posestvom Visoko? 2 t

(na kratko: razplet za vsakega)

5. Kaj je besedilo po literarni vrsti in kdo je avtor? Opiši vsaj dve značilnosti 17. stoletja (v dobi po tridesetletni vojni), kot so prikazane v romanu. 2 t

(npr. krivda, vera, družbeni/verski konflikti, položaj kmetov, način življenja ...)

V prvem delu ure sem se z dijaki najprej pogovorila, zakaj je risanje, barvanje, uporaba simbolov in nasploh vizualnih elementov pomembna pri pomnjenju. Skupaj smo odkrili različne koristne učinke, kot so: risanje, barvanje in uporaba simbolov pri učenju pomagajo dijakom, da si snov lažje in bolj trajno zapomnijo. Vizualni elementi ponazorijo težje pojme, spodbujajo domišljijo in čustveno vpletenost ter naredijo učenje bolj zanimivo. Ko dijaki sami izbirajo simbole in razlagajo

njihove pomene, hkrati razmišljajo o vsebini, pri skupnem ustvarjanju pa si snov utrjujejo še z medsebojno izmenjavo idej.

Vsebino romana smo ustno ponovili in si tudi ogledali kratek video iz Youtuba

https://www.youtube.com/watch?v=Zz4_voeV_ac, kjer je kot risanka na kratko uprizorjena obnova romana. Dijaki so tako preko videa dobili prve informacije o vizualni upodobitvi vsebine.

Navodila in potek:

Prisotnih je bilo 14 dijakov, ki so se razdelili v šest skupin po dva do tri člane. Vsaka skupina je izžrebala list s prizorom iz romana in prejela navodilo, da ga mora uprizoriti na A3 list šeleshamerja. Naloga je od njih zahtevala natančno poznavanje vsebine dotičnega odlomka, zato so si na listu najprej pripravili osnutek, nato pa pristopili k ustvarjanju končne podobe prizora.

Primer listka:

Vizualna naloga: Visoška kronika

NASLOV PRIZORA: dokaz čarovništva

GLAVNE OSEBE:

(naštejte glavne like v prizoru)

KRATEK OPIS DOGODKA (1–2 povedi):

(povzemite bistvo prizora)

NARIŠI SKICO PRIZORA:

(v tem prostoru narišite prizor iz romana; uporabite simbole, barve in poudarke po lastni izbiri)

Teme, ki so jih dijaki po skupinah uprizorili, so bile:

- 1 – Polikarp se vrne iz vojne in kupi visoko (družina, posestvo ...)
- 2 – Polikarpovo kaznovanje Izidorja v kleti (odsekan meziniec)
- 3 – Pasaverica in njena zgodba – Polikarp v vojni (Lukež, Schwarzkobler)
- 4 – dokaz čarovništva (Agata, sodniki, Jurij, Izidor, Sora)
- 5 – razplet dogodkov
- 6 – ljubezenski trikotnik

Ko so na listih pripravili osnutke, so se lotili ustvarjanja na šeleshamerje. Navodilo je bilo, da uporabijo čim več barv, simbolov, asociacij, vizualnih učinkov, uprizoritve naj bodo velike, izrazne in zajamejo bistvo prizora. Vizualne metode so bolj učinkovite, če zahtevajo pomnjenje povezanih informacij (npr. kdo-kaj-zakaj), ne samo estetsko risbo. Dijaki so ustvarjalno sodelovali, si med seboj izmenjevali ideje ter se pri tem medsebojno spodbujali. Ob tem so spontano usvajali vsebino obravnavanega dogodka v romanu ter si zapomnili ključne dogodke in podrobnosti prizora. Na šeleshamer so

vključili ime prizora, navedli so glavne osebe in kratko opisali prikazan odlomek.

Za dokončanje izdelkov so dijaki potrebovali približno dve šolski uri. Sledila je kratka predstavitev posameznih skupin ter refleksija, v okviru katere so pojasnili izbiro simbolov in barv, predstavili vsebino prikazanega ter utemeljili način upodobitve. Nastale izdelke so nato razporedili po učilnici, in sicer v kronološkem zaporedju, kot si sledijo dogodki v romanu.



Slika 1: Razstava likovnih del dijakov

Vir: Lasten



Slika 2: Primer uprizoritve dogodka iz Visoške kronike (ljubezenski trikotnik)

Vir: Lasten

V zadnjem delu (tretje) ure je sledilo ponovno preverjanje njihovega znanja. Dobili so enake ankete kot na začetku in jih rešili, nato sem dobljene ankete točkovala po točkovniku:

Dijaki so na začetku ure, ko smo preverjali njihovo poznavanje snovi brez predhodnega ponavljanja, povprečno dosegli 5,4 od možnih 10 točk. To kaže, da so osnovno znanje o temi že imeli, a je bilo še precej prostora za izboljšave. Na koncu preizkusa se je povprečje zvišalo na 7,8 točk, kar pomeni, da so dijaki med aktivnostjo oziroma poukom uspešno utrjevali in nadgrajevali svoje znanje. Razlika med začetnim in končnim rezultatom (2,4 točke) kaže na učinkovitost metode poučevanja in sodelovanja

pri snovi, saj so dijaki lahko izboljšali svoje razumevanje in osvojili nove informacije v okviru ure.

ZAKLJUČEK

Vizualno učenje se je izkazalo kot učinkovit in ustvarjalen pristop, ki prispeva k večji motivaciji in uspešnosti dijakov. Uporaba barv, slik, simbolov in zgodb omogoča, da dijaki snov ne le razumejo, temveč jo tudi doživijo in povežejo s svojimi izkušnjami. Tak način učenja spodbuja radovednost, samostojno raziskovanje ter razvija ustvarjalno razmišljanje.

Praktični primer izvedbe pouka slovenščine je pokazal, da vizualne metode pomagajo dijakom pri lažjem razumevanju učne vsebine. Ustvarjanje je dijake spodbudilo k sodelovanju in razmišljanju o vsebini na globlji ravni. Rezultati ankete so potrdili napredek v njihovem znanju in pokazali bolj pozitiven odnos do učenja. Učitelji bi morali pogosteje uporabljati vizualne elemente in izvajati ustvarjalen pouk, saj to omogoča drugačno in bogatejšo učno izkušnjo. Tak pristop ne le izboljšuje učne dosežke, ampak tudi spodbuja dijake k likovnemu ustvarjanju ter v njih vzbuja večje veselje do učenja in pridobivanja znanja.

Viri in literatura

1. Ažman, T. (2012). Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. *Vzgoja in izobraževanje letnik XLIII*, št. 6. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/Revija-VIZ-st6_2012.pdf#page=20.

2. Chang, B., Xu, R., Watt, T. (2018). *The Impact of Colors on Learning*. Pridobljeno s <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=4001&context=aerc>.
3. Kodre, P. (2019). Učenje z zgodbami. *Slovenščina na dlani* 2 (str. 81–87).). Pedagoška fakulteta, Maribor. Pridobljeno s <file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/447-Celotna%20knjiga-779-1-10-20191129-2.pdf>.
4. Petek Tomšič, M. (2011). *Individualne razlike v učnih stilih osnovnošolcev* (diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=112148&lang=slv&prip=rup%3A15138553%3Ad2&utm_source=chatgpt.com.
5. Sadoski, M., Paivio, A. (2013). *Imaginary and text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Pridobljeno s file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/9780203801932_previewpdf.pdf.

Samopodoba in sodobne oblike motenj hranjenja pri mladostnikih

BARBARA SLATENŠEK, *mag. psih.*

barbara.slatensek@gmail.com

Povzetek: Mladostništvo je razvojno obdobje, v katerem telesne spremembe in pritiski okolja pomembno vplivajo na oblikovanje odnosa do lastnega telesa. Negativna telesna samopodoba pogosto vodi v neustrezne vedenjske vzorce, med katerimi izstopajo motnje hranjenja. Z modernim načinom življenja se vse pogostejše pojavljata ortoreksija, za katero je značilna patološka obsedenost z zdravo, biološko neoporečno prehrano, ter bigoreksija, ki se kaže kot pretirana preokupacija z mišičastim telesom in trajno nezadovoljstvo z lastnim videzom, kljub intenzivni telesni vadbi. V prispevku sta predstavljena tudi presejalna vprašalnika, namenjena prepoznavanju simptomov teh motenj. Članek opozarja na ključno vlogo učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pri zgodnjem prepoznavanju sprememb v vedenju mladostnikov, obenem pa izpostavlja, da sta ortoreksija in bigoreksija v pedagoški praksi še premalo poznani. Posebej je poudarjeno, da

motnje hranjenja niso več omejene zgolj na dekleta, saj se sodobne oblike pogosto pojavljajo tudi pri fantih.

Ključne besede: mladostniki, telesna samopodoba, motnje hranjenja, ortoreksija, bigoreksija

Abstract: Adolescence represents a critical developmental stage during which physical changes and environmental pressures play a decisive role in shaping an individual's body image. A negative body image often leads to maladaptive behavioral patterns, most notably eating disorders. In the context of contemporary lifestyles, orthorexia, defined as a pathological obsession with healthy and biologically pure food, and bigorexia, characterized by excessive preoccupation with muscularity and persistent dissatisfaction with one's body despite intensive physical training, are becoming increasingly prevalent. This paper introduces two screening questionnaires designed to identify symptoms associated with these disorders. Furthermore, it underscores the essential role of teachers and school counselors in the early detection of behavioral changes among adolescents, while emphasizing that orthorexia and bigorexia remain insufficiently recognized within pedagogical practice. The article also highlights that eating disorders are no longer confined to girls, as modern manifestations frequently occur among boys as well.

Keywords: adolescents, body image, eating disorders, orthorexia, bigorexia

UVOD

Obdobje mladostništva je eno najbolj občutljivih življenjskih obdobj. Poleg telesnih sprememb in razvoja identitete se mladostniki soočajo tudi s pritiskom okolja, ki pogosto oblikuje njihov odnos do lastnega telesa. Samopodoba, torej način, kako posameznik dojema in vrednoti samega sebe, ima pri tem ključno vlogo. Če je samopodoba negativna, lahko to vodi v nezdrave vedenjske vzorce, med katerimi so posebej izrazite motnje hranjenja. Na oblikovanje samopodobe mladostnikov močno vplivajo različni dejavniki. Družina in vrstniki predstavljajo pomembno okolje, v katerem mladostnik razvija občutek lastne vrednosti. Komentarji o telesu, uspešnosti ali primerjave z drugimi lahko okrepijo občutek manjvrednosti. Posebno vlogo pri današnji generaciji mladih imajo tudi mediji in družbena omrežja. Mladostniki so dnevno izpostavljeni idealiziranim podobam teles, ki so pogosto digitalno obdelane in nedosegljive v resničnem življenju.

Motnje hranjenja, kot sta anoreksija nervoza in bulimija nervoza, so sicer znane že dolgo, a v sodobnem času opazamo pojav novih oblik. Vedno več mladih razvije ortoreksijo, ki se kaže kot obsesivna potreba po zdravem prehranjevanju, pri čemer vsako odstopanje od biološko čiste hrane povzroča občutke krivde in tesnobe. Pri fantih je pogosta bigoreksija, torej preokupacija z mišičastim telesom in stalno nezadovoljstvo z lastnim videzom, kljub intenzivni vadbi. V

prispevku bom podrobneje predstavila povezavo med telesno samopodobo in motnjami hranjenja, pri čemer se bom osredotočila na sodobne oblike motenj hranjenja, ki med mladostniki in pedagoškimi delavci še vedno niso dobro poznane. V zaključku bom predstavila vire pomoči in pojasnila pomen poznavanja teh motenj za pedagoške delavce, saj so ravno ti običajno prvi, ki opazijo spremembe pri mladostniku z motnjo hranjenja.

Telesna samopodoba v povezavi z motnjami hranjenja

Kadar govorimo o primerjavi lastnega videza z drugimi in prepričanja o tem, kako osebo drugi vidijo, govorimo o telesni samopodobi. Gre za prepričanja in sodbe o svoji telesni privlačnosti, o telesni kondiciji in slogu oblačenja. Mladostniki se zelo veliko ukvarjajo s telesno samopodobo zaradi izrazitih telesnih sprememb, značilnih za to obdobje. Telesne značilnosti so v tem obdobju v središču lastnega in medsebojnega vrednotenja. Pri dekletih je pomembnejši videz, pri fantih pa sposobnosti, moč in spretnost (Stražičar, 2023). V mladostništvu je zunanji videz ključnega pomena, ki ga zaznamujejo konflikti med normalno rastjo, naravno telesno strukturo in telesnimi ideali družbe. Telesa mladostnikov se dramatično spreminjajo. Prav zaradi telesnih sprememb v obdobju mladostništva, so njihova telesa vse bolj oddaljena od družbenih idealov, kar prispeva k večjemu zavedanju lastnega videza in k mnogim problemom s telesno samopodobo (Kuhar, 2003).

Na Zahodu so predvsem dekleta spodbujana, da gledajo na lastno telo kot na objekt za estetski užitek drugih ljudi. Telo predstavlja nekaj, kar se da spreminjati in kar naj bi spreminjali v smeri določenih lepotnih standardov, ki so težko dosegljivi. Največji pritisk k vitkosti vidijo dekleta v medijskem prikazovanju vitkega ideala. Neposredna izpostavljenost medijem, ki poudarja pomen telesnih oblik, vitkosti in perfekcionističnih dosežkov zelo zvišuje tveganje za nezdravo nadzorovanje teže in motnje hranjenja (Kuhar, 2003). K porastu motenj hranjenja smo v zadnjih desetletjih pripomogli tudi s spreminjanjem odnosa do hrane, prehranjevalnih navad, z najrazličnejšimi dietami za hujšanje, z neuravnoteženostjo med poudarjanjem pomena zdrave prehrane na eni strani in raznimi fitnesi ter pripomočki za razgibavanje na drugi strani (Orgolič, 2018).

Čeprav se pri osebah z motnjami hranjenja na videz vse vrti okoli hrane in se zdi problem enostavno rešljiv že z vzpostavitvijo normalnega hranjenja, je v resnici kompleksnejši in težji. Hrana je pri teh osebah le sredstvo za lajšanje duševnih bolečin in stisk, hranjenje in odklanjanje hrane pa način osvoboditve notranjih, bolečih in neprepznanih čustev. V ozadju se torej skrivajo težke duševne stiske, nesprejemanje samega sebe in nizka telesna samopodoba (Hafner, 2015).

Sodobne oblike motenj hranjenja

Motnje hranjenja uvrščamo med psihične bolezni, saj gre pri njih za izkazovanje notranje stiske z vedenjem, ki ni normalno in je zdravju škodljivo (Orgolič, 2018). Simptomi, povezani s hrano, so le zunanji izraz globoke čustvene stiske, ki je posameznik ne more zmanjšati z ustreznimi mehanizmi, temveč uporablja neustrezne vedenjske vzorce, ki so povezani s hrano (Ibričić, 2025). Morda si mislimo, da je tema motenj hranjenja že vrsto let dobro raziskana, vendar to ne drži. Še pred nekaj leti smo poznali le anoreksijo, bulimijo in kompulzivno prehajanje, danes, z modernim načinom življenja pa sta vedno bolj poznani tudi motnji hranjenja, ki so ju strokovnjaki poimenovali ortoreksija in bigoreksija. Skupno vsem motnjam hranjenja je slaba samopodoba, nizko samospoštovanje in nesposobnost funkcionalnega izražanja čustev. Mladostniki z motnjo hranjenja doživljajo posledice ne samo na zdravstveni ravni, temveč tudi na psihološki in socialni ravni. Ker je njihova motnja osrednja misel njihovega življenja, se posamezniki začenjajo umikati iz socialnega okolja in začenjajo izgubljati socialne stike, kar posledično vodi tudi v druge duševne motnje, kot je depresija in anksioznost (Serbec, 2010). V nadaljevanju bom podrobneje opisala sodobni obliki motenj hranjenja, in sicer ortoreksijo in bigoreksijo.

Ortoreksija

Ortoreksija nervoza je motnja hranjenja, katere značilnost je patološka obsedenost z zdravo, biološko čisto hrano, ki vodi do izrazitih prehrambenih restrikcij. Obolevajo predvsem ženske v zgodnji in srednji odrasli dobi. Jedrni problem je nizka samopodoba in slabo samospoštovanje ter potreba po nadzoru (Serbec, 2010). Zanj je značilna uporaba restriktivnih diet, ritualizirani vzorci prehranjevanja ter izogibanje določenim živilom, za katere osebe verjamejo, da so nezdrava oz. niso čista. Ortoreksija se začne zelo nedolžno, velikokrat kot želja po ohranjanju zdravja, izgubi telesne mase, izboljšanju prehranskih navad ali preprečevanju določenih bolezni, kot so npr. astma, artritis, rak, bolezni srca, sladkorna bolezen tip 2. Kasneje se lahko pri posameznikih uravnoteženo hranjenje razvije v nezdravo obsesijo. Svoj čas ti namenjajo predvsem načrtovanju, nakupu, pripravljanju in uživanju hrane (Ibričić, 2025).

Dejavniki tveganja, ki bi lahko prispevali k nastanku ortoreksije nervoze, so podobni kot pri ostalih motnjah hranjenja, in sicer nizka samozavest, nagnjenost k perfekcionizmu, obsedenost s telovadbo, močni pritiski iz okolja, nerešene travme iz otroštva, depresija, anksioznost, obsedenost s socialnimi omrežji, močna potreba po uveljavitvi v družbi in velika potreba po samonadzoru (Ibričić, 2025). Mordin Švab (2017) tudi poroča o porastu zanimanja mladih za biološko hrano, kar je lahko prav

tako sprožilni dejavnik za nastanek ortoreksije, podobno kot so diete sprožilec za druge motnje hranjenja.

Posamezniki z ortoreksijo nervozo nimajo cilja, da bi izgubili telesno maso, ampak je posledica restriktivnega vedenja. Prav tako posamezniki z ortoreksijo nervozo nimajo motene telesne sheme, ne strahu pred debelostjo in niti želje po vitkosti. Posamezniki z ortoreksijo so običajno bolj zaskrbljeni zaradi kakovosti živil kot pa s količino (Ibričić, 2025). Namreč kot poroča Mordin Švab (2017) osebe z ortoreksijo izrazito presegajo zdrav življenjski slog v odnosu do zdrave prehrane. Posameznik obsesivno preverjanja sestavine v hrani in neprestano preverja, ali je hrana biološko neoporečna. Podobno tudi Ibričić (2015) poroča, da pri osebah z ortoreksijo osrednja tema njihovega življenja postane razmišljanje o uravnoteženi prehrani, kar lahko povzroči težave v socialnem življenju, psihične motnje in celo zdravstvene težave zaradi pomanjkanja hranil. V času med obroki se posameznik z ortoreksijo nervozo ukvarja z raziskovanjem o živilih, s tehtanjem in z merjenjem ter načrtovanjem naslednjih obrokov. Tudi Ser nec (2010) poroča o negativnih posledicah ortoreksije, kot je podhranjenost, izguba socialnih stikov in čustvene motnje (Ser nec, 2010).

Za preverjanje prisotnosti simptomov ortoreksije se kot presejalni vprašalnik pogosto uporablja Bratmanov test

ortoreksije (Bratman, 2017 v Ibričić, 2025). Vprašalnik ni namenjen diagnosticiranju ortoreksije, lahko pa posamezniku služi kot pripomoček za prepoznavo simptomov ortoreksije in kot opozorilo na morebitne težave z ortoreksijo. Vprašalnik obsega 10 vprašanj, na katera se odgovarja z »da« in »ne«. Če posameznik na vsaj 4 vprašanja odgovori pozitivno, se test šteje za pozitivnega, kar pomeni, da posameznik lahko trpi za ortoreksijo nervozo (Ibričić, 2025).

Tabela 1: Bratmanov test ortoreksije

	Da	Ne
Ali razmišljate o uravnoteženi prehrani več kot 3 ure na dan?		
Ali načrtujete obroke za več dni vnaprej?		
Ali vam je prehranska vrednost obroka važnejša od uživanja v hrani?		
Ali se vam je ob ukvarjanju s kakovostjo prehrane znižala kakovost življenja?		
Ali postajate vse strožji pri izboru kakovosti hrane, ki jo uživate?		
Se počutite bolj samozavestni, ko jeste uravnoteženo hrano?		
Ste se zaradi zdrave prehrane odrekli hrani, pri kateri ste nekoč uživali?		
Ali se zaradi vašega načina prehranjevanja umikate iz kroga družine ali družbe?		

Ali se počutite krive, če jeste hrano, ki ni del vaših pravil prehranjevanja?		
Ali vas uživanje zdrave hrane pomirja in omogoča kontrolo nad sabo?		

Bigoreksija

Za bigoreksijo nervozo, imenovano tudi mišična dismorfija, je značilna obsedenost s potrebo po mišičastem telesu in izrazito motena telesna shema (kljub pretirano mišičastemu telesu se doživljajo presuhe in premalo močate) (Serneck, 2010). Prav zaradi tega jo nekateri imenujejo tudi »obrnjena anoreksija« ali Adonisov kompleks. Zanimivo je, da se posamezniki, ki obolevajo za bigoreksijo, vidijo suhe in nemišičaste, čeprav so zelo mišičasti. Gre za obraten pojav kot pri anoreksiji, ko se osebe vidijo debele, ko so že povsem koščene.

V ozadju pojava bigoreksije so slaba samopodoba, nizko samospoštovanje, izrazita potreba po nadzoru, posledično pa pride do socialnega umika, motenj razpoloženja in spolnih funkcij (Modrin Švab, 2017). Posamezniki, ki obolevajo za bigoreksijo večino svojega časa preživljajo v fitnessih, pogosto pa zlorabljajo tudi anabolne steroide, kar še dodatno ojači pridruženo depresivno motnjo in povzroči motnje spolnih funkcij, ki so lahko ireverzibilne (Serneck, 2010). Zeeck, Welter, Alatas idr. (2018) so v svoji raziskavi ugotovili, da je bigoreksija pozitivno povezana z odvisnostjo od vadbe. Kot poroča Hafner (2017) za dosego svojega cilja, torej idealnega mišičastega

telesa, te osebe porabijo večino svojega časa. V fitnessu lahko preživijo tudi po 6 ur dnevno.

Bigoreksija se v 80 odstotkih pojavlja pri moških in fantih, z začetkom v poznem mladostniškem ali zgodnjem odraslem obdobju. Mladi fantje se običajno ob vstopu v srednjo šolo začno ukvarjati z gradnjo mišičastega telesa, začno obiskovati fitness centre in na internetu gledajo podobe mišičastih fantov, kakršni bi radi postali tudi sami. V tem primeru bi prav pretiravanje s tovrstno vadbo lahko bil tudi sprožilni dejavnik za kasnejši razvoj bigoreksije (Mordin Švab, 2017).

Za preverjanje pojava bigoreksije se kot presejalni vprašalnik pogosto uporablja MDDI vprašalnik (angl. Muscle Dysmorphic Disorder Inventory) (Zeeck, Welter, Alatas idr., 2018). Vprašalnik vsebuje 13 postavk, ki so razdeljene v 3 podlestvice, in sicer a) obsedenost z mišičastim telesom oz. želja po večji mišični masi, b) nezadovoljstvo s telesnim izgledom in c) motenje vsakodnevnega življenja zaradi skrbi za videz. Oseba pri vsaki postavki obkroži številko od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da postavka nikoli ne velja zanjo, medtem ko 5 pomeni, da postavka skoraj vedno velja zanjo. V nadaljevanju je prikazan preliminarni slovenski prevod vprašalnika MDDI, ki lahko posamezniku služi kot pripomoček za prepoznavanje simptomov oziroma težav z bigoreksijo. Vprašalnik torej ni namenjen diagnosticiranju bigoreksije, ampak prepoznavanju

simptomov bigoreksije. Vprašalnik se točkuje tako, da se seštejejo točke vseh 13 postavk (možen razpon seštevka je od 13 do 65 točk). V kolikor oseba doseže več kot 39 točk, obstaja visoko tveganje za pojav bigoreksije. Višji rezultat pomeni močnejšo izraženost simptomov bigoreksije (Zeeck, Welter, Alatas idr., 2018).

Tabela 2: Presejalni vprašalnik MDDI za prepoznavanje simptomov bigoreksije

	1	2	3	4	5
Imam premalo mišic.					
Rad bi bil bolj mišičast.					
Rad bi imel več mišične mase.					
Izogibam se situacijam, kjer bi bilo moje telo vidno drugim (npr. plaža, bazen).					
Če bi lahko, bi spremenil izgled mojega telesa.					
Počutim se neprijetno, ko kdo komentira moj videz.					
Zaradi videza svojega telesa se počutim manjvrednega.					
Zaradi skrbi glede mišic sem izpustil družabne dogodke.					
Zaradi vadbe sem moral odpovedati pomembne obveznosti (npr. v šoli, službi).					
Če izpustim vadbo, sem zelo zaskrbljen.					
Zaradi prehrane ali vadbe imam konflikte z drugimi ljudmi.					

Porabim veliko časa za razmišljanje o svojih mišicah.					
Zaradi skrbi za mišice imam težave v odnosih (družina, prijatelji, partner).					

Kam po strokovno pomoč?

Motnje hranjenja sodijo med kompleksne duševne motnje, katerih zdravljenje je pogosto dolgotrajno in zahtevno, zlasti kadar so simptomi že močno izraženi. Pri teh posameznikih je tveganje za ponovitve visoko, pri čemer se lahko motnja ponovi v isti obliki ali pa se preoblikuje v drugo, denimo iz anoreksije v ortoreksijo. Ravno zato je ključno zgodnje prepoznavanje težav in pravočasna intervencija, saj to pomembno poveča možnosti za uspešno obravnavo in dolgoročno okrevanje. Kot poroča Mordin Švab (2017) se z odlašanjem utrjujejo posledice, ki jih pušča motnja hranjenja v posamezniku na telesni, duševni in socialni ravni, in čas okrevanja bo kasneje povprečno trajal tako dolgo, kolikor časa je trajala sama motnja hranjenja. Podobno tudi Serneč (2010) ugotavlja, da imajo boljšo prognozo osebe, pri katerih je bila motnja hitro diagnosticirana in strokovno obravnavana.

V Sloveniji obstaja specializiran oddelek za obravnavo motenj hranjenja: Enota za zdravljenje motenj hranjenja (EMH), ki je del Psihiatrične klinike Ljubljana in je edina tovrstna ustanova pri nas (Serneč, 2010). Zdravljenje v bolnišnici poteka pod nadzorom strokovnjakov v kombinaciji z zdravili, s kognitivno-

vedenjskimi terapijami in psihoedukacijami (Ibričić, 2025). Kadar bolnišnično zdravljenje ni potrebno, se lahko mladostniki udeležujejo rednih obravnav v Centrih za duševno zdravje otrok in mladostnikov (Hafner, 2015). Obstaja pa tudi program Svetovalnica za motnje hranjenja MUZA v Ljubljani, ki je največji program za motnje hranjenja v Sloveniji in je vključen v mrežo javnih socialnovarstvenih programov. Nudi različne oblike terapevtskega svetovanja, in sicer individualni, družinski in skupinski tretma (Modrin Švab, 2017).

ZAKLJUČEK

Ozaveščenost učiteljev in svetovalnih delavcev o sodobnih oblikah motenj hranjenja, kot sta ortoreksija in bigoreksija, predstavlja ključen dejavnik pri zgodnjem prepoznavanju težav in ustreznem ukrepanju. Šolsko okolje ima pomembno vlogo pri spodbujanju zdravih življenjskih navad in sprejemanju telesne raznolikosti, hkrati pa mora mladostnikom zagotavljati varno in podporno okolje, kjer se lahko odkrito pogovarjajo o svojih stiskah. Zgodnja dostopnost strokovne psihološke pomoči bistveno zmanjšuje dolgoročne posledice, ki jih prinašajo motnje hranjenja, pri čemer šolska svetovalna služba in učitelji pogosto prvi prepoznajo opozorilne znake.

Skozi članek sem ugotovila, da se motnje hranjenja v novih oblikah pojavljajo tudi pri fantih (pri bigoreksiji celo v pretežni meri), kar ruši stereotip, da so tovrstne težave omejene

predvsem na dekleta. Pedagoški delavci morajo zato svojo pozornost usmerjati na vse mladostnike, ki se zaradi vpliva medijev in negativne telesne samopodobe zatekajo k pretiranemu oblikovanju telesa, pri tem pa zanemarjajo druga področja življenja.

Menim, da je ključno sistematično ozaveščanje mladih o pasteh sodobnih idealov, zagotavljanje jasnih informacij o dostopnih virih pomoči ter izvajanje intervencijskih programov, namenjenih izboljšanju telesne samopodobe. Zdrav odnos do lastnega telesa se oblikuje skozi interakcijo z okoljem, zato ima šola pomembno nalogo, da spodbuja sprejemanje različnosti in realne predstave o telesu. Le tako lahko mladim omogočimo razvoj pozitivne samopodobe in dolgoročno zmanjšamo tveganje za pojav motenj hranjenja. Sprejemanje telesne raznolikosti in zavedanje, da lepota ni enoznačno določena, temveč del človeške edinstvenosti, sta temelj oblikovanja bolj zdrave prihodnosti mladih.

Viri in literatura

1. Hafner, A. (2015). Smernice za obravnavo motenj hranjenja. V H. Jeriček Klanšček, *Zdravje skozi umetnost: smernice za pogovore o izbranih zdravstvenih temah za pedagoške delavce* (str. 56–66). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
2. Ibričić, M. (2025). Ortoreksija nervoza. *Zdravniški vestnik*, 94, 1–6.
3. Kuhar, M. (2003). Zakaj dekleta pazijo na svojo težo? Družbeno-kulturni in medosebni vplivi na telesno samopodobo in na nadzorovanje teže. *Psihološka obzorja*, 12(2), 113–127.

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), 70–83.
5. Orgolič, S. (2018). Ortoreksija in bigoreksija – kaj je to? *Didakta*, 27(199), 57–60.
6. Sernec, K. (2010). Sodobni vidiki in načini zdravljenja motenj hranjenja. *Farmacevtski vestnik*, 61(2), 106–109.
7. Stražišar, M. (2023). Samopodoba. V A. Kompare, M. Stražišar, I. Dogša, T. Vec in J. Curk, *Uvod v psihologijo* (str. 136–139). Ljubljana: DZS
8. Zeeck, A., Welter, J., Alatas, H., Hildebrandt, T., Lahmann, C. in Hartmann, A. (2018). Validation of the Muscle Dysmorphic Disorder Inventory (MDDI) in a German sample and proposal of a cut-off score. *Plos One*, 13(11), 1–13.

Spodbujanje branja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju

MATEJA ŠKALIČ, *mag. prof. raz. pouka*
mateja.skalic@guest.arnes.si

Povzetek: Članek obravnava pomen zgodnjega spodbujanja branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in poudarja vlogo učiteljev, staršev ter vrstnikov pri razvijanju bralne motivacije. Predstavljeni so primeri dobre prakse z izbranimi dejavnostmi, ki spodbujajo zanimanje za knjige, razvijajo bralne veščine in krepijo odnos do branja: »Bralni nahrbtnik«, »Bralna polička«, »Bralna značka« in »10-minutno branje«. Prispevek prikazuje, kako sistematično spremljanje napredka, spodbudno okolje in sodelovanje s starši vplivajo na otrokovo bralno pismenost ter notranjo motivacijo. Učitelj kot bralni model in posrednik bralne kulture ima pri tem ključno vlogo, saj s svojim zgledom in ustvarjanjem pozitivne izkušnje omogoča, da branje postane del otrokovega vsakdana.

Ključne besede: bralna motivacija, spodbujanje branja, zgodnje opismenjevanje

Abstract: The article explores the importance of early reading promotion in the first educational period and highlights the crucial role of teachers, parents, and peers in developing reading motivation. It presents examples of good practice through selected activities that encourage interest in books, develop reading skills, and strengthen a positive attitude toward reading: Reading Backpack, Reading Shelf, Reading Badge, and Ten-Minute Reading. The paper demonstrates how systematic monitoring of progress, a stimulating learning environment, and cooperation with parents contribute to the development of children's reading literacy and intrinsic motivation. The teacher, as a reading model and mediator of reading culture, plays a key role by setting an example and creating positive reading experiences that help integrate reading into children's everyday lives.

Keywords: reading motivation, reading promotion, early literacy

UVOD

Branje je temeljna spretnost, ki predstavlja osnovo za vse nadaljnje učenje in osebni razvoj. Že zgodnje otroštvo je ključno obdobje, v katerem se oblikujejo bralne navade, interes za knjige in pozitivna bralna izkušnja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je zato naloga učitelja, da ustvari spodbudno učno okolje, v katerem otrok postopno usvaja bralno tehniko, hkrati pa razvija razumevanje prebranega in užitek v branju.

V prispevku so predstavljeni teoretični temelji, ki opredeljujejo branje kot kompleksen proces dekodiranja in razumevanja ter pomen učiteljeve vloge pri razvijanju bralne motivacije. Posebna pozornost je namenjena praktičnim primerom, ki dokazujejo, da načrtno spodbujanje branja, sodelovanje s starši in redno spremljanje bralnega napredka bistveno prispevajo k razvoju bralne pismenosti. Namen prispevka je prikazati, kako lahko premišljeno zasnovane dejavnosti v šoli in doma učinkovito razvijajo otrokovo željo po branju in utrjujejo kulturo branja že v najzgodnejših letih šolanja.

Oprelitev branja

Branje je kompleksen kognitivni proces, ki združuje preoblikovanje vizualnih znakov v zvočno obliko (dekodiranje) ter razumevanje pomena prebranega besedila. Gre torej za sposobnost hitrega in natančnega pretvarjanja pisnih simbolov

v zvočne podobe in hkrati razumevanje prebranega. Bralec pri tem uporablja znanje o povezavah med črkami in glasovi ter na podlagi teh povezav predvideva zvočno obliko besed (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak, 2012).

Branje v šoli

Leonida Novak (2019) se v svojem prispevku sklicuje na Učni načrt za slovenščino iz leta 2011 in povzema, da je temeljni cilj bralnega pouka na razredni stopnji razviti učinkovitega bralca, to pomeni učenca, ki bere tekoče, natančno in z razumevanjem, ima ustrezno razvito besedišče, pri branju izkazuje fleksibilnost ter je za branje notranje motiviran.

Učni načrt za slovenščino poudarja, da učenci v svet branja vstopajo postopno, sistematično in individualizirano. Učitelj mora pri začetnem opismenjevanju upoštevati priporočeno zaporedje usvajanja bralnih in pisnih spretnosti, pri čemer se ritem učenja prilagaja značilnostim posameznega učenca.

Do konca drugega razreda naj bi učenci že obvladali tehniko branja in pisanja, v tretjem razredu pa te spretnosti utrjujejo in nadgrajujejo. Cilj poučevanja ni zgolj tekoče branje in pisanje, temveč celostna raba pisnega jezika, ki vključuje razumevanje, izražanje in kritično presojanje vsebin.

Zaporedje usvajanja bralno-pisalnih zmožnosti obsega:

1. predopismenjevalne spretnosti,
2. tehniko branja in pisanja (najprej s tiskanimi, nato s pisanimi črkami),
3. branje z razumevanjem in pisanje preprostih besedil.

Opismenjevanje je proces, v katerem posameznik postopno razvija sposobnost branja in pisanja različnih vrst besedil ter jih zna uporabljati v vsakdanjem življenju. Začetno opismenjevanje tako predstavlja temeljno fazo razvoja pismenosti, ki omogoča nadaljnje izobraževanje in učinkovito sporazumevanje (Novak, 2019).

Pečjak (2010) poudarja, da je doseganje tekočnosti branja ključno za nadaljnji razvoj bralne zmožnosti. Ko postane proces dekodiranja hitrejši in branje bolj tekoče, se pri učencu sprosti miselna energija, ki jo lahko usmeri v razumevanje prebranega. Začetni bralci morajo besedilo pogosto prebrati večkrat, najprej za dekodiranje in nato za razumevanje, medtem ko izurjeni bralci ta proces izvajajo avtomatizirano, kar jim omogoča večjo pozornost pri razumevanju vsebine.

Tekočnost branja prispeva tudi k večjemu bralnemu užitku in spodbuja učence, da branje pogosteje izberejo kot prosti časovni interes. Počasnejši bralci namreč redkeje posegajo po branju v prostem času. Poleg tega tekoče branje zmanjšuje napor in stres, ki ga učenci doživljajo pri branju, kar povečuje

verjetnost, da se bodo k branju redno vračali. Hitrost branja sama po sebi ni cilj, temveč kazalnik razvite dekodirne zmožnosti, ki jo je treba spremljati in postopno razvijati. Na hitrost dekodiranja vpliva več dejavnikov, med drugim sposobnost glasovnega zavedanja, usklajenost gibanja oči, poznavanje besed ter tipografske značilnosti besedila.

Da bodo otroci v tej starosti čim bolje osvojili bralno tehniko in posledično brali z razumevanjem, različni avtorji navajajo pomembnost vsakodnevnega branja. Kesič Dimić (2010) navaja priporočila, ki bi jih starši naj upoštevali in bili z njimi seznanjeni glede spodbujanja bralno-pisnih dejavnosti v domačem okolju v začetnem obdobju šolanja - 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Med drugim za bralčev napredek priporoča, da otroci berejo slikanice in otroške revije, prav tako poudarja pomembnost vsakodnevnega 10-minutnega glasnega branja ter obnavljanje, pripovedovanje zgodbe. Pomembno je, da se poleg rednega branja o prebranem tudi pogovarjamo. Med priporočila navaja še družinsko branje, branje iz slikanic in iz otroških revij, skupno igranje iger, ki vključujejo branje.

Vloga učiteljev, staršev in vrstnikov pri spodbujanju branja

Raziskave (McKenna, 2001; Gambrell idr., 1996) poudarjajo, da ima učitelj ključno vlogo pri spodbujanju branja in razvijanju pozitivnega odnosa učencev do branja. McKenna (2001) izpostavlja, da mora učitelj pri tem najprej oceniti učenčev

interes in odnos do branja ter mu pomagati pri oblikovanju pozitivnih prepričanj o lastnih bralnih zmožnostih. Pomembno je, da učitelj v razredu vzpostavi okolje, ki spodbuja branje, načrtuje raznolike dejavnosti ter učencem omogoča dostop do različnih literarnih zvrsti in tematik. Učitelj zagotavlja pomoč učencem z bralnimi težavami, hkrati pa predstavi pomen in uporabnost branja v vsakdanjem življenju. Branje učitelja učencem na glas in spodbujanje pogovorov o prebranem prispevata k razvijanju razumevanja in besedišča, hkrati pa povečujeta zanimanje za knjige (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006).

Raziskave poudarjajo, da ima pri razvijanju otrokovega bralnega interesa poleg učitelja pomembno vlogo tudi družinsko okolje in bralna kultura vrstnikov (Šircelj, 2013; Çalışkan & Ulaş, 2022). Učitelj s svojim zgledom, odnosom do knjige in ustrezno motivacijo deluje kot bralni model, ki pri učencih spodbuja zanimanje za branje. S pogovori o prebranem, obiskom knjižnice ter vključevanjem kulturnih dejavnosti krepí bralne navade in razvija ustvarjalnost učencev. Ključnega pomena je tudi aktivna vključenost staršev, saj skupno branje, zanimanje za otrokovo napredovanje in sodelovanje pri bralnih dejavnostih, kot je Bralna značka, bistveno prispevajo k oblikovanju pozitivnega odnosa do knjige in krepitvi notranje motivacije za branje.

Šircelj (2013) dodatno izpostavlja vpliv vrstnikov, saj priporočila in pogovori o knjigah med otroki pogosto spodbudijo zanimanje za branje. Vendar pa lahko negativni vplivi, kot sta posmehovanje ali nezanimanje za knjige, otrokovo motivacijo zmanjšajo, zato je pomembno, da učitelj takšne situacije prepozna in spodbuja pozitivno medvrstniško bralno kulturo.

Konkretni primeri spodbujanja branja

Na naši šoli učitelji spremljajo učence od prvega do tretjega razreda, kar omogoča neprekinjeno spremljanje njihovega bralnega razvoja. Tak sistem prinaša več pomembnih prednosti. Učitelj, ki otroka pozna od začetka šolanja, dobro razume njegov posamezni napredek, bralne navade in morebitne težave pri branju. Tako lahko pravočasno načrtuje ciljno usmerjene spodbude, prilagojene posameznikovim zmožnostim.

Neprekinjeno spremljanje omogoča tudi boljšo komunikacijo s starši, saj učitelj natančno pozna otrokovo bralno pot in jih lahko konkretno usmerja pri domačem branju. Poleg tega se med učiteljem in učenci vzpostavi zaupno okolje, kar povečuje motivacijo za branje in pripravljenost otrok za sodelovanje pri bralnih dejavnostih.

V nadaljevanju predstavljam nekaj razrednih aktivnosti za spodbujanje branja pri otrocih.

Bralni nahrbtnik

Spodbujanje branja se na naši šoli začne že v prvem razredu, čeprav se zavedamo, da učenci ob vstopu v šolo še nimajo razvitih bralnih veščin in tega od njih niti ne pričakujemo. Kljub temu pa lahko že v tem obdobju na različne načine spodbujamo zanimanje za knjigo in oblikujemo pozitiven odnos do branja.

Ena izmed uspešnih praks je uvedba Bralnega nahrbtnika, ki ga učenci izmenično nosijo domov. V nahrbtniku se nahajajo tri slikanice, lahko tudi dve in ena pesniška zbirka ter poseben zvezek za beleženje vtisov. Gradivo izbiramo učitelji prvih razredov v sodelovanju s šolsko knjižničarko, pri čemer upoštevamo raznolikost vsebin in starostno ustreznost. Vsak teden v razredu izberemo enega učenca, ki v začetku tedna odnese nahrbtnik domov. Skupaj s starši bere pravljice ali pesmi, o prebranem pa v zvezek zapiše naslov in nariše ilustracijo. Učenci, ki že znajo pisati, lahko dodajo tudi kratek zapis o vsebini ali svoj osebni vtis. Ob koncu tedna učenec nahrbtnik vrne v šolo, kjer se o prebranih vsebinah pogovorimo v razredu. Nato izberemo novega učenca, ki dejavnost nadaljuje v prihodnjem tednu.

Tak način dela se je izkazal kot izjemno učinkovit pri spodbujanju zgodnje bralne motivacije. Učenci z veseljem sodelujejo, ponosno predstavljajo prebrano gradivo in se učijo izražanja lastnega mnenja o besedilu. Hkrati dejavnost povezuje šolo in

dom, saj v proces vključuje starše kot bralne vzornike, kar dodatno krepi otrokovo pozitivno izkušnjo z branjem.

Bralna značka

Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS v okviru projekta Bralna značka redno spremlja podatke o branju osnovnošolcev. Po njihovih ugotovitvah vsako leto bere več kot 70 % vseh učencev osnovnih šol. Medtem ko učenci na razredni stopnji berejo skoraj vsi, se delež bralcev z višjimi razredi postopoma zmanjšuje (Heramija, 2018). Da v višjih razredih interes za branje pogosto upade, Šircelj (2013) v svoji raziskavi povezuje z večjo prisotnostjo frontalnega pouka in manjšim poznavanjem učencev s strani učiteljev. Poudarja, da je spodbujanje branja dolgotrajen proces, ki mora potekati skozi celotno obdobje šolanja.

Na naši šoli smo v prvem triletju razredničarke hkrati tudi mentorice Bralne značke. Takšna organizacija nam omogoča natančnejši vpogled v napredek učencev ter lažje prepoznavanje tistih, ki potrebujejo dodatno spodbudo. Bralno značko učencem približujemo na več načinov:

- za vsako uspešno pripovedovanje zgodbe ali pravljice ter deklamacijo pesmi učenci prejmejo nalepko ali žig, ki ju zbirajo na skupnem plakatu,
- število zbranih nalepk ni zgornje omejeno, tako lahko učenci večkrat pripovedujejo in deklamirajo pesmi, kljub temu da so Bralno značko že opravili,

- opravljene aktivnosti beležim v učenčev zvezek ter z zapisi sproti informiram starše,
- učenci lahko pripovedujejo pred celim razredom ali v manjših skupinah, glede na svoje zmožnosti in samozavest.

Bralna polička

V drugem razredu, ko učenci še utrjujejo bralno tehniko, smo oblikovali razredni projekt Bralna polička. Cilj projekta je spodbuditi vsakodnevno domače branje. Učenci doma berejo 10 minut na dan, nato pa na priloženem listu pobarvajo eno od narisanih knjigic na polički. Starši s podpisom in datumom potrjujejo opravljeno branje, s čimer tudi sami spremljajo napredek svojega otroka.

Ko učenec zapolni vse knjigice, prejme nalepko in nov list, kar spodbuja njegovo vztrajnost in občutek dosežka. Ob koncu šolskega leta podelimo priznanja za naj bralko in naj bralca projekta, ki prejmeta simbolično nagrado.

Izkušnje kažejo, da projekt pomembno prispeva k povečani motivaciji za branje, izboljšani tehniki branja ter večjemu napredku pri razumevanju besedil.

10-minutno tiho branje

V tretjem razredu, ko večina učencev že obvlada osnovno bralno tehniko in so pri izbiri gradiva bolj samostojni, smo

uvedli prakso 10-minutnega tihega branja. Aktivnost poteka vsak dan ob začetku prve šolske ure, navadno pri pouku slovenščine. Učenci si sami izberejo bralno gradivo - pravljice, zgodbe, revije, otroške enciklopedije ali besedila za bralne vaje. Bralno gradivo lahko prinesejo od doma, si ga izposodijo v šolski knjižnici ali pa uporabijo iz razrednega bralnega kotička.

Po končanem branju nekaj učencev glasno prebere odlomek in na kratko predstavi vsebino. Takšen način dela krepi branje z razumevanjem, ustno izražanje in zaupanje v lastne bralne sposobnosti. Učenci dejavnost zelo dobro sprejemajo, tiho branje dojemajo kot prijeten, miren uvod v šolski dan in priložnost za osebno bralno izkušnjo.

Spremljanje bralnega napredka v 2. in 3. razredu

V drugi polovici drugega razreda ter v tretjem razredu sistematično spremljamo bralni napredek učencev. Skupaj z učenci oblikujemo merila dobrega branja, ki jim pomagajo razumeti, kaj pomeni napredovati kot bralec.

Merila razdelimo v tri skupine:

- *POLŽKI* – učenci, ki berejo počasneje, se pri branju pogosteje zatikajo in še razvijajo bralno razumevanje.
- *MIŠKE* – učenci, ki berejo razmeroma tekoče, z manj napakami ter že dobro razumejo večino prebranih besedil.

- *SOVICE* – učenci, ki berejo tekoče, razločno in z ustrezno intonacijo, razumejo vsebino ter jo znajo samostojno obnoviti.

Učencem pojasnimo, da se lahko glede na trud in pogostost branja premikajo med skupinami – napredujejo ali začasno nazadujejo, če branje opustijo. S tem razvijajo zavedanje o lastnem napredku in odgovornost za svoje učenje. Izkušnje kažejo, da so učenci do svojega branja zelo samokritični ter jih taka oblika povratne informacije močno motivira.

ZAKLJUČEK

Spodbujanje branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je temeljna naloga sodobne šole, saj bralna pismenost predstavlja ključno kompetenco za uspešno učenje in vključevanje v družbo. Praksa potrjuje, da učenci, ki so vključeni v redne bralne dejavnosti in pri katerih so v proces vključeni tudi starši, kažejo večjo motivacijo, samozavest in napredek v branju.

Učitelj ima pri tem osrednjo vlogo: s svojim zgledom, pozitivnim odnosom do knjige in ustvarjanjem raznolikih priložnosti za branje spodbuja učence k razvijanju trajne bralne navade. Branje mora postati sestavni del vsakdana, ne le šolska obveznost. Le z vztrajnim, sistematičnim in sodelovalnim pristopom lahko pri učencih razvijemo sposobnost kritičnega razmišljanja, domišljijo in notranjo motivacijo za branje – vse

tisto, kar branje dela življenjsko spretnost, ne zgolj šolsko veščino.

Viri in literatura

1. Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The Effect of Parent-Involved Reading Activities On Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes Towards Reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509–524. Pridobljeno s: <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1747>.
2. Hramija, D. (2018). O pomenu branja. *Razredni pouk*, XX (1), 29.
3. Kesič Dimić, K. (2010). *Priporočnik o branju*. Ljubljana: Alba.
4. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
5. Novak, L. (2019). Branje od 1. do 5. razreda (in naprej). *Razredni pouk*, XXI (1), 5–11.
6. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofska fakulteta.
8. Šircelj, A. (2013). *Spodbujanje bralnih interesov otrok pri neobveznem branju* (diplomsko delo). Koper: Pedagoška fakulteta.

Kako se nivo razvitosti grafomotorike kaže pri pouku tehnike in tehnologije

BETI URŠIČ, *mag. predm. pouč. mat. in tehnike in tehnologije*
beti.ursic@os-col.si

Povzetek: Nivo razvitosti grafomotorike pri pouku tehnike in tehnologije je glavna tema članka. Poleg tega je predstavljeno še, kaj je grafomotorika in katere grafomotorične spretnosti lahko ponudimo otroku s tovrstnimi težavami. Navedenih je nekaj raziskav na področju grafomotorike pri otrocih, izvedenih v zadnjih 5 letih v tujini, in njihovi rezultati. V končnem delu pa je prikazanih in analiziranih nekaj primerov, kako se lahko nivo razvitosti grafomotorike kaže pri pouku tehnike in tehnologije v 6., 7. in 8. razredu, predvsem na področju tehniškega risanja. V 6. razredu pri tehniški pisavi, v 7. razredu pri pravokotni projekciji in v 8. razredu pri izometrični projekciji.

Ključne besede: grafomotorika, tehnika in tehnologija, grafomotorične spretnosti, tehniško risanje

Abstract: The level of graphomotor development in technology and engineering classes is the main topic of the article. In addition, the article presents what graphomotor skills are and which graphomotor activities can be offered to children with related difficulties. Several studies on graphomotor development in children conducted abroad over the past five years are mentioned, along with their findings. The final part presents and analyzes several examples of how the level of graphomotor development can be observed in technology and engineering classes in the 6th, 7th, and 8th grades, particularly in the field of technical drawing — in the 6th grade through technical handwriting, in the 7th grade through orthogonal projection, and in the 8th grade through isometric projection.

Keywords: graphomotor skills, technology and engineering, graphomotor skills, technical drawing

UVOD

Večina otrok pisanje uspešno osvoji, vendar pa se v času pametnih tehnologij, tudi pisanje z roko vedno bolj opušča. Zato nas zanima, kako se nivo razvitosti grafomotorike kaže dandanes v vsakdanjem življenju učencev. V ta namen smo navedli nekaj raziskav na področju razvoja grafomotorike, ki so jih izvedli preteklih petih letih v tujini. Pouk tehnike in tehnologije je z vidika grafomotorike precej zahteven, zato nas zanima, kako se pri le-tem na predmetni stopnji, torej v starosti od 10 do 15 let, kaže nivo razvitosti grafomotorike učencev. Težave so bile pri le-tem spremljane predvsem na področju tehniške pisave in usvajanju različnih tipov črt v 6. razredu, pri risanju predmeta v pravokotni projekciji v 7. razredu in pri izometrični projekciji v 8. razredu.

Kaj je grafomotorika in kako se razvija

Grafomotorika je sposobnost zapisovanja simbolov (črk in števk) na papir oziroma na ravno ploskev. Vključuje sposobnost koordinacije oči z rokami, ustrezno gibanje roke in prijem pisala, s katerim pišemo. Otrok mora za dosego ustreznega nivoja grafomotorike že v zgodnjem otroštvu skozi igro usvojiti različne gibe, razviti in okrepiti ustrezne mišice, ki mu omogočajo pisanje brez večjih težav (Stare, A. (2024). *Grafomotorika: Ključ za uspešen začetek učenja*. Pridobljeno s <https://alenkastare.si/grafomotorika/>). Grafomotorika se torej začne razvijati pred samim učenjem pisanja, ko otrok med svojo igro

različne predmete sestavlja, prenaša, polaga na različne površine in materiale. Večina veščin grafomotorike se pri otrocih razvije do šestega leta starosti, pri nekaterih otrocih pa vse veščine niso usvojene v tem času in se jih nadoknadi v prvih letih osnovnega šolanja. V kolikor otrok teh veščin kljub različnim oblikam pomoči ne usvoji, govorimo o težavah pri pisanju, denimo o disgrafiji (Stare, A. (2024). *Grafomotorika: Ključ za uspešen začetek učenja*. Pridobljeno s <https://alenkastare.si/grafomotorika/>). Najbolj tipične težave, ki se pojavljajo na grafomotoričnem področju, so: nezmožnost zapornitve oblike črk, nezmožnost pisanja v ravni vrstici in pravilne drže pisala, telesa in roke in neenakomeren pritisk pisala na papir. Grafomotorične težave se lahko kažejo tudi pri sicer motorično povprečno spretnih otrocih (Zupančič Danko, A. (2019). *Težave pri pisanju in disgrafija: Kako jih prepoznamo in kako pomagamo. Priročnik za starše*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.).

Grafomotorične dejavnosti za izboljševanje grafomotoričnih spretnosti

Da otrok razvije ustrezne grafomotorične spretnosti, mora izvajati čim več dejavnosti, ki to spodbujajo. Kot rečeno večino tovrstnih dejavnosti otroci v predšolskem obdobju osvojijo skozi igro, sicer pa strokovnjaki pri šolskih otrocih na tem področju svetujejo naslednje aktivnosti.

Otroku moramo predstaviti pravilen položaj sedenja, to pomeni, da mora glavo držati čim bolj pokončno. Roko, s katero ne piše, naj uporablja za držanje lista ali pa naj jo ima položeno na mizo. Hrbet naj sloni na naslonjalu stola, stegna pa naj počivajo na sedalnem delu stola. Kolena so na koncu sedalnega dela stola in so glede na stegna upognjena za 90°. Otrokova stopala se morajo v celoti dotikati tal, sicer moramo otroku noge podložiti z ravno podlago (npr. pručko).

Otroka učimo pravilnega prijema pisala, kar pomeni, da otrok roko, s katero piše položi na mizo do komolca, nato pa se s pisco roko premika v komolcu in ramenu. Pisalo, s katerim piše, mora biti v začetni fazi razvoja grafomotorike debelejša, nato pa vedno tanjša in bolj suho, da otroku omogočimo natančnejše gibe. Otroku ponudimo različne vrste pisal in po potrebi tudi nastavek za pisanje, pisalo mora otrok držati približno 2 cm nad konico, in sicer s palcem in kazalcem, sredinec pa se mora nahajati na zadnji strani pisala in na le-tem počivati. Površine, po katerih otrok piše, so na začetku večje, da je na površino lahko naslonjen s celo roko, nato pa jih ustrezno zmanjšujemo (Fricelj, N., Golob, N., Podgorelec, M. in Suhoveršnik, P. (2020). *Spretni prstki: Dejavnosti za spodbujanje grafomotorike in fine motorike pri predšolskih otrocih, smernice za starše*. Pridobljeno s https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2094406/mod_resource/content/1/Spretni%20prstki.pdf).

Pomoč pri premagovanju otrokovih grafomotoričnih težav v 2.

In 3. Triadi osnovne šole

Osredotočili smo se na drugo in tretjo triado osnovne šole izključno iz razloga, ker se predmet tehnika in tehnologija pojavlja v 6., 7. in 8. razredu.

Druga triada osnovne šole

Če otrok piše netekoče, počasi, z naporom, sunkovito, se ustavlja in popravlja, naj 5 do 10 minut nekajkrat na teden izvaja pisanje črk in kratkih besed po foliji, ogledalu, zraku ali na velik list. Piše naj z odprtimi in zaprtimi očmi, vsako črko večkrat. V kolikor so otrokovi zapisi v zvezkih slabo berljivi ali neberljivi in se iz njih ne more učiti, je potrebno poskrbeti, da bo imel za učenje uporabne zapiske. Pri ustvarjanju zapiskov mora biti čim aktivnejši. Če so zapisi v zvezkih nepregledni in polni napak, otrok potrebuje pomoč pri popravljanju, prepisovanje ni priporočljivo. Če napačno zapisuje besede s kratkimi črkami (na primer: jas, gdo, slatkor ...), potrebuje seznam težjih besed, ki ga otrok sproti dopolnjuje in z njegovo pomočjo vadi. V kolikor otrok pri pisanju ne upošteva velikih začetnic, slabo uporablja slovnična pravila in izpušča ločila, strešice ali črtice, mora ob pregledu zapisa preveriti velike začetnice in ločila. Včasih je razlika med pisnimi in ustnimi ocenami res očitna, vsaj za dve oceni, takrat je dobro, da otroka spodbujamo k pridobivanju čim več ustnih ocen. V primeru težjega oblikovanja samostojnega zapisa, pa lahko otroka posnamemo in nato

skuša posnetek prepisati v zvezek (Zupančič Danko, A. (2019). *Težave pri pisanju in disgrafija: Kako jih prepoznamo in kako pomagamo. Priročnik za starše*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.).

Tretja triada osnovne šole

Zapis bi moral biti v tej starosti že avtomatiziran, vendar kljub temu otrok zanj porabi veliko časa, pri zapisu mora biti močno osredotočen na samo pisavo, medtem ko bi moral biti osredotočen že na kvalitetno pisno sporočanje, tj. na oblikovanje kakovostnega in smiselnega besedila in ustrezno rabo slovničnih pravil (Zupančič Danko, A. (2019). *Težave pri pisanju in disgrafija: Kako jih prepoznamo in kako pomagamo. Priročnik za starše*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.). Ker je na tej stopnji šolanja zapisovanja v zvezke že veliko, je pogosta pomoč otroku fotokopija zapisa sošolca. Vedno pogostejše se za pomoč pri zapisovanju snovi uporablja računalnik ali tablični računalnik. Pri pisanju pisnih preizkusov znanja je dobrodošla pomoč podaljšan čas pisanja, nekateri otroci potrebujejo tudi več prostora za pisanje, koristi tudi dodatni list, na katerega lahko otrok zapisuje med ocenjevanjem. Navadno je otrokom s tovrstnimi težavami lažje, če lahko pridobijo več ustnih ocen, v primeru neberljivih odgovorov na pisnih izdelkih pa ustni zagovor le-teh (Zupančič Danko, A. (2019). *Težave pri pisanju in disgrafija: Kako jih prepoznamo in kako pomagamo. Priročnik za starše*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.).

Raziskave v povezavi z grafomotoriko

Pisanje z roko je ena najpomembnejših veščin, ki si jih morajo učenci pridobiti v osnovni šoli. Omogoča jim prenašanje idej in učinkovito medosebno komunikacijo. Otrokova uspešnost pisanja z roko pomembno vpliva na nadaljnjo uspešnost v šoli (Lifshitz, N., Har-Zvi, S. (2015). A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Educ Journal*, 43, str. 47–55. , str. 47–55). Učinkovito pisanje mora biti tekoče, avtomatizirano, dovolj hitro in berljivo. Še vedno pa ostaja vprašanje, ali se težave pisanja z roko pri otrocih sčasoma ne normalizirajo, tudi brez pomoči pri odpravljanju le-teh. Študije so pokazale, da nerešene težave pri pisanju z roko sčasoma vodijo do frustracij, učenci se izogibajo pisnim preizkusom znanja in posledično pridobijo tudi nižje ocene. Nekateri otroci imajo nadalje v življenju lahko nepremostljive težave, ker niso bili deležni ustrezne pomoči in pouka, prilagojenega njihovim težavam. Poleg tega, naj bi otroci, ki so napoteni v nadaljnjo obravnavo zaradi težav s pisanjem, potrebovali zgolj strukturirano in dosledno poučevanje oblikovanja in zapisovanja črk, sicer pa ti otroci operativne učne cilje lahko normalno dosegajo in osvojijo standarde znanja (Lifshitz, N., Har-Zvi, S. (2015). A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Educ Journal*, 43, str. 47–55. , str. 47–55). Eno najbolj kočljivih vprašanj

pri pisanju z roko je, kdaj so otroci pripravljeni na začetek poučevanja pisanja z roko. Strokovnjaki na tem področju poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja grafomotoričnih težav za boljšo pomoč in odpravo teh težav v prvih letih šolanja. Razumevanje gibov pri pisanju z roko je ključnega pomena pri odkrivanju in prepoznavanju težav pisanja z roko. Poleg tega je potrebno tudi podrobno prepoznavanje učnih strategij, ki so potrebne za zgodnje odkrivanje težav (Matias, A. R., Melo, F., Coradinho, H., Fernandes, O., de Broin, G., Plamondon, R. (2022). Effects of a Graphomotor Intervention on the Graphic Skills of Children: An Analysis with the Sigma-Lognormal Model. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A., *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.

. Študija pristopa Sigma preučuje učinke zgodnjega odkrivanja grafomotoričnih težav na kratkoročne in dolgoročne grafične spretnosti otrok. Za reševanje problema, povezanega s pisanjem, je 41 drugošolcev (20 v eksperimentalni skupini, 21 v kontrolni skupini) izvedlo lestvico za ocenjevanje otroške pisave. Nadaljnja ocena je bila opravljena 6 mesecev po koncu izvedbe programa. Izkazalo se je, da so udeleženci eksperimentalne skupine imeli že po 16 srečanjih manjše težave z grafomotoriko, ko so v manjših skupinah do osem otrok, dvakrat tedensko, izvajali pol urne delavnice, kjer so delali vaje za izboljšanje grafomotorike (Matias, A. R., Melo, F., Coradinho, H., Fernandes, O., de Broin, G., Plamondon, R. (2022). Effects of a Graphomotor Intervention on the Graphic Skills of Children: An Analysis with the Sigma-Lognormal Model. V Carmona Duarte, C., Diaz, M.,

Ferrer, M.A., Morales, A., *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.

. Na splošno so otroci, ki so obiskovali delavnice, pokazali boljšo kakovost finih gibov, boljši motorični nadzor in večjo tekočnost gibanja v primerjavi s kontrolno skupino, kar se je pokazalo tudi pri nadaljnji oceni, izvedeni po 6 mesecih (Matias, A. R., Melo, F., Coradinho, H., Fernandes, O., de Broin, G., Plamondon, R. (2022). Effects of a Graphomotor Intervention on the Graphic Skills of Children: An Analysis with the Sigma-Lognormal Model. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A., *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.

. Dela v povezavi z analizo grafomotoričnih gibov pri otrocih s tovrstnimi težavami poudarjajo, da ne obstaja univerzalno orodje ali način, ki bi lahko predstavljal pomoč za vse strokovne delavce, od vrtca do srednje šole, pri odkrivanju in lažšanju grafomotoričnih težav. Copilotrace je platforma za pomoč učiteljem pri ocenjevanju in spremljanju grafomotoričnih spretnosti. Funkcije platforme so osredotočene na pridobivanje, shranjevanje in analizo grafomotoričnih nalog učencev (Celine, R., Jimmy, N. (2022). Copilotrace: A Platform to Process Graphomotor Tasks for Education and Graphonomics Research. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A. (eds), *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.). Terapevti preučujejo gibe rok s

pomočjo proksimalnih in distalnih kosti². Meritve takšnih gibov se lahko uporabijo za raziskovanje različnih vidikov rokopisa (Celine, R., Jimmy, N. (2022). Copilotrace: A Platform to Process Graphomotor Tasks for Education and Graphonomics Research. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A. (eds), *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.). Študija, ki so jo izvedli v Izraelu leta 2021 je proučevala razlike v vzorcih gibanja v proksimalnih in distalnih sklepih zgornjih okončin med grafomotoričnimi nalogami med otroki s težavami s pisanjem in brez njih. Poleg tega je raziskovala povezave med vzorci gibanja, hitrostjo in berljivostjo pisave (Steinhart, S., Weiss, P. L. & Friedman, J. (2021). Proximal and distal movement patterns during a graphomotor task in typically developing children and children with handwriting problems. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 18, str. 178.). 41 otrok, starih od 7 do 11 let, je bilo ocenjenih s testom pisanja v hebrejski pisavi Aleph Aleph Ktav Yad in Beeryjevim testom vizualne motorične integracije ter so bili na podlagi rezultatov razdeljeni v raziskovalno skupino (s težavami z rokopisom) in kontrolno skupino (brez težav z rokopisom). Vzorci gibanja sklepov zgornjih okončin so bili analizirani s sistemom za zajemanje gibanja na grafični tablici (Steinhart, S., Weiss, P. L. & Friedman, J. (2021). Proximal and distal movement patterns during a graphomotor task in typically developing children and children with

handwriting problems. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 18, str. 178.). V obeh skupinah je bilo opaziti več gibanja distalnih sklepov v primerjavi s proksimalnimi, večje gibanje pri izvajanju naloge v vodoravni ravnini v primerjavi z navpično in večje gibanje pri sledenju kot pri posnemanju. Gibi sklepov v roki so izvajali pomanjšane različice risanih oblik. Medtem ko je bila količina premikanja sklepov med skupinama podobna, so otroci v raziskovalni skupini pokazali večjo razliko med narisano obliko in obliko, ki so jo ustvarili proksimalni sklepi. Količina risanja na tablici je bila pomemben napovedovalec čitljivosti, hitrosti pisanja in motorične koordinacije (Steinhart, S., Weiss, P. L. & Friedman, J. (2021). Proximal and distal movement patterns during a graphomotor task in typically developing children and children with handwriting problems. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 18, str. 178.). Študija podpira vlogo distalnih sklepov zgornjih okončin pri pisanju in ponuja nekaj smernic za pomoč zdravnikom pri oblikovanju strategij pomoči pri grafomotoričnih težavah. Čeprav so opazili razlike v gibanju proksimalnih sklepov med otroki s težavami in brez njih, bo potrebno še raziskati, v kolikšni meri le-ti vplivajo tudi na kakovost risanja (Steinhart, S., Weiss, P. L. & Friedman, J. (2021). Proximal and distal movement patterns during a graphomotor task in typically developing children and children with handwriting problems. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 18, str. 178.).

² Zapestje sestavlja osem majhnih karpalnih kosti, razporejenih v dve vrsti: **proksimalna vrsta** (bližje podlakti), to so čolniček (scaphoid), polmesec (lunate), trikotna kost (triquetrum) in grašek (pisiform), ter **distalna vrsta** (bližje dlani), to so trapezna kost (trapezium), mali trapez (trapezoid),

glavica (capitate) in kaveljčnica (hamate). Te kosti skupaj tvorijo stabilno, a gibljivo osnovo za premikanje dlani in prstov (*Sklepi v rokah – najpomembnejše orodje našega telesa* (2024). Pridobljeno s <https://sen-shop.si/sklepi-roke/>).

Grafomotorika pri pouku tehnike in tehnologije

Namen obravnave grafomotoričnih spretnosti pri pouku tehnike in tehnologije na predmetni stopnji v osnovni šoli je predstaviti razlike med učenci enake starosti ter raziskati, kako se grafomotorične spretnosti kažejo med samim poukom. Tehnika in tehnologija je predmet, ki je na predmetniku osnovne šole v 6., 7. in 8. razredu. Pri pouku tehnike in tehnologije je vsa tri leta zelo velik poudarek na pisanju z roko, in sicer zapisovanju v tehniški pisavi (velike tiskane črke, občasno male tiskane), risanju tehniških risb po pravilih tehničnega risanja in izdelavi tehnološke dokumentacije ter samemu izdelovanju izdelkov iz različnih materialov. V učnem načrtu so obravnavane tudi druge teme, navedene so samo skupne, torej tiste, ki se nadaljujejo skozi vsa tri leta izobraževanja.

Primer zapisa v zvezek v 6. razredu

V obravnavo so bili vzeti zapisi iz tehnološke dokumentacije nekaterih učencev brez grafomotoričnih težav ter nekaterih z grafomotoričnimi težavami. Učenci so bili spremljani v svojem zapisu vsa tri leta pouka tehnike in tehnologije, torej v 6., 7. in 8. razredu. Beseda »učenci« je v vseh sledečih primerih uporabljena tako za ženske kot moške spol.

V 6. razredu je za primer dana fotografija zapisa tehnične pisave in različnih vrst črt, ki jih uporabljamo v tehniki, učenca brez težav in učenca s težavami.

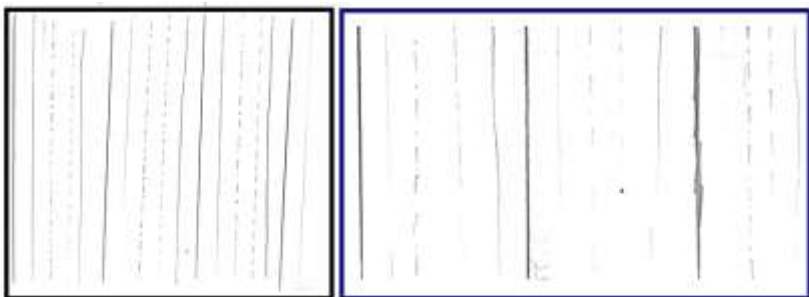
Po učnem načrtu za tehniko in tehnologijo za 6. razred so učni cilji, povezani s tehniško pisavo, naslednji (Fakin, M., Florjančič, F., Hostnik, F., Kocijančič, S., (2011). *Program osnovna šola: Tehnika in tehnologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.:

Učenci:

- skicirajo in rišejo osnovne like z izbranimi črtami (debela, tanka, črtkana in pikčasta) in jih kotirajo (rob, krog in lok),
- uporabijo pravila skiciranja pri načrtovanju predmetov, npr. embalažne škatle,
- uporabijo tehnično pisavo,
- izmerijo predmet in določijo mere škatle,
- po pravilih skicirajo in kotirajo mrežo izbrane embalažne škatle.

Slika 8 prikazuje zasledovanje učnega cilja iz učnega načrta za tehniko in tehnologijo v 6. razredu, da učenci skicirajo in rišejo osnovne like z izbranimi črtami pri učencu brez grafomotoričnih težav (na levem delu slike) in učenca z grafomotoričnimi težavami (na desnem delu slike). Na desni fotografiji (moder okvirček) so lepo vidne težave pri enopoteznem risanju polne debele črte, tj. tretja polna debela črta po vrsti, medtem ko v

levem okvirčku, torej pri učencu brez težav, teh težav nismo zaznali. Risanje polnih črt je pri slednjem primerljivo z risanjem ob ravnilu. Potrebno je opozoriti, da je učenec s težavami prvi dve polni debeli črti risal ob ravnilu, nato pa je poskusil prostoročno.



Slika 8: Prostorčno risanje različnih vrst črt učenca brez (levo) in z (desno) grafomotoričnimi težavami

Vir: Lasten

Slika 9 prikazuje zasledovanje učnega cilja iz učnega načrta za tehniko in tehnologijo v 6. razredu, da učenci uporabijo tehnično pisavo, pri učencu brez grafomotoričnih težav (na desnem delu slike, v črnem okvirčku) in učenca z grafomotoričnimi težavami (na levem delu slike, v modrem okvirčku). V modrem okvirčku je lepo vidna težava z orientacijo na papirju, učenec črk ni zapisoval ravno v vrstici, ampak črke ležijo malo nad ali pod vrstico. Učenec ima seveda težave tudi z uporabo črtalnika v brezčrtnem zvezku, kar je za učenca s tovrstnimi težavami, pričakovano. Lepo je viden tudi pritisk

pisala na papir, nekatere poteze so narejene z večjim pritiskom na papir, spet druge ne (recimo črke c, č, s, š). V črnem okvirju lahko vidimo enakomeren zapis črk, črke so med sabo enakomerno oddaljene, zapisane z enakomernim pritiskom pisala na papir, opazne so minimalne razlike med črkami.



Slika 9: Vaja iz pisanja tehnične pisave pri učencu z grafomotoričnimi težavami (levo) in brez težav (desno).

Vir: Lasten

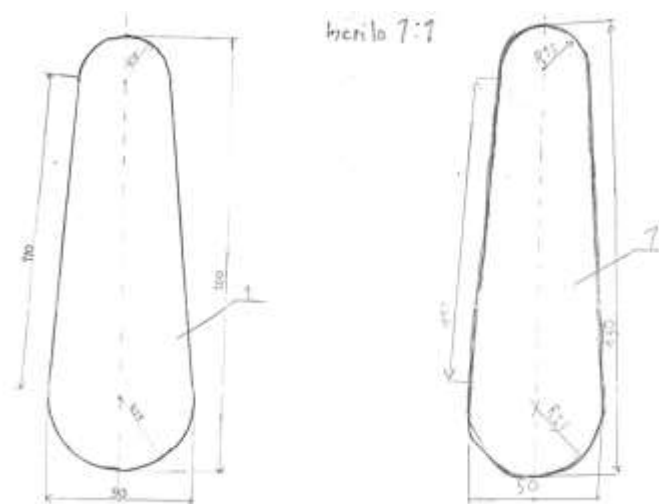
Primer zapisa v zvezek v 7. razredu

V 7. razredu je za primer dana fotografija risanja tehniške risbe predmeta iz umetne snovi učenca brez težav in učenca s težavami. Po učnem načrtu za tehniko in tehnologijo za 7. razred so učni cilji, povezani z izdelavo tehnične dokumentacije, naslednji (Fakin, M., Florjančič, F., Hostnik, F., Kocijančič, S., (2011). *Program osnovna šola: Tehnika in tehnologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.:

Učenci:

- ugotovijo, predstavijo in utemeljijo razširjenost ter rabo umetnih snovi v vsakdanjem življenju,
- opredelijo merila za izbiro in izdelavo predmeta,
- oblikujejo in skicirajo idejo izdelka, jo predstavijo in utemeljijo,
- izdelajo potrebno tehnično-tehnološko dokumentacijo.

Slika 10 prikazuje, kako v nadgrajevanju znanja iz 6. razreda, učenec nato v 7. razredu riše delavniške risbe po pravilih tehniškega risanja. Na levem delu je tehniška risba učenca brez grafomotoričnih težav, na desnem delu pa slika učenca s težavami. Vidne so razlike v neenakomernem potegu črt, v debelini črt, v neenakomernem zapisu števk in črt, v nevporednosti črt pri kotiranju, v risanju kotirnih elementov, kot so puščice in pozicijska števila.



Slika 10: Primer delavniške risbe predmeta iz umetne snovi učenca brez grafomotoričnih težav (levo) in s težavami (desno).

Vir: Lasten

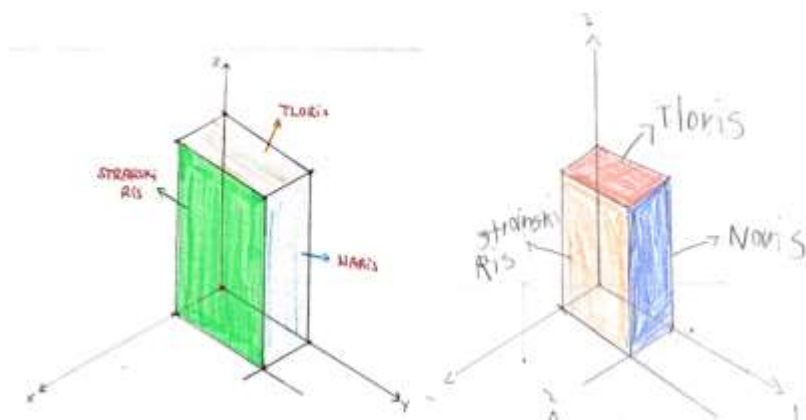
Primer zapisa v zvezek v 8. razredu

V 8. razredu je za primer dana fotografija risanja predmeta v izometrični projekciji učenca brez težav in učenca s težavami. Po učnem načrtu za tehniko in tehnologijo za 8. razred so učni cilji, povezani z umestitvijo predmeta v prostor in njegovo izometrično projekcijo, naslednji (Fakin, M., Florjančič, F., Hostnik, F., Kocijančič, S., (2011). *Program osnovna šola: Tehnika in tehnologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Učenci:

- razložijo nastanek slike predmeta v izometrični projekciji,
- utemeljijo, skicirajo in narišejo predmet v izometrični projekciji ter raziščejo možnosti uporabe v praksi.

Slika 11 prikazuje zasledovanje učnega cilja iz učnega načrta za tehniko in tehnologijo v 8. razredu, in sicer, da učenci utemeljijo, skicirajo in narišejo predmet v izometrični projekciji. Risanje predmeta v prostoru je nadgraditev znanja iz tehnike in tehnologije po učnem načrtu v 7. razredu, ko učenci rišejo predmet v ravnini (pravokotna projekcija). V 8. razredu so učenci primorani narisati predmet v prostoru po pravilih izometrije, kar pomeni, da morajo predmet umestiti v prostorski kot, v katerem so osi med sabo razmaknjene pod kotom 120° . Na desnem delu slike lahko vidimo risbo kvadra v izometriji učenca z grafomotoričnimi težavami, kar se kaže v slabem zapisu črk, slabi orientaciji v prostoru (nevzporednost narisanih črt), nenatančnem barvanju ploskev telesa ter neenakomernem pritisku pisala na papir.



Slika 11: Risanje telesa v izometrični projekciji učenca brez grafomotoričnih težav (levo) in s težavami (desno).

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Na podlagi pregleda literature in konkretnih primerov se je izkazalo, da so učenci, ki nimajo težav z grafomotoriko, uspešnejši pri izdelovanju tehnološke dokumentacije kot tudi pri sami izdelavi izdelka. Nasprotno se pojavlja zelo podobna korelacija, in sicer učenci s težavami pri ustvarjanju tehnološke dokumentacije imajo ravno tako večje težave pri izdelavi izdelka. Učenci, ki imajo večje težave pri izdelovanju tehnološke dokumentacije, pa hkrati skozi vsa tri leta izobraževanja na področju tehnike in tehnologije ob doslednem upoštevanju pravil in učiteljevemu upoštevanju prisotnih težav, lahko dosežejo znaten napredek.

Viri in literatura

1. Celine, R., Jimmy, N. (2022). Copilotrace: A Platform to Process Graphomotor Tasks for Education and Graphonomics Research. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A. (eds), *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.
2. Fakin, M., Florjančič, F., Hostnik, F., Kocijančič, S., (2011). *Program osnovna šola: Tehnika in tehnologija: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
3. Fricelj, N., Golob, N., Podgorelec, M. in Suhoveršnik, P. (2020). *Spretni prstki: Dejavnosti za spodbujanje grafomotorike in fine motorike pri predšolskih otrocih, smernice za starše*. Pridobljeno s https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2094406/mod_resource/content/1/Spretni%20prstki.pdf

4. Lifshitz, N., Har-Zvi, S. (2015). A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Educ Journal*, 43, str. 47–55.
5. Matias, A. R., Melo, F., Coradinho, H., Fernandes, O., de Broin, G., Plamondon, R. (2022). Effects of a Graphomotor Intervention on the Graphic Skills of Children: An Analysis with the Sigma-Lognormal Model. V Carmona Duarte, C., Diaz, M., Ferrer, M.A., Morales, A., *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Lecture Notes in Computer Science, št. 13424. Springer, Cham.
6. Stare, A. (2024). *Grafomotorika: Ključ za uspešen začetek učenja*. Pridobljeno s <https://alenkastare.si/grafomotorika/>
7. *Sklepi v rokah – najpomembnejše orodje našega telesa* (2024). Pridobljeno s <https://sen-shop.si/sklepi-roke/>
8. Steinhart, S., Weiss, P. L. & Friedman, J. (2021). Proximal and distal movement patterns during a graphomotor task in typically developing children and children with handwriting problems. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 18, str. 178.
9. Zupančič Danko, A. (2019). *Težave pri pisanju in disgrafija: Kako jih prepoznamo in kako pomagamo. Priročnik za starše*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

Pomen vzpostavitve dobrega odnosa in odkrivanje močnih področij učencev s čustveno- vedenjskimi težavami za uspešno izvajanje dodatne strokovne pomoči

BLANKA VINŠEK, učiteljica dodatne strokovne pomoči
blanka.vinsek@os-skofljica.si

Povzetek: Učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami so zelo raznolika skupina. Vsak izmed učencev potrebuje povsem individualen pristop, kar pa je skupno vsem, pa je to, da je pri delu z učenci veliko lažje, ko in če nam uspe vzpostaviti dobre odnose z njimi, da nam učenci zaupajo ter da odkrijemo neko močno področje v posameznemu učencu oziroma njegovo interesno področje. Delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami na začetku vedno predstavlja nek izziv, saj se je za vzpostavitev dobrega odnosa potrebno zares poglobiti v učenca. Včasih traja kar nekaj časa, da te učenec sprejme in se

ti zaupa. Po navadi skozi interesna ali močna področja učenca pridemo do prelomne točke, ki nam omogočijo, da začnemo graditi na odnosu. Prav tako imajo močna področja pomembno funkcijo pri usvajanju majhnih ciljev in napredku učencev, saj s tem, ko vidijo, da jim nekaj uspe in so zato pohvaljeni, raste njihova samozavest in se zvišuje notranja motivacija za delo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, moteče vedenje, čustveno-vedenjske težave, močna področja, interakcija z učenci.

Abstract: Students with emotional and behavioral difficulties represent a very diverse group. Each student requires a completely individualized approach; however, one thing common to all is that working with them becomes much easier once we manage to establish a good relationship, gain their trust, and identify a student's strengths or areas of interest. Working with students who have emotional and behavioral difficulties is always a challenge at first, as developing a good relationship requires truly getting to know the student. It often takes quite some time before a student accepts and trusts you. Usually, it is through the student's interests or strengths that we reach a turning point, which allows us to start building a meaningful relationship. Strengths also play an important role in achieving small goals and in students' progress, as their

confidence and intrinsic motivation increase when they experience success and receive praise for it.

Keywords: children with special needs, disruptive behavior, emotional and behavioral difficulties, strengths, interaction with students.

UVOD

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami predstavljajo zelo raznoliko skupino otrok, pri katerih se težave kažejo na različne načine – nekateri se umikajo vase in težko vzpostavljajo stike, spet drugi pa s svojim vedenjem pogosto motijo pouk ali odnose v razredu. Iz dosedanjih izkušenj sem spoznala, da pri delu z njimi ni enotne rešitve, temveč da vsak učenec potrebuje svoj, popolnoma individualen pristop. Zavedam se tudi, da je pri takšnih učencih ključnega pomena prav vzpostavitev zaupanja in odnosa, saj se šele takrat začnejo odpirati in sodelovati.

Moteče vedenje ali čustveno vedenjske težave

Moteče vedenje je tisto vedenje, ki smo mu učitelji, vzgojitelji in starši najtežje kos. Značilnost motečega vedenja je, da gre pri njem vedno za vedenje v socialni interakciji. Pri tem ne smemo misliti le na agresivno vedenje, ampak na cel spekter vedenja, ki je socialno manj sprejemljivo oz. je nesprejemljivo (nagajivost, nezbranost, neupoštevanje navodil, pomanjkljivo spoštovanje drugih, neosvojen bonton, kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljivo vedenje, poškodovanje lastnih in tujih stvari, ogrožanje lastne varnosti ali celo varnosti drugih). Temeljna značilnost motečega vedenja je ta, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, ampak je moteče za socialno okolje oz. za tistega, ki se s takim vedenjem sooča. Za akterje motečega vedenja so moteče šele posledice, ki so jih zaradi svojega vedenja deležni od svoje socialne okolice.

S strani vrstnikov so to odklanjanje, agresija, sovražna nastrojenost idr., s strani odraslih pa kazni, povračila, ki jih morajo narediti sami, maščevalnost, poleg tega je treba povedati tudi, če je vedenje nekoga moteče, to še ne pomeni, da ima motnjo (Vec, 2011). Da lahko ocenimo, da gre pri posamezniku za težavo/motnjo, morajo biti izpolnjeni naslednji kriteriji (Kobolt, 2011):

- čustvena in vedenjska slika se pojavlja daljše časovno obdobje,
- vedenjski ali čustveni problem je resen,
- ogroža posameznikov razvoj,
- z običajnimi in razpoložljivimi spremembami okolja oziroma ravnanja ga nismo uspeli ublažiti.

Čustvene in vedenjske težave se lahko pojavljajo skupaj ali ločeno in so zelo heterogene – tako njihove pojavne oblike, kot tudi dejavniki, ki vplivajo na njihovo nastajanje. Pri nastanku ter utrjevanju čustveno – vedenjskih težav se prepletajo biološki, psihološki in socialni dejavniki, ki delujejo interaktivno v procesu otrokovega razvoja. Socialni dejavniki so tisti, ki izvirajo iz otrokovega primarnega okolja, ter tudi tisti, ki delujejo v pedagoškem okolju (odnosi z vrstniki in pedagoškimi delavci). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi potrebami imajo povsem enake potrebe kot vsi ostali otroci (potreba po sprejetosti, priznanju, pripadnosti, veljavi ...) in te so ključne za izoblikovanje psihosocialnega ravnotežja ter identitetnega

razvoja (Kobolt, 2011). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami imajo pogosto pridružene še druge težave, ne le psihološke in biološke pač pa tudi socialne in učne. Poleg tega imajo pogosto čustvene in vedenjske težave tudi učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, učenci s težavami s pozornostjo in spominom ter tisti, katerih vedenje je impulzivno (prav tam).

Pomoč učencem s čustveno – vedenjskimi težavami

Učenci, ki v izobraževalnem procesu ne izpolnjujejo storilnostnih kriterijev, pridobijo status učenca s posebnimi potrebami, ki učencu omogoča prilagoditve in individualno pomoč pri učenju. Kadar ima učenec učni primanjkljaj, je to lahko zadostna in ustrezna pomoč. V primerih, ko pa prevladujejo socialni, družinski, kulturni, emocionalni in vrednostni vidiki drugačnosti, pa zgolj učna pomoč in različne didaktične prilagoditve ne zadostujejo, saj ne zagotavljajo tistega, kar ti učenci potrebujejo, da bi se čustveno in vedenjsko umirili in odzvali v skladu s pričakovanji in zahtevami. Za njih je pomembnejše graditi na skupnosti, ki jih bo vključila in podprla v njihovih potrebah po pripadnosti in participaciji (Kobolt, 2010a). Kriteriji za usmeritev otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami so naravnani tako, da se otrok s tovrstnimi težavami ali ne prepozna (pri internaliziranih – čustvenih težavah) ali pa se nanje odzovemo prepozno (pri eksternaliziranih – vedenjskih težavah). Do tega pride, ker so kriteriji naravnani tako, da otrok

s tovrstnimi težavami sploh ne usmerjamo, z motnjami pa se jih večina usmerja v druge skupine. S tem nimajo zagotovljene pravočasne in prav tako neprimerne pomoči. Komisije otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najpogosteje usmerijo v skupino primanjkljajev na posameznih področjih učenja ali v skupino dolgotrajno bolnih. Na ta način učenci res dobijo več učne pomoči, težava pa je, ker ne dobijo več socialne in emocionalne podpore ter drugih oblik pomoči, ki bi bile potrebne za njihovo čustvovanje in socialno povezanost. Te oblike pomoči so predvsem treningi socialnih veščin, intenzivno individualno in skupinsko delo, ki je usmerjeno v njihovo socialno funkcioniranje in služi kot opora pri premagovanju pretiranih ali manj primernih čustvenih in/ali vedenjskih odzivov (Hladnik in Kobolt, 2011). Če imamo možnost učencu ponudimo še razne športne dejavnosti, ga vključimo v razne delavnice ali druge programe. Te oblike prispevajo k izboljšanju samopodobe in učenca razbremenijo (Svetlin Jakopič, 2005). Pri nujenju pomoči otroku moramo poleg vsega ostalega upoštevati troje: koncept soustvarjanja, perspektivo moči in koncept socialne krepitve. S konceptom soustvarjanja je opredeljen tako odnos kot tudi proces pomoči. Učitelj je spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca, s tem da podpira in skrbi, da učenec razišče svoje darove, močna področja, da napreduje v znanju. Pomembno je tudi, da se učimo odnosa, ki omogoča, da se poslušamo, slišimo, si odgovorimo. Odnos soustvarjanja pomeni, da učitelj učenca povabi k raziskovanju,

kaj zna oziroma česa ne zna. Pomaga mu ubesediti oviro in skupaj iščeta načine, kaj bi lahko vsak od njiju prispeval za zeleno rešitev. Perspektiva moči pomeni, da odkrivamo učenčeva močna področja, mu pomagamo, da doseže svoje cilje in uresniči svoje sanje. S tem učenec pridobi na samozavesti in poveča se njegova motivacija, kar vodi v večji uspeh. Socialna krepitev pomeni, da ustvarjamo prostor za učenčev glas, saj ta po navadi nima dovolj socialne moči, da bi se ga videlo in slišalo (Čačinovič Vogrinčič, 2011).

Opis dela z učencem s čustveno vedenjskimi težavami

Pri nadomeščanju izvajalke dodatne strokovne pomoči na eni izmed šol v času dolgotrajne odsotnosti, sem prevzela učenke in učence, ki jih nisem predhodno poznala. Med učenci, s katerimi sem izvajala dodatno strokovno pomoč, je bil desetletni učenec. Učenec je imel velike čustveno-vedenjske težave. Njegovo vedenje je velikokrat eskaliralo v razredu, kjer je prihajal v nenehne konflikte s sošolci, upiral se je delu, ni želel sodelovati, pisati pri pouku, pogosto je bil v sporu z učitelji. Deček je bil opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok. Pri njem so bile prisotne težave z impulzivnostjo, hiperaktivnostjo, težko se je prilagajal različnim situacijam, prav tako so ga pri delu zmotili že najmanjši zunanji dražljaji. Pri njem so se kazala odstopanja na področju zaznavanja socialnih situacij ter pri komunikaciji z vrstniki. Pri razumevanju vsakdanjih socialnih situacij je potreboval individualno učenje preko konkretnih primerov,

socialnih zgodb. Njegova pozornost in delovni spomin sta bila šibka. Zelo so ga zmotili hrup, gneča in manj strukturirano okolje. Dogovorov se ni zmozel držati, upošteval jih je le kratkotrajno. Za vsako dejavnost je potreboval večkratno ponovitev navodila, ves čas pri delu ga je bilo treba usmerjati. V svojih reakcijah je bil zelo impulziven in velikokrat je agresivno odreagiral. Velikokrat nalog in zadolžitev ni dokončal, kar se je poznalo na njegovi učni uspešnosti. Še posebej so se vedenjske težave pojavljale v času podaljšanega bivanja, kjer delo ni tako strukturirano in je več proste igre, zato je v tem času prihajalo do največjih konfliktov in težav.

Pri urah dodatne strokovne pomoči je bil na začetku učenec zelo zaprt. Na začetku ni želel delati, ni se želel pogovarjati, tako da mi je delo z njim predstavljalo izziv, saj nisem vedela kako naj se mu približam. Hotela sem ga bolje spoznati in razumeti njegovo vedenje, da bi skupaj po korakih dosegla manjše cilje in se s tem približala končnemu cilju, ki bi bil sprejemljivejše vedenje in reagiranje v skupini. Poskušala sem z mnogo tehnikami, aktivnimi metodami dela, a žal večjega uspeha skoraj mesec in pol ni bilo.

Ko sem ga opazovala v razredu, sem opazila, da se je v razredu težje znašel, ni imel veliko prijateljev in se je težko prilagajal učnim dejavnostim. Pri skupinskih aktivnostih je deloval izgubljen, brezciljno je tekal po razredu, ni slišal navodil in

vsiljivo moti druge s fizičnim bežanjem po razredu in glasovnimi vložki, zato je bil pogosto tudi deležen vrstniške neprijaznosti in nestrpnosti. Velikokrat je impulzivno odreagiral že na najmanjši neuspeh ali na situacijo, ki mu ne odgovarja. Izrazito so bili prisotni dobri in slabi dnevi. Ob jutranjih urah je lažje sledil učnemu procesu in je bil bolj motiviran. Zaradi težave s pozornostjo in počasnejšega tempa so se pojavljale težave pri učenju, saj v šoli velikokrat ni zmozel slediti učnemu procesu. Pri branju je razvil neko svojo tehniko branja. Ko je začel brati, je popolnoma spremenil svoj glas. Bral je z nekakšnim robotskim glasom, monotono, brez poudarkov, nikoli ni upošteval ločil.

V času navezovanja stikov in spoznavanja učenca sem opravila z njim več pogovorov. Pogovori so potekali po etapah, skozi več srečanj. Vprašanja sem povzela po Caf (2010) in Smodič (2016). Učenec ni imel slabe samopodobe, bil je samozavesten. Povedal mi je, da se je občasno v razredu skregal s sošolci. Povedal je, da mu ostali občasno nagajajo, pri čemer pa ne uspe prepoznati svojega deleža krivde. Dobila sem občutek, kot da ne zna realno oceniti svoje vloge pri prepiru z vrstniki. Zdi se mu, da sam ne dela nič narobe. Tudi pri situaciji, ko je pri podaljšanem bivanju motil učence pri pisanju domače naloge in jim ves čas nagajal, ni prepoznal, da tega sošolci ne marajo in da jih moti pri delu. Sam je dejal, da ima prijatelje, ki mu

pomagajo, čeprav so ga vrstniki v razredu zaradi vedenja večinoma zavračali.

Njegovi močni področji sta bili naravoslovje (vremenski pojavi, življenjska okolja) in ustvarjanje (risanje, izdelovanje stvari, tehnika). Znal je biti zelo izviren in ustvarjalen. Ko se je lotil kakšne takšne naloge, je bil zelo visoko motiviran za delo in zelo skoncentriran. Rad je imel tudi športne aktivnosti. Pri športu je bil hiter, spreten, rad je igral različne športne igre. Sproščalo ga je risanje in igra s kockami. Vedno je imel s sabo tudi majhno skicirko, v katero je risal.

Na prvi stik z učencem sem se dobro pripravila. Opravila sem razgovore z razredničarko, svetovalno delavko, socialno pedagoginjo, učiteljico podaljšanega bivanja in z mamo, da sem pridobila čim več informacij o otrokovem funkcioniranju. Ob prvem stiku sem začela graditi na odnosu, saj se mi zdi le-ta najpomembnejši. Sprva je bil deček napet in zadržan ter ni veliko govoril. Imela sem občutek, da bova potrebovala kar nekaj časa, da se bo odprl, zato sva najinih prvih nekaj srečanj namenila spoznavanju drug drugega. Na začetku je na moja vprašanja o tem, kako se počuti v razredu, vedno odgovarjal, da dobro. Rekel je tudi, da ima veliko prijateljev, s katerimi se razume. Njegovi odgovori so bili kratki in ni želel opisovati podrobnosti, ni se prav odprl, kar je bila največja ovira. Led sva prebila s pogovorom o njegovih močnih področjih, predvsem o

risanju ter da se mi je predstavil skozi risbe. Spodbudila sem ga, da je zame narisal risbo o svojem počutju. Pri risanju je bil zelo natančen, pazil je na vsako podrobnost. Videla sem, da ima zelo dobro razvito fino motoriko in da je pri risanju zelo precizen. Veliko je radiral in ni končal, dokler ni bil vsak detajl dokončan, šele takrat je bil s sliko zadovoljen. Risal je zelo zavzeto, bil je visoko motiviran in nič ga pri delu ni zmotilo.

Po tem dogodku sva z učencem lahko začela graditi na odnosu, saj se je po tem zelo odprl. Od takrat je bil pri individualnih urah bolj zgovoren, veliko je razlagal, kaj se mu je zgodilo in začel mi je zaupati. Ko je videl, da se zelo zanimam za njegove izdelke, je bil res zelo vesel in s tem je pridobil zelo veliko motivacijo za najino skupno delo. Prinesel mi je pokazati tudi svoje izdelke, ki jih je ustvaril doma. Izdelke mi je prinesel pokazati v času podaljšanega bivanja, ko sem bila v razredu z drugimi učenci. Ker so bili njegovi izdelki tako čudoviti in je bil nanje zelo ponosen, sem jih pokazala še ostalim učencem. Vsi so bili nad njimi zelo navdušeni. Deček je bil zelo ponosen nase in najin odnos se je s tem še poglobil. Ob moji reakciji so mu zasijale oči. To je bil prelomen trenutek za najin odnos in zelo pomemben korak, ki je pomembno vplival na najino nadaljnje delo in soočanje z novimi izzivi. Dogodek je postavil temelje, da sva lahko nato počasi, z majhnimi koraki napredovala. Učenec me je po dogodku začel zelo upoštevati in po svojih najboljših močeh se je trudil, da bi izpolnil moja pričakovanja in da bi

spoštoval najine dogovore. Zaradi narave težav in njegove impulzivnosti je prihajalo še do mnogo težav, a s tem dogodkom sva vzpostavila povezavo, na kateri sva nato gradila.

ZAKLJUČEK

Vsak učenec s čustveno-vedenjskimi težavami je drugačen in pri različnih učencih delujejo različne stvari, da se jim uspemo približati in z njimi vzpostavimo pristen odnos. Le dober in poglobljen odnos je tisti, ki nam pomaga, da nam učenci zaupajo, da delo z njimi lažje steče in da se stvari začnejo premikati na bolje. Dejstvo je, da so ti premiki majhni in je proces doseganja cilja zelo dolgotrajen. Velikokrat pride do situacij, ko že opazimo določen napredek, nato pa se ponovno vrnemo nekaj korakov nazaj in moramo vse začeti znova. Pri učencih s čustveno-vedenjskimi težavami je najpomembneje, da vztrajamo, smo dosledni pri dogovorih, imamo strukturirano okolje, v katerem učenci vedo, kaj lahko pričakujejo. Odkrivanje učenčevih močnih področij in vključitev le-teh v sam proces pomoči in vzgojno-izobraževalno delo, nam lahko zelo pomaga pri vzpostavitvi dobrega odnosa, kar pa nato pripomore k lažjemu doseganju dolgoročnih ciljev.

Viri in literatura

1. Caf, B. (2010). Samopredstavitve otroka s posebnimi potrebami in načrtovane intervencije. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, (str. 337-360). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

2. Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V: L. Šugman Bohinc (ur.), *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami* (str. 15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
3. Hladnik, V., Kobolt, A. (2011). Člani komisij o dosedanjem usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*. 15(2), str. 175–196.
4. Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*. 15(2), str. 153–174.
6. Smodič, K. (2016). Čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov – študija primera. V S. Kerec in T. Horvat (ur.), *Novodobni izzivi družbe* (str. 216–232). Rakičan: RIS Dvorec.
7. Svetlin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*. 9(4), str. 391–422.
8. Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*. 15(2), str. 125–152.

Razvoj govora predšolskega otroka in prenovljeni Kurikulum za vrtce

BARBARA ZUPANČIČ, dipl. vzg.

bzupancic182@gmail.com

Povzetek: Govor kot sredstvo komunikacije ima izredno pomembno funkcijo v življenju posameznika. Njegov pomen je pri otrocih še večji kot pri odraslih, saj je v neposredni povezavi z mišljenjem in je zato bistven element in hkrati odsev razvoja na vseh področjih. Prav zaradi pomembne vloge govora pri otrocih je v zgodnjem otroštvu ena temeljnih nalog vzgojitelja razviti čim boljšo otrokovo jezikovno zmožnost. Otroci se v tem obdobju učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih. Govor je osnovno orodje za sporazumevanje, lastno samo človeku. V luči novega, prenovljenega Kurikuluma za vrtce, se je poznavanju govornega razvoja in dejavnikom, ki nanj vplivajo, posebno mejnikom govornega razvoja predšolskega otroka, ki jih vzgojitelji morajo poznati ter upoštevati, potrebno ponovno poglobljeno posvetiti.

Ključne besede: otrok, govor, vzgojitelj

Abstract: Speech, as a means of communication, plays an extremely important role in an individual's life. Its significance is even greater in children than in adults, as it is directly connected to thinking and is therefore an essential element and at the same time a reflection of development in all areas. Precisely because of the importance of speech in children, one of the main tasks of an educator in early childhood is to develop the child's language ability as much as possible. During this period, children learn to express their experiences, emotions, and thoughts, as well as to understand the messages of others. Speech is the fundamental tool of communication, unique to humans. In light of the new, revised *Curriculum for Preschools*, it is necessary to once again dedicate in-depth attention to understanding speech development and the factors that influence it—especially to the milestones of speech development in preschool children, which educators must know and take into account.

Keywords: child, speech, educator

UVOD

Govorni razvoj je tesno povezan z razvojem mišljenja in je ključna sposobnost za sporazumevanje, izražanje čustev in misli ter socialno vključevanje. Govor se ne razvija samodejno, temveč je rezultat sodelovanja bioloških, psiholoških in družbenih dejavnikov. Pomembni so zdrav živčni sistem, pravilno delujoča čutila, dobro razvite govorilne funkcije ter sposobnosti, kot so pozornost, zaznavanje, mišljenje in spomin. Družina ima pri razvoju govora otroka ključno vlogo. Z zgledom, pogovorom, pripovedovanjem in poslušanjem bogati besedišče in razvija komunikacijske spretnosti. Vrtec in vrstniška skupina nadaljujeta ta proces, saj otrok ob igri, vsakodnevnih dejavnostih in interakcijah utrjuje govor, razvija socialne veščine ter se uči sodelovanja. Razvoj govora poteka po določenih mejnikih – od predjezikovnega obdobja novorojenčka, prvih besed, dvobesednih stavkov do kompleksnejših povedi predšolskega otroka. Vsaka faza omogoča otroku, da razume svet, se izraža in se vključuje v skupino. Sodobna predšolska vzgoja poudarja, da je jezik temelj otrokove identitete in ključ do spoznavanja sveta. V spodbudnem okolju otrok razvija besedišče, poslušanje, pripovedovanje in komunikacijo, kar mu zagotavlja uspešen prehod v šolsko življenje.

Govorni razvoj otroka

Razvoj govora je v neposredni povezavi z razvojem mišljenja. Govor in jezikovno znanje nam nista preprosto položena v zibelko. D. Žnidarič (1993, 93) pravi, da za pravilen govorni razvoj nujno potrebujemo zdrav živčni sistem z nepoškodovanimi govornimi središči in živčnimi zvezami med njimi, ki nadzorujejo in usklajujejo delovanje govoril. Pomembno je tudi, da ima otrok pravilno in dobro razvite psihične funkcije (pozornost, zaznavanje, mišljenje, pomnjenje s slušnim spominom), ustrezno razvita čutila (predvsem sluh) ter zdrava govorila. Za ustrezen razvoj govora je nujno splošno dobro počutje otroka, predvsem pa na govorni razvoj vpliva še pravilen in zgleden govor ljudi, ki otroka obkrožajo. Kakovost otrokovega govora je odvisna od vseh teh središč in zvez med njimi D. Žnidarič (1993, 93).

Dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora

Na govorni razvoj vpliva vzgoja v družini, zlasti koliko in kako govorijo z otrokom, otrokova splošna inteligentnost, ki se odraža v največji meri v kompleksnosti govora, na bogatem ali skromnejšem besedišču in v manjši meri na izgovarjavo. Deklice naj bi večinoma prej in bolje govorile kot dečki, kar so številne novejšje študije močno omajale. Razvoj govora poteka po določenih zakonitostih, ki so značilne za posamezno obdobje v otrokovem življenju, zato je dobro in pomembno, da te osnovne značilnosti govornega razvoja poznamo, saj nam lahko o otroku

povedo veliko. Govorni razvoj mora še posebej dobro poznati vzgojitelj.

Jezik mora otroku postati sredstvo, ki mu omogoča, da pridobiva informacije o čem, kako in zakaj, zato je pomemben odziv okolja, saj je otrokov govor odvisen od vrednosti, ki jo ima za okolje besedno izražanje nasploh. Med posameznimi otroki obstajajo velike razlike v uporabi govora, ki so povezane z razlikami v jeziku, ki ga govorijo v njegovem neposrednem okolju (Marjanovič Umek, Fekonja, 2006, 64–93).

Družinsko okolje

Družinsko okolje ima pomembno vlogo v razvoju in učenju, še posebej v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva. Pomembna dejavnika okolja sta kakovost družinskega okolja ter socialno-ekonomski status družine.

Kakovost družinskega okolja oblikujejo starši. Različne možnosti za razvoj, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, so najpogostejša posledica razlik v prepričanju staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja. Socialno-ekonomski status družine vključuje tri dejavnike: izobrazbo staršev, njihov poklic ter finančni položaj. Ti dejavniki ponujajo pomembno informacijo o okolju, v katerem živi otrok (Marjanovič Umek, Fekonja, 2006, 64–93).

Vrtec in vrstniška skupina

Poleg družine imata pri razvoju otrokovega govora pomembno vlogo tudi vrtec in vrstniška skupina, v katero je otrok vključen. Za otroka je pomembna tako z družbenega kot tudi z govornega vidika. Otrok rad posnema vrstnike, želi z njimi komunicirati, zato mora biti njegov govor razumljiv. Razvit govor je izrednega pomena pri rasti otrokove socialnosti, saj se otrok s skromnim besediščem težje vključi v družbo (Marjanovič Umek, Fekonja, 2006, 64–93).

Mejniki govorno-jezikovnega razvoja

Poznamo določene mejnike govorno-jezikovnega razvoja v obdobju novorojenčka, dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva, ki jih vzgojitelj mora poznati.

Od rojstva do tretjega meseca

L. Marjanovič Umek (1990, 21) trdi, da dojenček do tretjega meseca veliko joče in njegov jok je različnega izvora. Lahko je posledica bolečine, lakote, neugodja ... Navaja, da je za novorojenčka značilen predjezikovni govor, ki ga imenuje tudi čustven govor. Sem spadata gruljenje in uporaba določenih in različnih glasov. Do tretjega meseca starosti otrok začne izgovarjati določene samoglasnike in ponavljati različne glasove. Otrok se do tretjega meseca odziva na zvoke, govor, glasove (predvsem na mamine), svoje razpoloženje izraža z

gibanjem, raznimi glasovi, jokom, s smehom. Poleg tega vzpostavlja očesni stik s kontaktno osebo.

Od četrtega do desetega/enajstega meseca

V obdobju od četrtega do enajstega meseca otrok beblja, se igra vokalne igre, ponavlja določene glasove, se glasno smeje, se obrača za glasom, prepozna domače glasove. Zna izražati nezadovoljstvo ali jezo. Od petega do desetega meseca dojenček beblja, se igra jezikovne igre s tem, da proizvaja razne glasove in prepozna svoje ime. Značilno je tudi ponavljanje zlogov, ba, ba, ma, ma itd. Pri desetih mesecih je dojenčkovo govorjenje usmerjeno na glasove iz maternega jezika. Dojenček pri tej starosti začne prepoznavati in reagirati na nekatere besede. Pri 11. mesecu lahko izgovori prve besede (Marjanovič Umek, 1990, 22).

Od prvega do drugega leta

L. Marjanovič Umek (1990, 22–23) ugotavlja, da se od prvega do drugega leta pojavi napredek v artikulaciji, čeprav je govor še vedno nerazumljiv. Dvoletniki že pravilno poimenujejo veliko predmetov in pravilno odgovarjajo na glavne ukaze ter se vedejo po njih. V starosti od 12. do 18. meseca otrok vedno bolj posnema glasove odraslih, začenja razumevati, da ima vsaka stvar določeno ime, izgovori svojo prvo besedo. Po prvem letu začne izgovarjati tudi druge besede, ki večinoma zaznamujejo znane in njemu bližnje predmete, prošnje in zahteve ter

dejavnosti iz dnevne rutine. Pri drugem letu starosti se število glagolov v njegovem govoru večja. Zmožen je že verbalno izražati glavna čustva, kot sta na primer veselje in jeza. Poleg tega je že zmožen sestavljati dvobesedne stavke in s temi izražati preproste misli.

Vsak dan usvaja nove besede, večinoma samostalnike. Da nam razumeti, kaj želi, česa noče; z dotikom, s kazanjem s prstkom, s proizvajanjem raznih glasov pokaže, kaj želi, zna odgovarjati z "da". Reče "ne" in odkima z glavo pa, ko česa ne želi. S prstkom pokaže na imenovane predmete, na zahtevo odraslih pokaže tudi določene imenovane dele telesa. Poleg tega uživa pri poslušanju pravljič, pesmic, bibarij, izštevank in vedno bolj posnema zvoke živali in mimiko, kretnje, besede ter zvoke odraslih. Če se še ni, se pojavi prva prava beseda, torej beseda s pomenom. Otrok v tem obdobju ponavlja določene besede ali cele fraze in uporablja že približno petdeset besed. Ponavlja nove besede, ki jih sliši v okolju, ki ga obdaja, in je zmožen sestavljati dvobesedne povedi, na primer: »Mucka, pa, pa.«. Večinoma uporablja samostalnike, začenja pa tudi z uporabo glagolov, pridevnikov in zaimkov. Pri prvem letu večina otrok že uporablja vsaj eno besedo, ki jo poveže s pomenom. Prve besede, ki jih otrok izgovori, so vezane na domače okolje, s katerim se vsakodnevno sooča; to so na primer besede mama, ata, kuža, muca, žoga, avto itn. Prva beseda se večkrat pojavlja med desetim in petnajstim mesecem otrokove starosti. Do 18.

meseca starosti otrok vsak dan spoznava nove besede in bogati svoj besedni zaklad. Razume tudi, da ima vsaka beseda svoj pomen (L. Marjanovič Umek, 1990,23). Enoletni otrok je že zmožen na razne načine komunikacije pokazati drugim, katere so njegove želje, zahteve in potrebe. Pri tem pa ne le nekaj zahteva od drugih, temveč tudi zadovoljuje njihove prošnje. Otroci predvsem v tem časovnem razponu pozorno poslušajo naš govor in jih privlačujejo nove besede, zato je pomembno, da te vključujemo v pogovor, jih večkrat ponavljamo, tudi v različnih kontekstih, da jih otroci lažje usvajajo in tudi sami začnejo uporabljati (L. Marjanovič Umek 1990, 23–24).

Od drugega do tretjega leta

Od drugega do tretjega leta otrokovo žlobudranje oziroma nerazumljiv govor vedno bolj upada, otrok razume in govori vedno več besed, odgovarja tudi na ukaze, ki vsebujejo predloge in prislove, kot so na primer na, pod, med, pri, gor itn. Po drugem letu do okoli tretjega leta in pol otrokove starosti se njegov besednjak zelo razširi, njegovi stavki so daljši in kompleksnejši. Poleg tega je že zmožen uporabljati dvojino in množino ter govoriti v pretekliku. Otrok že uporablja samostalnike, glagole, veznike, predloge, členke, zaimke, prislove in pridevnike, njegov govor je vedno bolj celovit in poteka brez prekinitev. V tem obdobju razvije tudi socialni oziroma zunanji govor. Okoli drugega leta in kasneje otrok v interakciji z drugimi otroki in z odraslimi razvije ta govor. V tem

obdobju se govor in mišljenje vedno bolj zbližujeta (L. Marjanovič Umek, 1990, 25).

Otrok v tem razvojnem obdobju že razume kompleksnejša navodila, sestavljena iz dveh stavkov. Poleg tega pozna in uporablja odnose oziroma predloge (v, na, med, proti, čez itd.). Besednjak se širi, otrok sestavlja vedno daljše stavke, govor je vedno bolj razumljiv, trdi L. Marjanovič Umek (1990, 25). Meni, da otrok razume in uporablja preteklik in prihodnjik. Doda še, da otrok dojame razmerja, torej razume razliko med besedama, ki izražata določeno nasprotje (veliko – majhno, visoko – nizko, zgoraj – spodaj itn.). Vse bolj se zanima za nove besede in pojme, pozorno posluša pogovarjanje odraslih in se ne naveliča poslušati vedno istih zgodb. V tem starostnem obdobju se pojavi tudi zavedanje in izražanje lastnih čustev, otrok zna izražati svoje potrebe, želje, zahteve.

Opažamo torej, da se v tem obdobju otrokov govor pomembno izboljšuje, povedi niso več enostavne in preproste, saj je pri tej starosti otrok zmožen povezati več stavkov skupaj v smiselno in dosledno celoto. Poleg tega pozna veliko besed, zato je zmožen poimenovati osebe, predmete, dogodke in pojave okoli sebe. Njegov govor se vedno bolj približuje odraslemu, saj ne opisuje le dogodkov, temveč zmore deliti svoja občutja z drugimi.

Od tretjega do šestega leta

L. Marjanovič Umek (1990, 27–31) opiše še mejnike govora med tretjim in šestim letom in pravi, da je otrokov govor pri tej starosti že zelo razumljiv in tekoč, da se otrok izraža v stavku in sestavljenih povedih. Po tretjem letu razvije egocentrični govor oziroma glasen monolog med aktivnostmi. Ta stopnja zajema večino predšolskega obdobja in se pojavlja predvsem v igri. Otrok razmišlja na glas, torej govor ni namenjen drugemu. L. Marjanovič Umek (1990, 28–31) posebno poudarja, da od tretjega do petega leta besednjak še vedno narašča, otrok vse več besed razume in jih tudi samostojno uporablja. Poleg tega so v otrokovem govoru prisotne večstavčne povedi, razvijejo se tudi metajezikovne zmožnosti. Po petem letu pa otrok uporablja vse bolj kompleksne povedi. Govor se prilagaja poslušalcu, vrstniku, mlajšim otrokom ali odrasli osebi.

V tem obdobju se po mnenju L. Marjanovič Umek (1990, 31) pojavi igra vlog in otrokova pomembna zmožnost prevzeti vlogo druge osebe. Otrok spozna, da imajo tudi drugi otroci in odrasli čustva, sočustvuje z njimi in spozna empatično razpoloženje, kar predstavlja velik korak na poti otrokovega odraščanja. Značilnosti otrokovega govorno-jezikovnega razvoja od četrtega do petega leta so tudi pozorno poslušanje daljših pravljič in pripovedk, samostojno pripovedovanje dogodkov in zgodb. Poleg tega je otrok zmožen upoštevati tudi kompleksnejša navodila, sodeluje v dialogu z osebami vseh

starosti, tako s starejšimi kot z vrstniki in tudi z mlajšimi. Izrečene besede, ki jih uporablja v sestavljenih stavkih, so slovnično pravilne, njegova govorna sposobnost je že precej artikulirana, želja po govoru pa se večkrat pojavlja, zato mu moramo nuditi možnost in primerne okoliščine, da je ta spodbujana in se lahko še naprej razvija.

Področje Jezik novega Kurikuluma za vrtce

Družbena dogajanja in hitre tehnološke spremembe pri nas in v svetu, kot so globalizacija, digitalizacija, migracije, medgeneracijsko sodelovanje, naravne in družbene krize, vplivajo tako na življenje družin in otrok kot na institucionalno predšolsko vzgojo (Kurikulum za vrtce, 2025, 5). Tako so zapisali snovalci novega, dolgo pričakanega dokumenta. Kurikulum za vrtce (2025) je bil kot nacionalni dokument ki predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih sprejet 20. 2. 2025. V tem uvodnem odstavku je zapisano tisto, kar pomembno institucionalizira ter vzgojitelje današnjih generacij predšolskih otrok nagovori k razmisleku o nujnih sodobnih pristopih tudi na področju Jezik.

Pomemben dejavnik zgodnjega razvoja in učenja otrok je tudi vrtec, vendar le, če je ustrezne kakovosti, ki je opredeljena tako na strukturni, posredni kot tudi na procesni ravni. Kakovosten vrtec namreč otrokom nudi številne priložnosti za opazovanje, gibanje, vključevanje v socialne in govorne interakcije ter igro z

vrstniki. Zgodnja vključenost v kakovosten vrtec lahko v veliki meri nadoknadi pomanjkanje spodbud v družini ter ob vstopu v šolo zmanjša s tem povezane razlike med otroki v govornih zmožnostih ter porajajoči se pismenosti (Kurikulum za vrtce, 2025, 14). Z novim Kurikulumom za vrtce (2025), ki je konceptualno in sodobno zasnovan dokument v skladu z najnovejšimi teoretičnimi spoznanji o zgodnjem učenju otrok, mednarodnimi priporočili in smernicami o visokokakovostni predšolski vzgoji v vrtcih ter zahtevami časa v katerem živimo, so opredeljeni namen, cilji in priporočila za dejavnosti področja Jezik.

Namen področja dejavnosti Jezik je, da otrok doživlja sporazumevanje, govor in jezik kot prijetno izkušnjo in osnovni način za izražanje potreb, čustev in misli, sodelovanje z drugimi ter odkrivanje in osmišljanje sveta (Kurikulum za vrtce, 2025, 38).

Prvi ali materni jezik je temeljni gradnik otrokove identitete in tudi nosilec vrednot, zgodovinske in kulturne dediščine. Jezik in kulturo okolja otrok usvaja na vseh področjih dejavnosti in prek celega dne v vrtcu, ko posluša in posnema govor odraslih in vrstnikov in se tudi sam vključuje v interakcije (Kurikulum za vrtce, 2025, 38).

Ob tem gradi sporazumevalno zmožnost v varnem, spodbudnem in kulturno bogatem učnem okolju. Na

nebesedne načine ter postopoma na vse bolj celovit besedni način sporoča svoje potrebe, čustva, misli, doživetja in se izraža o tem, kar ve ali ga zanima. Vrtec je za otroka prostor z mnogimi priložnostmi, kjer bogati besedišče, razvija zmožnost poslušanje, pogovarjanja, dogovarjanja in miroljubnega reševanja sporov, pripovedovanja zgodb, prek jezika pridobiva nove informacije in znanje o svetu, razvija vedoželjnost in ustvarjalnost ter se srečuje z jezikovno in kulturno dediščino (Kurikulum za vrtce, 2025, 38). Knjižno različico jezika usvaja ob govornem zgledu vzgojiteljic ter v stiku z besedili iz knjig ali medijev za otroke. Vsakodnevno se srečuje z raznovrstnimi večkodnimi besedili, ki mu omogočajo lažje sporazumevanje s tem, ko povezuje besedilna, vizualna in druga sporočila v skupen pomen (Kurikulum za vrtce, 2025, 38). Ob neumetnostnih besedilih vsakdanjega življenja spoznava, da so praktično uporabna in vir informacij o resničnem svetu in dejstvih s področja narave in družbe. Ob njih se pogovarja, sprašuje, izbira teme ki ga zanimajo, krepi motiviranost za skupno branje in jih sam »bere« (Kurikulum za vrtce, 2025, 38).

V vrtcu se otrok srečuje tudi z umetnostno zvrstjo jezika, s kakovostnimi umetnostnimi besedili. Poezijo, dramske igre ter pravljice in druga prozna besedila iz slovenske in svetovne otroške književnosti doživlja v njihovih estetskih, spoznavnih in etičnih elementih, jih posluša in »bere«, se ob njih pogovarja in izraža na razne umetnostne načine; besedno, likovno, glasbeno,

plesno. Ob tem razvija ustvarjalnost, domišljijo, empatijo in jezikovno zmožnost (Kurikulum za vrtce, 2025, 38). Razvoj govora, bogatenje besedišča, zmožnost pripovedovanja, metajezikovno zavedanje, spoznavanje koncepta knjige in tiska ter predbralne in predpisalne spretnosti so gradniki, ki otroku omogočajo, da na igriv in razvojno ustrezen način sistematično vstopa v svet zgodnje pismenosti (Kurikulum za vrtce, 2025, 38). V inkluzivnem in spodbudnem okolju vrtca se vsak otrok počuti kot edinstven posameznik s talenti in potenciali ter kot enakovreden član vključujoče skupnosti, kjer se sliši njegov glas (Kurikulum za vrtce, 2025, 38). V novem Kurikulu za vrtce (2025) je zapisanih tudi nekaj priporočil za izvajanje dejavnosti področja jezik, razvrščenih na poslušanje in govorjenje, ki sta osrednji sporazumevalni dejavnosti v vrtcu in se spontano prepletata z branjem in pisanjem. V vrtcu ima otrok priložnost učenja jezika na naraven in spontan način, saj se otroci v različnih govornih položajih pogovarjajo, poslušajo, pripovedujejo in poimenujejo, razlagajo in opisujejo, se prilagajajo, pogajajo in utemeljujejo. Poslušanje se prepleta z govorjenjem, ko se otrok besedno izraža ali posluša druge, ki pripovedujejo ali se pogovarjajo (Kurikulum za vrtce, 2025, 41). Jezikovni zmožnosti, ki ju otrok razvija v vrtcu, sta pogovarjanje in pripovedovanje.

Pogovarjanje je prisotno v vsakodnevnem življenju v vrtcu med igro, rutino, ob pogovoru na sprehodu. Vloga vzgojitelja je

ponuditi zgled vljudnega pogovarjanja in spodbujanja, pri tem pa je pomembno upoštevati odzivni čas otrok poznavajoč govorne sposobnosti. Otrokovih besed ne popravlja temveč ponovi besedo v pravilni obliki, poved razširi in uporabi novo besedo ter tako bogati besedišče otroka (Kurikulum za vrtce, 2025, 41). Pripovedovanje je najkompleksnejša jezikovna zmožnost, ki jo otrok razvija v vrtcu. Ko se uči pripovedovati, uporablja svoje vse bolj kompleksne jezikovne, miselne, čustvene in socialne spretnosti z namenom, da ustvari smiselno zaokroženo zgodbo in jo sporoči drugim. Vzgojiteljica naj načrtuje pogoste priložnosti za otrokovo poslušanje zgodb in njegovo lastno pripovedovanje. Upošteva naj otrokovo razvojno stopnjo in ga vodi v območje bližnjega razvoja (Kurikulum za vrtce, 2025, 42).

ZAKLJUČEK

Govor je v življenju človeka izrednega pomena. Vzgojitelj se mora zelo dobro zavedati, kako velik vpliv ima na otrokov govorni razvoj in kako pomemben zgled je otroku. Otroci se govora učijo predvsem s posnemanjem, zato je zelo pomembno, da je govor oseb, ki jih obkrožajo, pravilen. Spodbudno govorno okolje je osnovni pogoj da se otroci sprostijo, počutijo varne, jih ni strah govoriti, komentirati in prav zato mora vzgojitelj v vrtcu nuditi možnosti in primerne okoliščine, da je otrokov govorni razvoj ustrezno spodbujan.

Viri in literatura

1. Kurikulum za vrtce (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, spletna izdaja. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf>
2. Marjanovič Umek, (1990). Mišljenje in govor predšolskega otroka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
3. Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57 (5), 64–103.
4. Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. EMA KOTNIK: Povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v mestnem in podeželskem vrtcu
2. SABINA PESTOTNIK: Odziv otrok na knjige v prvi starostni skupini
3. MATEJA RAFOLT: Igre z žogo v skupini otrok starih od 4 do 6 let
4. ALENKA ŠIŠKA: Vpliv dejavnosti v naravi na celostni razvoj predšolskega otroka
5. RENATA ŠUMAH: Branje nas vodi v čudovito popotovanje

Povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v mestnem in podeželskem vrtcu

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	3
ABSTRACT	4
2 UVOD.....	5
2.1 Opredelitev raziskovalnega področja	5
2.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	6
2.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	7
2.4 Raziskovalna metoda	7
2.5 Izvirni prispevek k praksi.....	7
3 TEORETIČNI DEL	9
3.1 Pomen gibalne dejavnosti predšolskega otroka	9
3.1.1 Gibalni razvoj otroka do tretjega leta starosti	10
3.1.2 Gibalni razvoj otroka od tretjega do šestega leta starosti	10
3.2 Vpliv in pomen gibalnih dejavnosti na celostni razvoj otroka	12
3.3 Vpliv in pomen gibalnih dejavnosti na motorični razvoj otroka.....	13
3.4 Načrtovanje in izvajanje gibalnih aktivnosti v vrtcu	13
3.5 Kompetence in vloga vzgojiteljev v vrtcu na področju gibanja	19
3.5.1 Splošne kompetence vzgojiteljev	19
3.5.2 Specialne kompetence vzgojiteljev	20
3.6 Vloga vzgojiteljev pri ustvarjanju gibalnih kompetenc otroka	21
3.7 Predšolska športna vzgoja	22
3.8 Oblike dela pri predšolski športni vzgoji.....	23
3.8.1 Skupinska oblika	23
3.8.2 Vadba po postajah.....	23
3.8.3 Frontalna oblika.....	24
3.9 Metode dela pri predšolski športni vzgoji	25
3.10 Zgradba vadbene ure.....	26
3.11 Didaktična načela predšolske športne vzgoje	27
3.12 Okolje.....	29
3.12.1 Mestno okolje.....	30
3.12.2 Podeželsko okolje	31
3.13 Okolje kot pomemben dejavnik pri otrokovi športni dejavnosti	31
3.14 Razlike med mestnimi in podeželskimi vrtci	32
3.15 Družina in vključevanje otrok v šport	33
3.16 Dosedanje raziskave in ugotovitve	33
4 EMPIRIČNI DEL	35
4.1 Namen empiričnega dela.....	35
4.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze	35
4.3 Metodologija raziskave.....	35
4.4 Rezultati in interpretacija	36
4.4.1 Spol anketirancev	36

4.4.2	Starost anketirancev.....	37
4.4.3	Stopnja izobrazbe	37
4.4.4	Delovne izkušnje.....	38
4.4.5	Okolje vrtca	39
4.4.6	Starostna skupina otrok	40
4.4.7	Zmerna telesna aktivnost v zadnjem tednu	41
4.4.8	Časovna opredelitev zmerne dnevne aktivnosti	42
4.4.9	Močna telesna aktivnost v zadnjem tednu	43
4.4.10	Časovna opredelitev močne dnevne aktivnosti	43
4.4.11	Samoocena telesne pripravljenosti	44
4.4.12	Načrtovane športne dejavnosti v oddelku	45
4.4.13	Trajanje načrtovane dejavnosti.....	46
4.4.14	Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku.....	47
4.4.15	Dostop do zunanjih površin.....	47
4.4.16	Oddaljenost zunanjih površin.....	48
4.4.17	Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov	49
4.4.18	Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti	50
5	ZAKLJUČEK.....	58
6	VIRI IN LITERATURA	61
7	PRILOGA	64

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Priporočila za gibalno dejavnost otrok v predšolskem obdobju (WHO, 2010; WHO)	6
Preglednica 2: Spol anketirancev.....	36
Preglednica 3: Starost anketirancev	37
Preglednica 4: Stopnja izobrazbe	37
Preglednica 5: Delovne izkušnje	38
Preglednica 6: Okolje vrtca	39
Preglednica 7: Starostna skupina otrok.....	40
Preglednica 8: Zmerna telesna aktivnost v zadnjem tednu	41
Preglednica 9: Časovna opredelitev zmerne dnevne aktivnosti	42
Preglednica 10: Močna telesna aktivnost v zadnjem tednu.....	43
Preglednica 11: Časovna opredelitev močne dnevne aktivnosti.....	43
Preglednica 12: Samoocena telesne pripravljenosti	44
Preglednica 13: Načrtovanje športne dejavnosti v oddelku.....	45

Preglednica 14: Trajanje načrtovane dejavnosti.....	46
Preglednica 15: Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku	47
Preglednica 16: Dostop do zunanjih površin	47
Preglednica 17: Oddaljenost zunanjih površin	48
Preglednica 18: Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov	49
Preglednica 19: Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti.....	50

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketirancev.....	36
Graf 2: Starost anketirancev	37
Graf 3: Stopnja izobrazbe	38
Graf 4: Delovna doba anketirancev	39
Graf 5: Okolje vrtca.....	40
Graf 6: Starostna skupina otrok.....	41
Graf 7: Zmerna telesna aktivnost anketirancev v zadnjem tednu	42
Graf 8: Časovna zmerna dnevna telesna aktivnost anketirancev	42
Graf 9: Močna telesna aktivnost anketirancev v zadnjem tednu	43
Graf 10: Časovna močna dnevna telesna aktivnost anketirancev	44
Graf 11: Samoocene splošne telesne pripravljenosti anketirancev.....	45
Graf 12: Načrtovane športne dejavnosti v oddelku.....	46
Graf 13: Trajanje načrtovane športne dejavnosti	46
Graf 14: Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku	47
Graf 15: Dostop do zunanjih površin	48
Graf 16: Oddaljenost do zunanjih površin.....	49
Graf 17: Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov	50
Graf 18: Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti	57

POVZETEK

Namen raziskovalne naloge je bil raziskati povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v mestnih in podeželskih vrtcih. Glavni cilji raziskave so bili ugotoviti raven telesne aktivnosti vzgojiteljev, preveriti vpliv njihovega življenjskega sloga na načrtovanje športnih vsebin ter primerjati pogoje za izvajanje gibanja v različnih okoljih. Raziskava je bila izvedena s kvantitativno metodo anketiranja. V njej je sodelovalo 122 vzgojiteljev in vzgojiteljic iz slovenskih vrtcev, od tega 42 % iz mestnega in 58 % iz podeželskega okolja. Podatki so bili zbrani s spletno anketo, ki je vsebovala 18 vprašanj. Rezultati so bili analizirani s pomočjo deskriptivne statistike (frekvence, odstotki, povprečja). Rezultati kažejo, da je večina vzgojiteljev zmerno telesno aktivna, kar se pozitivno odraža v njihovem delu. Analiza potrjuje, da telesno aktivni vzgojitelji načrtujejo raznolike dejavnosti, jih prilagajajo okolju in zmožnostim otrok ter pri tem uživajo. Pogoji dela (dostopnost prostora, opreme in podpora okolja) pomembno vplivajo na pogostost in kakovost izvajanja športnih dejavnosti. Vse postavljene hipoteze so bile potrjene v celoti ali delno, kar potrjuje močno povezanost med telesno aktivnostjo vzgojiteljev in športno aktivnostjo otrok v vrtcu.

Ključne besede: telesna aktivnost, vzgojitelji, športne dejavnosti, vrtec, okolje

ABSTRACT

The purpose of this research was to explore the relationship between preschool teachers' physical activity and their planning and implementation of sports activities in urban and rural kindergartens. The main objectives were to determine the level of physical activity among preschool teachers, examine the influence of their lifestyle on the planning of physical education activities, and compare the conditions for conducting physical activities in different environments. The study was conducted using a quantitative survey method. A total of 122 preschool teachers from Slovenian kindergartens participated in the research, of whom 42% worked in urban and 58% in rural settings. Data were collected through an online questionnaire consisting of 18 questions. The results were analyzed using descriptive statistics (frequencies, percentages, and means). The findings indicate that most preschool teachers are moderately physically active, which has a positive impact on their professional work. The analysis confirms that physically active teachers plan diverse activities, adapt them to the environment and the children's abilities, and enjoy the process. Working conditions — such as the availability of space, equipment, and institutional support — significantly influence the frequency and quality of sports activities. All hypotheses were either fully or partially confirmed, demonstrating a strong relationship between preschool teachers' physical activity and the physical engagement of children in kindergartens.

Keywords: physical activity, preschool teachers, sports activities, kindergarten, environment

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Prepričana sem, da telesno, duševno in socialno uravnotežen posameznik pomembno prispeva k kakovosti družbe, saj s svojim načinom življenja deluje kot zgled drugim. Vzgojitelji, ki sami skrbijo za telesno aktivnost in zdrav življenjski slog, otrokom ne prenašajo zgolj znanja, temveč tudi vrednote, navade in odnos do gibanja. Ker so v predšolskem obdobju prav vzgojitelji tisti, ki ustvarjajo pogoje za otrokovo igro in gibanje, je njihova osebna aktivnost pogosto tesno povezana z raznolikostjo in kakovostjo športnih dejavnosti, ki jih otrokom ponujajo.

Otroštvo je obdobje, v katerem se oblikujejo temelji za vseživljenjske navade, zato je zgodnje spodbujanje gibanja neprecenljivo. Otrok se skozi igro in gibanje ne uči le obvladovati svojega telesa, temveč krepi tudi socialne veščine, razvija domišljijo ter doživlja veselje ob lastni aktivnosti. Naloga vrtca je, da z načrtnim in premišljenim delom omogoča različne gibalne izkušnje v varnem, spodbudnem in raznolikem okolju. Pri tem je ključna vloga vzgojitelja, saj njegova kompetentnost, ustvarjalnost in odnos do gibanja vplivajo na to, kako športne dejavnosti dejansko potekajo. Pomembno je, da vzgojitelj prepozna otrokove individualne razlike in zmožnosti ter dejavnosti temu primerno prilagodi. Prav tako okolje, v katerem vrtec deluje – mestno ali podeželsko – ponuja različne priložnosti in omejitve, ki oblikujejo načrtovanje in izvedbo športnih dejavnosti. Pri opredeljevanju kakovosti gibalne izkušnje so pomembni trije vidiki: količina (pogostost in trajanje), intenzivnost (od lahke do visoke) in vsebina (raznolikost spretnosti in dejavnosti). Priporočila za predšolske otroke poudarjajo, da je gibanje nujno prisotno vsak dan, razporejeno čez dan in z dovolj priložnostmi za zmerno do visoko intenzivnost. To ne pomeni tekmovanja ali pritiska na dosežke, temveč zagotavljanje dovolj izzivov, da otrok napreduje po individualni poti in ob tem ohranja občutek varnosti in veselja.

Zato verjamem, da kakovost vsake skupnosti izhaja iz ljudi, ki so telesno, duševno in socialno uravnoteženi. Takšni posamezniki s svojim zgledom ustvarjajo kulturo zdravja, sodelovanja in odgovornosti. Med njimi imajo vzgojiteljice in vzgojitelji posebno mesto, saj v predšolskem obdobju otrokom ne posredujejo zgolj znanja, temveč tudi vrednote, navade in odnos do gibanja. Ko odrasli, ki skrbijo za otroke, sami živijo aktiven in zdrav življenjski slog, se to praviloma odrazi v raznolikosti, kakovosti in doslednosti gibalnih dejavnosti, ki jih ponujajo v vrtcu. Na kakovost ponudbe v vrtcu vpliva tudi širše okolje. Mestni in podeželski vrtci živijo v različnih realnostih: prvi imajo praviloma več dostopa do pokritih športnih površin in organiziranih programov, drugi pa bogastvo naravnega okolja in priložnosti za gibanje v gozdu, na travnikih in hribih. Obe okolji prinašata prednosti in omejitve, ki jih mora strokovni tim spoznati, upoštevati in izkoristiti v dobro otrok. Zato se raziskovalno usmerjam v preplet treh ravni: osebna telesna aktivnost vzgojiteljev, načrtovanje in izvedba gibalnih/športnih dejavnosti v vrtcu ter kontekst okolja (mesto – podeželje).

Gibalno izkušnjo otrok v predšolskem obdobju predstavljajo različni vidiki izkušenj gibanja, med drugimi količina in intenzivnost gibalne dejavnosti kot tudi vsebina izvedenih gibalnih dejavnosti. Priporočila o količini gibalne dejavnosti otrok do 5. leta starosti, ki jih je v letu 2019 objavila Svetovna zdravstvena organizacija (ang. World Health Organization – WHO, 2019) navajajo, da ima gibalna dejavnost otrok v zgodnjem otroštvu izreden pomen pri vseživljenjskem zdravju. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2010; WHO, 2019) priporočila za gibalno dejavnost otrok v predšolskem obdobju deli v več starostnih skupin (preglednica 1).

Preglednica 1: Priporočila za gibalno dejavnost otrok v predšolskem obdobju (WHO, 2010; WHO)

Starost	Priporočila Svetovne zdravstvene organizacije za gibalno dejavnost predšolskih otrok
< 1 leto	Otrok naj bo gibalno dejaven večkrat na dan v različnih oblikah, priporoča se dejavnost v obliki elementarnih gibanj; ko je otrok zmožen premikanja, se priporoča čim večja gibalna dejavnost v varnem in nadzorovanem igralnem okolju.
1–2 leti	Otrok naj bo gibalno dejaven vsaj 180 minut dnevno v različnih oblikah dejavnosti in različnih intenzivnostih, vključno z zmerno do visoko intenzivno gibalno dejavnostjo. Velja načelo več je bolje; gibalna dejavnost naj bo razporejena čez cel dan, vključujoč igro v naravnem okolju.
3–4 leta	Otrok naj bo gibalno dejaven vsaj 180 minut dnevno v različnih oblikah dejavnosti in različnih intenzivnostih. Velja načelo več je bolje; znotraj 180 minut naj bo vsaj 60 minut dnevno gibalno dejaven v zmerni do visoki intenzivnosti gibalne dejavnosti.
5–17 let	Priporočena gibalna dejavnost je vsaj 60 minut dnevno v zmerni do visoki intenzivnosti gibalne dejavnosti; količina gibalne dejavnosti, večja od 60 minut, omogoča zdravju ugodnejše učinke; večina dnevne gibalne dejavnosti naj bo aerobnega tipa; dodatno se priporoča vadba za krepitev mišično-skeletnega sistema vsaj 3- krat tedensko.

Plevnik (2021)

Raziskovalna naloga se zato osredotoča na povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z njihovim načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v vrtcu ter preučuje razlike med mestnim in podeželskim okoljem.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen in cilj raziskovalne naloge je preučiti, v kolikšni meri telesna aktivnost vzgojiteljev vpliva na njihovo načrtovanje ter izvajanje športnih dejavnosti v vrtcu. Z raziskavo želim ugotoviti, ali

obstaja povezanost med stopnjo telesne dejavnosti vzgojiteljev in njihovo pedagoško prakso na področju gibanja, saj vzgojitelji s svojim zgledom, odnosom do gibanja in lastnim življenjskim slogom pomembno vplivajo na oblikovanje gibalnih navad otrok.

Raziskava bo osvetlila razlike med vzgojitelji, ki delujejo v mestnem in podeželskem okolju, ter preverila, ali okoljski dejavniki, kot so dostopnost zunanjih površin, prostorske možnosti in materialni pogoji, vplivajo na pogostost, raznolikost ter kakovost športnih dejavnosti v vrtcu. Poseben poudarek bo namenjen tudi ugotavljanju, v kolikšni meri osebni življenjski slog vzgojiteljev (telesna dejavnost, odnos do gibanja, motivacija za šport) vpliva na njihovo pripravljenost za načrtovanje in izvajanje kakovostnih gibalnih dejavnosti.

Z ugotovitvami želim prispevati k boljšemu razumevanju vloge vzgojitelja kot zgleda za zdrav in aktiven življenjski slog ter opozoriti na pomen spodbujanja gibalne pismenosti že v predšolskem obdobju. Rezultati raziskave bodo lahko služili kot izhodišče za nadaljnje strokovno usposabljanje vzgojiteljev, izboljšanje pogojev dela v vrtcih in razvoj programov, ki spodbujajo aktivno vključevanje otrok v kakovostne športne dejavnosti.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja, na katera želimo odgovoriti v tej raziskavi, se osredotočajo na različne vidike telesne aktivnosti vzgojiteljev ter njeno povezanost z načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v vrtcu, pri čemer nas zanimajo tudi razlike v pogostosti, raznolikosti in kakovosti športnih dejavnosti med mestnim in podeželskim okoljem.

1.4 Raziskovalna metoda

V raziskovalni nalogi bi uporabila metodo anketiranja, ki je zaprtega tipa in pa vprašanja z mersko lestvico.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Z raziskavo želimo prispevati k boljšemu razumevanju, kako osebna telesna aktivnost vzgojiteljev ter okolje, v katerem bivamo, vpliva na načrtovanje in izvajanje športnih dejavnosti v vrtcu. S tem v prakso vnašamo spoznanje, da je kakovost gibalnih vsebin v predšolskem obdobju tesno povezana ne le s strokovnimi kompetencami, temveč tudi z okoljem in življenjskim slogom vzgojiteljev.

Izvirni prispevek naloge je v tem, da opozarja na pomen vzgojiteljevega osebnega odnosa do gibanja kot ključnega dejavnika za spodbujanje gibalne aktivnosti otrok. S tem v prakso vnaša spoznanje, da kakovost gibalnih vsebin v predšolskem obdobju ni odvisna le od strokovnih

kompetenc, izobrazbe ali razpoložljivih materialnih pogojev, temveč tudi od vzgojiteljevega lastnega zgleda, motivacije in okolja, v katerem deluje.

Rezultati bodo lahko služili kot podlaga za nadgradnjo obstoječih pedagoških praks in za razvoj programov strokovnega usposabljanja, ki bodo vzgojitelje spodbujali k večji osebni telesni dejavnosti in refleksiji lastnih gibalnih navad. Na ta način raziskava prispeva k izboljšanju kakovosti predšolske športne vzgoje, krepitvi zavedanja o pomenu zdravega življenjskega sloga ter k ustvarjanju spodbudnega okolja, v katerem se otrokovo gibanje razvija celostno in z zgledom odraslih.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Pomen gibalne dejavnosti predšolskega otroka

Gibanje je človekov spremljevalec skozi vse življenje in se začne že v najzgodnejšem obdobju. Že dojenček začne s prvimi poskusi premikanja in raziskovanja okolice, nato postopoma obvlada obračanje glave, trupa in okončin, dokler ne zmore samostojno sedeti in plaziti. Temu sledi še hoja. Gibalne aktivnosti niso edino področje, ki spodbuja razvoj, temveč so tesno povezane tudi s spoznavnim, čustvenim, telesnim in duševnim napredkom. Otrok, ki se veliko giba, ima čustveno podporo staršev ter možnost raziskovanja stvari, ki ga veselijo, bo gibalne sposobnosti razvil v največji meri, kar bo pozitivno vplivalo tudi na njegov osebni razvoj. Redna telesna aktivnost, ob podpori vzgojitelja in možnosti raziskovanja okolja, pomembno prispeva k celostnemu osebnostnemu razvoju otroka.

Gibalni razvoj predstavljajo dinamične in večinoma ponavljajoče se spremembe v motoričnem vedenju, ki se kažejo v razvoju motoričnih sposobnosti (koordinacija, moč, ravnotežje, hitrost, vzdržljivost, natančnost) in gibalnih spretnosti (lokomotorne, manipulativne in stabilnostne). (Gallahue in Ozmun, 2006, str. 39).

Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj telo zmore, doživlja veselje in ponos ob razvijanju svojih sposobnosti ter gradi zaupanje vase. Gibanje daje otroku tudi občutek veselja, varnosti in dobrega počutja. Z gibanjem spoznava in dojema svet okoli sebe. Gibalni razvoj je najpomembnejši v prvih letih življenja. Takrat je otrokov gibalni sistem najbolj dovzeten za sprejemanje različnih dražljajev. Razvoj poteka od naravnih oblik gibanja do zelo celostnih in skladnostjo zahtevnejših športnih dejavnosti. Z različnimi dejavnostmi v prostoru in na prostem otrok razvija gibalne in funkcionalne sposobnosti ter spoznava in osvaja osnovne prvine različnih športnih zvrsti. Nekatere gibalne dejavnosti od otroka zahtevajo, da sodeluje z drugimi otroci in starši ter z njimi deli stvari. Ko otrok išče načine in poti za rešitev različnih gibalnih dejavnosti, pride do izraza njegova ustvarjalnost (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003).

Pri gibalnem razvoju gre za zorenje živčnega sistema, mišic, kosti, razvoja zgornjega in spodnjega dela telesa ter za učenje sočasnega koordiniranja različnih mišičnih skupin. Iz tega lahko izhajamo, da je za usvojitev določene gibalne sposobnosti nujen razvoj celostnega telesnega ustroja. Motorika se pri otroku ne razvija naključno, temveč zelo predvidljivo in sistemsko. Pomembno je, da pri učenju motoričnih spretnosti nikakor ne prehitevamo otrokovega razvoja, saj sta tako lahko ves napor in trud, ki smo ju vložili v usvojitev določenega znanja, zaman. Gibalni razvoj je tesno povezan tudi z duševnim razvojem. Tisti otrok, ki hitreje usvaja gibalne spretnosti, se veliko lažje vključuje v okolico, ima veliko prijateljev in lažje komunicira z zunanjim svetom. To da otrok hitreje usvaja določene gibe, pomeni, da prej spozna in usvaja svoje telo kot sicer, in je tako mnogo bolj samostojen, samozavesten in zaupljiv vase. (Videmšek in Jovan, 2002, str. 20, 21).

2.1.1 Gibalni razvoj otroka do tretjega leta starosti

Gibalni razvoj otroka se prične že v predporodni dobi in se vseskozi spreminja ter izpopolnjuje. Najbolj izrazit je v prvih treh letih življenja. V tem obdobju je otrokov organizem najbolj sposoben za sprejemanje novih informacij in razvojem gibalnih sposobnosti. Razvoj gibalnih funkcij je rezultat otrokovega zorenja in učenja. Če nima možnosti za izvajanje različnih gibalnih dejavnosti, lahko zaostane v gibalnem razvoju. Zavedati se je potrebno, da je obdobje predšolskega otroka še kako pomembno tudi z motoričnega vidika. Gibalni razvoj poteka po cefalokavdalni in aproksimodistalni smeri. Cefalokavdalna smer pomeni postopen nadzor mišic od glave navzdol, kar sledi, da gre za nadzor mišičja glave, vratu in ramen, trupa ter rok in nog. Aproksimodistalna smer pa pomeni, da nadzira mišice od centra telesa (hrbtenice) navzven (roke, zapestja, prsti). Otrokov gibalni razvoj se torej začne z gibi glave in poteka preko rok zgornjega dela trupa do nog in stopal. Po štirih mesecih je otrok s pomočjo že zmožen sedeti v naročju in zna segati po predmetih, ki so v dosegu njegovih rok. Prvo prijemanje je počasno ter nerodno, tako da predstavlja poskus, kako predmet prijeti pred sabo. V legi na trebuh se otrok kmalu poskuša plaziti.

Gibalni razvoj je najbolj opazen, ko se začne obračati preko svoje vzdolžne osi s hrbta na trebuh in nazaj na hrbet. Dvigne se tudi že v napol sedečo držo. Okoli desetega meseca starosti otrok že sedi brez opore. Preko različnih oblik kot so sedenje, kobacanje, opiranje in plezanje osvoji pokončno stoji, nakar sledijo prvi koraki hoje. To naredi med dvanajstim in štirinajstim mesecem. Na začetku je hoja še zelo negotova. Pri osemnajstih mesecih poskuša tekati naokoli. Hoji se pridružijo še plezanje, potiskanje, vlečenje, dviganje in metanje. Do tretjega leta starosti uspe osvojiti vse naravne oblike gibanja (hoja, tek, skoki, poskoki, plazenje, lazenje, dviganje, nošenje, valjanje, potiskanje, vlečenje, metanje, lovljenje), pridružijo pa se tudi druge kompleksnejše gibalne naloge kot so osnovni elementi športnih zvrsti (Videmšek in Visinski, 2001).

2.1.2 Gibalni razvoj otroka od tretjega do šestega leta starosti

Hoja in tek

V tem obdobju otrokov gibalni razvoj najbolj napreduje. Gibanje postaja spretnejše, smotrno in gospodarno. Hoja triletnika je zanesljiva, vendar pa to še ni prava hoja. Ta je še povsem vijugasta in negotova. Tek je še vedno podoben hitri hoji. Štiriletni otrok hodi že bolj enakomerno, tek je bolj dinamičen, zmanjša se tudi število padcev. Po četrtem letu otrok že lepo hodi, tek pa postaja podoben teku odraslih, saj postaja sproščen, prožen, kažeta pa se tudi v določenem tempu in ritmu. Sposoben je hitro spreminjati smer. Štiriletnik neizmerno rad tekmuje s sovrstniki.

Skoki in poskoki

Po drugem letu starosti poskuša skakati sonožno, ki mu niti ne povzroča bistvenih težav, skače v daljino, globino ter višino. Zadnji omenjeni skok mu povzroča največ težav. Pri treh letih skače že enonožno, skakati pa zna tudi v višino, ki ga izvaja v teku. Po petem letu starosti brez težav skače enonožno in sonožno, na mestu ali v gibanju. Preskakuje že kolebnico.

Lazenje, plazenje in plezanje

Lazenje in plazenje sta prvi samostojni gibanji otroka, s katerima se premika v želeno smer. Triletnik se lazi po trebuhu in boku, plazi se po kolenih in rokah, po vseh štirih tako, da na ta način premaguje različne ovire. Pri štiriletniku pa takšna gibanja ne predstavljajo več bistvenih težav.

Pri plezanju gre za posebno vrsto gibanja. Triletni otrok je pri tem še nezanesljiv, težave so tudi pri spustih, pri štiriletniku pa te težave izginejo. Ta je bolj zanesljiv in pogumen, tako da premaguje že navpična plezala, različne letvenike, zvirala, kozolce.

Metanje in lovljenje

Za triletnega otroka velja, da je neuspešen pri dejavnostih z žogo. Težave mu še vedno povzročata metanje in lovljenje, saj pri metanju še ne zna oceniti razdalje med ciljem in ga tako ne zadene, pri lovljenju pa mu žoga večkrat pade na tla. Pri tej starosti je najbolj sposoben podajati žogo z levo in desno roko s kotaljenjem. Štiriletni otrok je pri lovljenju in metanju bolj uspešen, zadeva različne cilje, poskuša pa tudi potiskati žogo ob tla. Petletni otrok je že sposoben uskladiti hojo in tek z metanjem, lovljenjem, vodenjem in odbijanjem.

Dvigovanje, nošenje, vlečenje, potiskanje

Za otroka so to zelo koristna gibanja. Že zelo zgodaj rad dviguje, nosijo in potiskajo določene predmete. S temi gibanji se otrok krepi, pazljivi pa moramo biti, da otroku ne povzročajo pretežkega bremena.

V tem obdobju je priporočljivo organizirati športno vadbo za otroke, pri kateri izvajajo naravne oblike gibanja, razvijajo motorične sposobnosti, ob vsem tem pa se brezskrbno igrajo. Zelo koristne so elementarne igre, saj so enostavne, preproste in otrokom hitro razumljive. Učijo se sodelovati s skupino in upoštevajo pravila. V šolskem obdobju se nadgradijo v športne igre z elementom tekmovanja (Videmšek in Visinski, 2001).

Otroško telo neprestano raste in se razvija v nasprotju z organizmom odraslega človeka, ki je ustaljen. Gibanje vpliva na rast in razvoj telesa. Z rastjo in z razvojem se otrokove sposobnosti večajo in sta tako rast in razvoj v nenehni soodvisnosti. K hitrejšemu gibalnemu razvoju pripomorejo tudi optimalne razmere: primeren prostor, primerna obleka in obutev, dobra volja (sit, ne žejen), športni pripomočki in igrala, ki motivirajo in privabijo otroka h gibanju. Razvoj gibalnih funkcij je rezultat otrokovega zorenja in učenja. Če otrok nima na voljo dovolj

raznolikih gibalnih dejavnosti, lahko pride do zaostanka v gibalnem razvoju. (Videmšek in Visinski, 2001, str. 19).

2.2 Vpliv in pomen gibalnih dejavnosti na celostni razvoj otroka

Gibanje je s svojim vplivom na celoten ter skladen bio-psiho-socialni razvoj temeljnega pomena z človekov obstoj. S svojim vplivom oblikuje pri človeku vse sestavne dele njegove celovite osebnosti, to vključuje biološki, psihični in socialni del (Strel, 1996).

V času predšolskega obdobja so telesni, gibalni, spoznavni, čustveni in socialni razvoj otroka med seboj močno povezani. Posamezna razvojna obdobja imajo sicer svoje značilnosti, vendar se med otroki pojavljajo precejšnje individualne razlike, ki se kažejo v npr. hitrosti razvoja.

Razvoj otrokovega življenja je najhitrejši predvsem v prvih treh letih, vendar traja do konca obdobja adolescence in je takrat še zmeraj intenziven. Razvojne spremembe se dogajajo tudi v odraslem obdobju (Gallahue in Ozmun, 2006; povz, po Videmšek in Pišot, 2007, str. 19).

Okolje, v katerem otrok živi, je zelo pomembno za njegov celostni razvoj. Med dejavnike okolja uvrščamo tudi prehranjevanje, bolezni in gibalno aktivnost. Neprimerni vplivi imajo lahko negativen vpliv in posledice v nadaljnjem razvoju. Dovolj stimulativno in raznoliko okolje lahko zagotavlja in nudi razvojne spodbude, ki so pogoj, da otrok vzpostavi stik z osebami in okoljem. Sama otrokova lastna aktivnost je odraz njegove pasivnosti ali aktivnosti do okolja. Ta pa predstavlja njegovo zavestno in aktivno delovanje. Otroci so aktivni soustvarjalci lastnih spretnosti, znanja in tudi lastnega razvoja. Tako otrok sooblikuje preobrazbo samega sebe in okolja. Otrokov celostni razvoj ter spremembe v kvantiteti in kvaliteti organskih sistemov in celotnega psihosomatskega statusa potekajo na osnovi določenih dejavnikov. Ti delujejo v interakciji med dednostjo,, okoljem ter otrokovo lastno aktivnostjo. Izkušnje, rast, razvoj, zorenje, ki jih otrok spoznava z lastno aktivnosti v okolju, poglavitno vplivajo na dogajanje in spremembe v otroku (Videmšek in Pišot, 2007).

Mnoge gibalne aktivnosti zahtevajo od otroka, da se zaveda prisotnosti drugih otrok in odraslih v okolju, da z njimi deli prostor in pripomočke ter da sodeluje z njimi. Skozi raznolike dejavnosti ima otrok priložnost, da si skupaj z ostalimi otroki prizadeva doseči cilj. V predšolskem obdobju mora otrok pridobiti čim bolj bogato, raznovrstno zbirko gibalnih izkušenj, ki so osnova za razvoj kasnejših gibalnih vzorcev. Otrok išče svoje nove poti za reševanje gibalnih problemov, ki se mu pojavljajo, s tem pa se odraža njegova ustvarjalnost (Videmšek in Pišot, 2007).

Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj telo zmore, doživlja veselje in ponos ob razvijanju svojih sposobnosti ter gradi zaupanje vase. Gibanje daje otroku tudi občutek veselja, varnosti in dobrega počutja. Z gibanjem spoznava in dojema svet okoli sebe. Gibalni razvoj je najpomembnejši v prvih letih življenja. Takrat je otrokov gibalni sistem najbolj dovzeten za sprejemanje različnih dražljajev. Razvoj poteka od naravnih oblik gibanja do zelo

celostnih in skladnostjo zahtevnejših športnih dejavnosti. Z različnimi dejavnostmi v prostoru in na prostem otrok razvija gibalne in funkcionalne sposobnosti ter spoznava in osvaja osnovne prvine različnih športnih zvrsti. Nekatere gibalne dejavnosti od otroka zahtevajo, da sodeluje z drugimi otroci in starši ter z njimi deli stvari. Ko otrok išče načine in poti za rešitev različnih gibalnih dejavnosti, pride do izraza njegova ustvarjalnost (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003).

2.3 Vpliv in pomen gibalnih dejavnosti na motorični razvoj otroka

Izreden vpliv in pomen na razvoj otroka ima spoznavanje in usvajanje različnih načinov gibanja, ki so v večini filogenetsko pogojena (pridobljena in značilna za človeka kot vrsto). To so temeljni gibalni vzorci: hoja, tek, lazenja, plazenja, plezanja itd., ki so v človekovi primarni potrebi usmerjeni predvsem v zadovoljevanje kvantitativne vrednosti gibanja, doseganja cilja, pri tem pa kakovost tega gibanja ni v ospredju. Druga, filogenetsko pogojena (značilna za človeka kot posameznika), pa so po večini naučena in usmerjena v zadovoljevanje kvalitativne vrednosti gibanja. Pri obeh sta seveda ob doseganju cilja pomembni tudi kakovost gibanja in sam proces doseganja cilja (Videmšek in Pišot, 2007).

Poznamo dva vidika motoričnega razvoja. Eden vključuje razvoj motoričnih sposobnosti, kot so repetitivna moč, eksplozivna moč, gibljivost, koordinacija, hitrost in ravnotežje. Drugi vidik pa predstavlja gibalne dejavnosti, ki jih uvrščamo v tri široke in preletajoče se kategorije. To so stabilnostne, lokomotorne (premikanje iz kraja v kraj) in manipulativne dejavnosti (upravljanje). Vse tri kategorije so prisotne na vseh stopnjah človekovega razvoja, od otroštva pa vse tja do starosti (Zurc, 2008).

Gibalni razvoj pri otrocih vpliva tudi na druga področja razvoja. Če otrok ni dovolj gibalno razvit in močan, ne morem izvajati ustreznih aktivnosti in najobičajnejših nalog, kot je npr. sedenje na stopu ali stoje. Brez ustrezne gibalne moči otrok ne more uporabljati prstov in rok ter biti ustrezno aktiven pri različnih dejavnostih. Telesna razvitost je osnovni pogoj za razvoj učnih sposobnosti, v katere se vključuje. Za telesni razvoj najmlajših otrok je potreben določen čas, v katerem razvijejo ustrezne spretnosti in sposobnosti (Kuzmič, 1998, str. 25).

2.4 Načrtovanje in izvajanje gibalnih aktivnosti v vrtcu

Letni načrt se v vrtcu za posamezno skupino otrok pripravi na podlagi Kurikuluma za vrtce. Pri letnem načrtovanju se upoštevajo posebnosti otrok in vrtca: zanimanja otrok, materialne, kadrovske, geografske, podnebne razmere in tradicija. V skladu z navodili Kurikuluma za vrtca se določi, koliko časa bo namenjenega posameznim predlaganim vsebinam (Videmšek in Pišot, 2007, str. 216).

Pri izvajanju raznih dejavnosti je pomembno, da vzgojitelj otroke spodbuja, usmerja, opogumlja, popravlja, pomaga, jim svetuje, demonstrira ter z njimi sodeluje (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 17).

Pri otrocih je temelj motivacije pozitivna vzpodbuda. Vrtec mora otrokom zagotoviti različne dejavnosti v prostoru in na prostem, saj si otroci na tak način razvijajo gibalne sposobnosti in usvajajo gibalne koncepte. Otroci pa si z gibanjem razvijajo tudi svoje intelektualne sposobnosti. V kurikulumu so področja, ki jih vzgojiteljice pri svojem delu razvijajo. Kurikulum za področje gibanja mora biti prilagojen različnim potrebam otrok, njihovim sposobnostim ter interesom, tako da optimalno prispeva k njihovem razvoju in zdravju (Bahovec, 2007, str. 25.).

Namen področja dejavnosti GIBANJE v vrtcu je zagotavljanje raznolikih priložnosti za spodbujanje otrokovega gibalnega razvoja, ki je najpomembnejši in najhitrejši prav v predšolskem obdobju. Gibalni razvoj se v predšolskem obdobju pomembno povezuje s spoznavnim, govornim, telesnim, socialnim in čustvenim razvojem. Napredki na posameznem področju pa se med otroki razlikujejo, zato jim je treba omogočiti, da napredujejo po individualni poti. Za zagotavljanje individualne otrokove poti vzgojiteljice načrtujejo gibalno spodbudno okolje. S postopnim preizkušanjem vedno težjih gibalnih dejavnosti otroci svoje telo vse bolj obvladujejo in se gibljejo vedno bolj nadzorovano, gibalno učinkovito ter samostojno. Ob tem doživljajo ugodje, veselje in zadovoljstvo, si pridobivajo zaupanje vase in gradijo samozavest. V prvem starostnem obdobju otroci ob gibanju najprej zaznavajo in spoznavajo sebe ter svoje okolje in gibanje uporabljajo za komunikacijo ter za pridobivanje izkušenj na spoznavnem področju. Ob tem usvajajo osnovne gibalne spretnosti (spretnosti ohranjanja ravnotežja, premikanja po prostoru ter obvladovanja pripomočkov z rokami in nogami) ter izpopolnjujejo gibalne spretnosti pri samostojnosti in skrbi zase, kot so spretnosti obuvanja, oblačenja itn. V drugem starostnem obdobju se prej omenjenim spretnostim postopno dodajajo tudi sestavljene spretnosti, kot so: plavanje, kolesarjenje, smučanje, rolanje, drsanje, vožnja s poganjalčki ipd. Skozi vse predšolsko obdobje pa otroci poleg grobih gibalnih spretnosti usvajajo tudi drobne gibalne spretnosti. Vzgojiteljice izbirajo različne metode in oblike dela, ki otrokom omogočajo čim večjo samostojnost, spodbujajo raziskovanje, ohranjajo igrivost in hkrati spoznavajo pravila gibanja. Vsaka otrokova igra vključuje tudi gibanje, pri čemer je za gibalni razvoj še posebej pomembna tvegana igra. Pri zagotavljanju ustrezne varnosti tvegana igra omogoča, da otroci splezajo nekoliko višje, se hitreje gibajo, skočijo višje, dlje, globlje ipd. in s tem premagujejo občutek strahu. Pozitivne spodbude in vsakodnevne raznolike gibalne dejavnosti v notranjih prostorih in na zunanjih površinah v vseh letnih časih in ob različnem vremenu omogočajo otrokom priložnosti, da se bodo otroci ustrezno gibalno razvijali, ohranjali in krepili zdravje, se dobro počutili in oblikovali zdrav življenjski slog (Kurikulum za vrtce 2025, str. 34).

Določeni cilji se lahko uresničujejo z različnimi vsebinami, na primer ravnotežje se lahko razvija s kolesarjenjem, z naravnimi oblikami gibanja ali s hojo na hoduljah. Prav tako pa se lahko z

določenimi vsebinami uresničujejo različni cilji, na primer uporaba poligona pri izvajanju naravnih oblik gibanja, kjer se razvijajo koordinacija gibanja celega telesa, moč, ravnotežje itd., ali izvajanje naravnih oblik gibanja v igralnih skupinah, v katerih otroci spoznavajo pomen medsebojnega sodelovanja itd. potrebna pa je uporaba ustreznih oblik in metod dela. Večina ciljev se prepleta skozi leto, v določenem obdobju pa se daje nekoliko večji poudarek določenim ciljem, na primer pozimi se daje večji poudarek spoznavanju zimskih dejavnosti (Videmšek in Jovan, 2002, str. 14, 15).

Površine, kjer se dogaja pretežni del športne vzgoje v vrtcu, so igrišča, osrednji prostor vrtca in športna igralnica. Športna igralnica ni obvezni sestavni del vrtca, saj njeno vlogo večinoma prevzame osrednji prostor (Videmšek, Jovan 2002, str. 39–50).

Pomembno je, da vzgojitelj otrokom pripravlja raznolike gibane dejavnosti (poligon, štefete, delo po postajah) v različnih prostorih, z različno vsebino ter časom trajanja. Pri načrtovanju gibalnih/športnih dejavnosti je izrednega pomena, da je varnost otrok na prvem mestu ter da vzgojitelj otroke navaja na varnosti pri izvajanju dejavnosti, uporabi igral ter rekvizitov in da jih ozavešča o pomenu varnosti ter sprejemanju osebne odgovornosti zanjo (Videmšek in Pišot, 2007, str. 279, 280).

2.1 Vzgojiteljeva vloga v vrtcu na področju gibanja

Povzeto po *Kurikulumu za vrtce (2025)*, vzgojiteljica otroke spodbuja in jim omogoča:

1. vsakodnevno gibanje v notranjih prostorih in na zunanjih površinah;
2. usvajanje osnovnih stabilnostnih spretnosti;
3. usvajanje osnovnih spretnosti premikanja telesa, kot so plazenje, lazenje, hoja, tek, skok, plezanje, padec, vrtenje, kotaljenje ipd.;
4. usvajanje spretnosti obvladovanja pripomočkov z rokami in nogami, kot so meti, lovljenje, odbijanje, brcanje, udarci (žog, kije, balonov) ipd.;
5. usvajanje spretnosti, ki so podlaga za vožnjo s skirojem, kolesom, za smučanje, rolanje, plavanje, drsanje idr.;
6. razvijanje gibalnih sposobnosti, kot so koordinacija, ravnotežje, moč, gibljivost, hitrost, natančnost in vzdržljivost;
7. preizkušanje in preverjanje meja svojih sposobnosti prek tvegane igre;
8. premagovanje gibalnih izzivov na sebi lasten način in doživljanje veselja ob gibanju;
9. zmerno do visoko intenzivno gibalno dejavnost;
10. usvajanje gibalnih spretnosti v podporo pri samostojnosti in skrbi zase;
11. razvijanje drobnih gibalnih spretnosti, ki vključujejo prste na rokah in nogah, dlane in stopalih ipd.;
12. prilagajanje očesa in usklajevanje gibanja glede na spremembe v prostoru;
13. spoznavanje pomena ohranjanja čistega okolja v povezavi z gibanjem v naravi;

14. spoznavanje gibalnih iger in sodelovanja v igralni skupini, spoštovanja soigralca, dogovorov ipd.;
15. postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti;
16. usvajanje osnovnih prvin ljudskih rajalnih in drugih plesnih iger;
17. seznanjanje in spoznavanje varnega izvajanja gibalnih dejavnosti ter ozaveščanje o skrbi za lastno varnost in varnost drugih.

Vzgojiteljice načrtujejo in vsakodnevno pripravljajo gibalne izzive v notranjih prostorih in na zunanjih površinah. Temu primerno načrtujejo prostor in izbirajo ter postavljajo različne pripomočke. V notranjih prostorih, npr. v igralnici, večnamenskemu prostoru, telovadnici, načrtujejo in izvajajo gibalne dejavnosti. Vzgojiteljice za to postavijo različne pripomočke, uporabijo stopnice in klančine, pripravijo različne čutne poti, tunele, prepreke z elastikami ipd. Načrtujejo tudi priložnosti za rokovanje z raznolikimi strukturiranimi in nestrukturiranimi pripomočki. Na zunanjih površinah otrokom omogočajo gibanje v vseh letnih časih in ob različnem vremenu, in sicer na igrišču (na različnih igralih, vzpetinah, klančinah itn.), v okolici vrtca, na travnikih, v gozdovih (na koreninah, drevesih, drevesnih deblih, štorih itn.), ob vodi in v njej, na snegu, ledu ipd.

Vzgojiteljice načrtujejo dejavnosti, s katerimi otrokom omogočajo usvajanje osnovnih stabilnostnih spretnosti (stoje, stoje na eni nogi, počepi). Vzgojiteljice omogočajo dejavnosti, ki spodbujajo spretnosti premikanja telesa v prostoru, kot so kotaljenje, plazenje, lazenje, hoja, skoki, plezanje. Pri tem otroke spodbujajo, da ta gibanja izvajajo v različnih smereh, ravneh in oseh ter z različnimi hitrostmi in različnimi pripomočki (žogami, palicami, kockami, kiji itn.). Izbirajo različne načine premikanja, kot so skoki v globino, višino, daljino, hoja naprej in nazaj, po klancu navzgor in navzdol, plezanje in plazenje skozi, na, ob, čez, pod različno izbrane in postavljene pripomočke.

Vzgojiteljice omogočajo dejavnosti, ki spodbujajo spretnosti obvladovanja pripomočkov z rokami in nogami (meti od zgoraj, od spodaj, z eno roko, z obema rokama, lovljenje predmetov z obema rokama, zadevanje tarče na mestu ali premikajoče se tarče, odbijanje žoge na mestu, udarjanje žoge z loparjem, brcanje žoge na gol itn.). Pri tem izbirajo med različnimi velikostmi, težami, barvami, oblikami, materiali žog, obročev, balonov, kije in drugimi vrstami pripomočkov. Gibalne naloge postopno otežujejo tako, da otroci dejavnosti izvajajo npr. najprej na mestu, nato v gibanju; najprej na tleh, nato na klančini ipd.

Vzgojiteljice omogočajo dejavnosti za postopno pridobivanje spretnosti vožnje s skirojem, kolesom, za smučanje, rolanje, plavanje, drsanje idr. V ta namen izbirajo ustrezne terene, pripomočke in orodja. Otroke spodbujajo, da gibalne naloge izvajajo z dominantno in nedominantno roko ali nogo, na sebi lasten način ter iščejo svoje rešitve pri izvajanju dejavnosti.

Vzgojiteljice upoštevajo, da otrok hkrati z usvajanjem različnih gibalnih spretnosti razvija različne gibalne sposobnosti. Na primer, ko usvaja različne gibalne spretnosti (drsa, se vozi s poganjalčkom, skače, rola itn.), hkrati razvija različne gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč itn.). V podporo razvijanju gibalnih sposobnosti vzgojiteljice načrtujejo dejavnosti, pri katerih otroci:

- ohranjajo ravnotežni položaj v mirovanju in med premikanjem, npr. s stojo na eni nogi, v počepu, pri obvladovanju telesa na različnih pripomočkih v mirovanju in v gibanju, z gibanjem po različnih višinah in širinah podporne ploskve, vrtenjem, nihanjem, drsenjem, vožnjami, drsanjem;
- koordinirajo in usklajujejo gibe celega telesa med izvajanjem kompleksnih gibalnih izzivov s premikanjem po prostoru, pravočasnim usklajevanjem gibov, orientiranjem v prostoru, gibanjem ob upoštevanju elementov časa in ritma (npr. hoja po vseh štirih, tek med stožci, ujemanje in metanje žoge, vodenje žoge z nogo, ploskanje, dejavnosti s kolebnico);
- razvijajo vse pojavne oblike moči, pri čemer krepijo moč rok, nog in trupa, npr. z dviganjem, potiskanjem, vlečenjem, plezanjem, plazenjem, nihanjem, skakanjem;
- razvijajo natančnost, npr. s ciljanjem z žogo, zadevanjem različnih ciljev;
- razvijajo gibljivost, npr. s predkloni in odkloni, valjanjem, kroženjem, nihanjem z deli telesa;
- razvijajo sposobnost hitrega izvajanja gibov ali odzivov npr. s hitrim tekom, menjavo smeri med tekom, hitro menjavo položajev, spretnostmi izmikanja pri lovljenju;
- razvijajo vzdržljivost na različnih razdaljah, nakloninah, podlagah, npr. s hojo, zmernim tekom, vožnjo s poganjalčkom, kolesarjenjem, rolanjem.

Vzgojiteljice načrtujejo različne oblike gibalnih dejavnosti, ki jih lahko popestrijo z raznolikimi pripomočki. V okviru izvedbenega kurikuluma smiselno načrtujejo in izvajajo različne gibalne minute, gibalne odmore, sprehode, izlete, gibalne dopoldneve/popoldneve, pohode, vadbene ure, tečaje, zimovanja, letovanja ipd. Skrbijo za samostojnost otrok pri vseh gibalnih dejavnostih. Skladno z načrtovanimi cilji izvajajo različne gibalne igre (elementarne igre, igre z žogo itn.), postavljajo gibalne izzive na postajah in poligonih. Izbirajo med oblikami iger v paru, skupini. Z dopolnilnimi in dodatnimi nalogami poskrbijo tudi, da ne prihaja do večjih zastojev. Otrokom omogočajo uporabo različnih igral, standardnih in improviziranih pripomočkov ter vzpostavljajo pogoje za tvegano igro, ki otroku omogoča gibalno raziskovanje.

Vzgojiteljice dopuščajo in spodbujajo, da otroci spontano iščejo akcijo, preizkušajo različne oblike gibanja v okolju, ki jim je na voljo, in preverjajo meje svojih sposobnosti ter občutijo notranje vznemirjenje. Otrokom omogočajo plezanje po drevesih in igralih, guganje, sankanje, kolesarjenje, rolanje, roljanje, lovljenje, smučanje, drsanje ipd., pri čemer otroci napredujejo v gibalni učinkovitosti, spoznavajo naravne zakone (padce, zdrse, udarce itn.) in pridobivajo zaupanje vase.

Vzgojiteljice otrokom omogočajo in jih spodbujajo k različni intenzivnosti gibanja, pri katerem lahko prehajajo npr. iz teka v hojo, iz hoje navkreber v tek navzdol ipd., pri čemer se zadihajo in spotijo.

Vzgojiteljice pri spodbujanju samostojnosti otrok, še posebej v prvem starostnem obdobju, otroka opazujejo ter se odzivajo v skladu s tem, koliko zmore sam in koliko ob podpori odraslega. Postopno zmanjšujejo pomoč ter mu omogočajo, da postaja samostojen pri osebni higieni, uporabi jedilnega pribora, oblačenju in preoblačenju. Načrtujejo dejavnosti, pri katerih otroci pridobivajo občutke o svojem telesu in izkušnje o njegovih dimenzijah, npr.: upor telesa pri hoji v vetru, pri vlečenju ali potiskanju predmetov; položaj telesa, ko stopi čez oviro ali se plazi pod njo; dolžina telesa med kotaljenjem, ko je telo iztegnjeno, ter med valjanjem, ko je pokrčeno; napetost telesa, kot je stiskanje prstov v pest; dolžina telesa, ko pokrči in iztegne noge ali roke. Otrokom omogočajo bosonogo gibanje po različnih površinah, podlagah, nakloninah, v notranjih in zunanjih prostorih, s čimer otroci oblikujejo stopalni lok in razvijajo stopalne mišice.

Za usklajevanje drobnih gibov prstov rok in dlani vzgojiteljice načrtujejo gibalne dejavnosti, med katerimi otroci usvajajo spretnosti premikanja zapestja, roke in prstov, npr.: risanje, pisanje, mečkanje, gnetenje, trganje, vstavljanje, zapenjanje, rezanje, prepogibanje, vezanje, obuvanje, sezuvanje, oblačenje, lovljenje žoge. Pri tem vzgojiteljice načrtujejo dejavnosti, ki vključujejo različne predmete (npr. paličice, kroglice, vrvice, krpice) in snovi (npr. voda, mivka, pesek). Za usklajevanje drobnih gibov prstov in stopal pa načrtujejo gibalne dejavnosti, pri katerih otroci usvajajo spretnosti s stopali in prsti na nogah, npr. prijemanje predmetov s prsti na nogah. Vzgojiteljice načrtujejo gibalne dejavnosti, v katerih se otrok zaveda prostora, kjer se telo giblje, in načina, kako se telo giblje. Ob tem mu omogočajo opazovanje in zaznavanje različno oddaljenih in premikajočih se predmetov in oseb, ki so v vzporednem vidnem polju oz. ob straneh ali se očesu primikajo in odmikajo z različno hitrostjo, smerjo, intenzivnostjo (žoga, ki jo otrok želi uloviti, ali vrstnik, ki ga otrok skuša ujeti itn.).

Vzgojiteljice otrokom omogočajo usvajanje osnovnih prvin ljudskih, rajalnih in drugih plesov in plesnih iger, tako da otroci gibanje povezujejo z elementi ritma, prostora in časa.

Vzgojiteljice pri vseh gibalnih dejavnostih skrbijo za zagotavljanje otrokove igrivosti. Pri gibalnih igrah so še posebej pozorne na prepoznavanje in postavljanje otrokovih lastnih meja, spoštovanje in upoštevanje meja vrstnikov oz. drugega, kakor tudi, da otroci zaprosijo za pomoč ali da drug drugemu pomagajo. Gibalne dejavnosti z vrstniki in drugimi naj otroci doživljajo kot prijetno izkušnjo. Otrokom naj omogočijo, da zaznajo svoj napredek in ga doživljajo kot uspeh ne glede na dosežke vrstnikov.

Vzgojiteljice otroke spodbujajo k različnim gibalnim dejavnostim tudi z namenom ohranjanja in krepitev zdravja. Spodbujajo jih k prepoznavanju občutkov in zaznavanju, kaj telo potrebuje

za dobro počutje. Otrokom vsakodnevno omogočajo gibanje in veliko časa za igro, ki naj jim prinaša veselje in zadovoljstvo (Kurikulum za vrtce 2025, str. 35–37).

2.5 Kompetence in vloga vzgojiteljev v vrtcu na področju gibanja

Razdevšek Pučko (2004), pove, da se kot odgovor na oblikovanje učiteljevega lika v zadnjem obdobju uveljavlja pojem kompetence, ki ne pove le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete absorbiral v svoje študiju, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi.

Vzgojitelji v vrtcu pogosto bolje razumejo svoje delo kot tisti med nami z doktorskim nazivom – morda zato, ker mlajših učencev, otrok, ne zanima, kako visoke šole so obiskovali vzgojitelji, koliko knjig so napisali, ampak hitro začutijo, ali so ti učitelji, vzgojitelji pristni. To pristno presojanja majhnih otrok pogloblja prepričanje, da je vzgojiteljeva osebnost ključnega pomena na vsaki stopnji izobraževanja (Palmer, 2001, str. 6).

Kompetence pomenijo zmožnost uporabe znanja, osebnostnih lastnosti, sposobnosti, spretnosti, odnosov, veščin, izkušenj ter motivacije, da posameznik na lasten način uspešno in učinkovito opravi pričakovano delo ali vlogo (Retar, Plevnik in Kolar, 2013, str. 83).

Na področju vodenja gibalnih dejavnosti se kompetence izražajo v pristopih, načinih dela, odnosih, vrstah ter v oblikah posredovanja vsebin gibalnih dejavnosti otrokom v predšolskem obdobju (Retar in Lepičnik Vodopivec, 2017, str. 18).

2.5.1 Splošne kompetence vzgojiteljev

Naloga vzgojitelja ni le ta, da poskrbi za ustrezno varstvo predšolskih otrok, temveč je mnogo širša, in sicer: optimalni razvoj otroka, torej njegovih gibalnih, čustvenih, spoznavnih in socialnih sposobnosti ter lastnosti. V tako pomembni vlogi pa je lahko le odrasla oseba, ki je primerno strokovno izobražena (prav tam). Splošne ali generične kompetence so neodvisne od predmetov in kroskurikularne. Nanašajo se na delo vzgojitelja, na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje, hkrati pa zajemajo tudi osebnostno in interpersonalno področje (Razdevšek Pučko, 2004, str. 59).

Splošne kompetence učiteljev in vzgojiteljev so kompetence oziroma zmožnosti, ki naj bi jih imel in izkazoval vsak uspešen vzgojitelj ali učitelj ter so vsem skupne. Predstavljajo skupni jezik v dialogu vseh zainteresiranih (Marentič Požarnik, 2007, str. 46).

Tako Videmšek in Pišot (2007, str. 281) menita, da je vzgojitelj uspešen, ko:

- otrokom omogoči izbiranje, raziskovanje in odkrivanje izvirnih rešitev, nalog,
- opazuje in spremlja otrokov razvoj,
- ustvari sproščeno, prijetni in zaupno razpoloženje,
- otroku pomaga, da zazna svoj napredek,

- spodbuja, usmerja, demonstrira, popravlja, svetuje, pomaga, sodeluje,
- vsem otrokom omogoči čim večjo aktivnost,
- uporablja raznovrstne metode in oblike dela ter različne pripomočke,
- ustvari tesno povezavo med vrtcem, starši in otroci,
- z otroki se pogovarja o uspehu, porazu, »športnem« vedenju in
- poskrbi za varnost otrok.

Med splošne kompetence, Kovač, Sloan in Starc (2007; povz. po Kračun, 2010) štejejo, da vključujejo tudi:

- mentorstvo,
- timsko delo,
- uporabo tujega jezika,
- uporabo teorije v praksi in
- druge podobne spretnosti.

2.5.2 Specialne kompetence vzgojiteljev

Predmetno specifične kompetence se nanašajo na posamezne predmete in gre za različne vrste pismenosti (jezikovna, matematična, informacijska, naravoslovna ...), splošne pa se nanašajo na komunikacijo, timsko delo, spretnosti, pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje, zajemajo torej osebno in interpersonalno področje (Razdevšek Pučko, 2004, str. 58).

Med ključne specifične kompetence so uvrščeni: učinkovito komuniciranje z otroki, oblikovanje varnega učnega okolja, razvijanje strategij za motiviranje, ustvarjalno izbiranje didaktičnih pripomočkov, učinkovito razvijanje gibalnih sposobnosti, prepoznavanje gibalnih potreb ter pričakovanj otrok in njihovo uresničevanje, prepoznavanje gibalno nadarjenih otrok ter prilagajanje njihovim posebnostim, sodelovanje s starši otrok ter drugimi osebami, ki so odgovorni za otroke, sodelovanje s športnimi strokovnjaki in prenašanje ter uvajanje primerov dobrih praks v lastno delo (Retar in Lepičnik-Vodopivec, 2017, str. 19).

Predmetno specifične kompetence, ki bi jih moral imeti vsak vzgojitelj:

- znanje o vzgojnih in izobraževalnih konceptih, njihovih filozofskih in zgodovinskih temeljih ter družbeni pogojenosti,
- poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturnost, razvijanje spodbudne, strpne in skrbne skupnosti,
- uporabljanje ustreznih strategij za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti,
- učinkovito sodelovanje z družino in drugimi posamezniki in institucijami, ki so odgovorni za posameznika ter

- poznavanje, razumevanje in upoštevanje institucionalnih okvirov delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij in strategij razvijanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Hozjan 2010; povz. po Rak, 2011).

Iz Kurikuluma za vrtce (str. 36) se specifična kompetenca vzgojitelja na področju gibanja pokaže v sposobnosti načrtovanja, izvajanja in spreminjanja gibalnih dejavnosti za celostni razvoj otrokovih gibalnih sposobnosti in spretnosti ob upoštevanju individualnih razlik in varnosti. Gre torej za kombinacijo strokovnega znanja o gibanju, pedagoškega načrtovanja in praktične izvedbe, ki omogoča, da gibalne aktivnosti niso naključne, temveč premišljene in usmerjene v otrokov celosten razvoj.

2.6 Vloga vzgojiteljev pri ustvarjanju gibalnih kompetenc otroka

Vzgojiteljice in športni pedagogi, ki ponekod že skrbijo za programe športne vzgoje v vrtcu, naj bi otroku nudili razmere, v kakršnih bo lahko uresničeval svoje temeljne pravice, ki izhajajo iz njegovih potreb. Potrebi po gibanju in igri pa sta nedvoumno otrokovi temeljni potrebi, česar se moramo zavedati vsi, ki kakorkoli delamo s predšolskimi otroki (Videmšek in Visinski, 2001).

Pomembna vloga vzgojitelja je, da nudi otrokom ustrezne izzive, jih vodi na osnovni ustreznih strategij, ki omogočajo vsem otrokom, da se udeležujejo gibalnih dejavnosti sproščeno, brez strahu pred neuspehom ali zavrnitvijo (Videmšek in Pišot, 2007, str. 277).

V novem Kurikulumu za vrtce (2025) v načelih strokovne utemeljenosti zasledimo tudi poudarek na vzgojiteljičinem pogledu na otroka kot kompetentnega posameznika.

Vzgojiteljeva vloga ni samo v tem, da poskrbi za ustrezno varstvo predšolskih otrok, ampak je mnogo širša: optimalni razvoj otroka, torej njegovih gibalnih, spoznavnih, čustvenih in socialnih sposobnosti in lastnosti. V tako pomembni nalogi pa lahko nastopa le odrasla oseba, ki je primerno strokovno izobražena (Videmšek in Pišot, 2007, str. 272).

Pomembno je, da pri gibalnih dejavnostih vzgojitelj otroke:

- spodbuja, usmerja, jim pomaga ter sodeluje z otrokom,
- zna ustvariti sproščeno, prijetno ter zaupno razpoloženje,
- dejavnosti načrtuje na osnovi otrokovega razvoja in njegovih potreb,
- skrbi tudi za izrazito gibalno nadarjene in gibalno šibke otroke,
- spodbuja otroke, da se vključujejo v različne zvrsti športno vzgojnih dejavnosti,
- uporablja raznolike metode in oblike dela ter različne pripomočke,
- vsem otrokom omogoča čim večje aktivnosti,
- organizira dejavnosti, ki so različne po vsebini, trajanju, prostoru ter vlogi otroka,
- poskrbi za varnost otrok (Videmšek in Pišot, 2007, str. 281).

Vzgojitelj ima v razvoju otroka in procesu usvajanja gibalnih kompetenc izredno pomembno vlogo, saj sta sodobni življenjski slog in okolje, v katerem živi današnji otrok, žal vse prej kot spodbujevalno za usvajanja gibalnih kompetenc. Vzgojitelj se mora zavedati, da neustrezno usvojeni elementarni gibalni vzorci negativno vplivajo na nadgradnjo gibalnih stereotipov in posledično neustrezno in neredno gibalni/športno aktivnost v odraslosti. Vzgojitelj mora otroku zagotoviti ustrezno okolje za skladen gibalni razvoj. Tako bo otrok pridobil potrebne temeljne gibalne kompetence za zdravo življenje in uspešno zoperstavljanje vsakdanjim zahtevam. Otroku mora vzgojitelj zagotoviti možnost stopiti na igrišče, v naravo in se tam srečati z najrazličnejšimi gibalnimi/športnimi aktivnostmi z vrstniki (Pišot idr. 2010, str. 15–25).

Muhič (2011) je v svoji raziskavi na osnovi nabora specifičnih kompetenc, ki so se pojavile v matriki faktorskega sklopa pri posameznih dobljenih faktorjih, poimenoval sedem skupin kompetenc, ki naj bi jih imel vzgojitelj v vrtcu za strokovno in kvalitetno delo na področju športa:

- usposobljenost za strokovno pomoč otrokom pri pridobivanju njihovih spretnosti in znanj na področju športa,
- poznavanje naravoslovnih vidikov športa,
- usposobljenost za načrtovanje, izvajanje in analizo športnih dejavnosti,
- poznavanje družboslovnih vidikov športa,
- usposobljenost za povezovanje področja športa z ostalimi področji v vrtcu,
- poznavanje telesnega in motoričnega razvoja otrok in
- usposobljenost za prikaz/demonstracijo posameznih športnih prvin.

2.7 Predšolska športna vzgoja

Predšolsko obdobje je obdobje, ki ga morajo tako starši kot vzgojitelji in učitelji čim bolje izkoristiti. Otroku moramo nuditi čim več gibalnih izkušenj in ga usmerjati v različne aktivnosti. S tem bomo posredno vplivali na prave odločitve otroka.

Gre za obdobje, kjer naj vsak otrok pridobi čim bolj pestro, raznoliko in široko paleto gibalnih izkušenj, ki so osnova za kasnejša in zahtevnejša gibalna znanja. Zavedati se moramo, da v najzgodnejšem razvojnem obdobju otrok najlažje osvoji neko gibalno dejavnost kot v kasnejšem razvojnem obdobju. Kar se v tistem trenutku ni naučil oz. je zamudil, bo kasneje težje nadoknadil. Gre za osnovni temelj, kjer hkrati vpliva na otrokov celostni razvoj in ga vključuje v različne športne zvrsti v nadaljnjem življenju, predvsem pa mu daje vzpodbudo, da mu šport postane ena izmed pomembnejših sestavin kakovosti življenja v vseh starostnih obdobjih.

V današnjem času večina predšolskih otrok obiskuje vrtec. Le redki ostanejo v varstvu doma pri dedkih in babicah ali pa za otroke skrbi kdo drug. Vrtci so vzgojno-izobraževalne ustanove

in zelo vplivajo na otrokov razvoj. Kurikulum za vrtce določa številna področja za delovanje vrtca, ki so potrebna tako za razvoj otroka kot priprave na šolo. V vrtcu si otrok pridobi raznovrstne izkušnje in spozna vzgojno okolje. Poleg tega pa kurikulum obsega tudi področja športne vzgoje. Vrtec omogoča in mora omogočiti otrokom, da z različnimi dejavnostmi v prostoru in zunaj spoznavajo in razvijajo gibalne sposobnosti ter tako usvojijo tudi gibalno znanje. S tem pa se razvijajo še druga področja, ki sodijo v otrokov razvoj.

Naloga vzgojitelja je, da otrokom nudi in omogoča takšne dejavnosti, da se otrok ob njih počuti sproščeno ter da jih brez strahu in zadržkov tudi opravlja. Z njimi se mora igrati, jim pomagati in jih ob določenih napakah tudi popravljati. Hkrati pa mora otroke spodbuditi, da sami na različne načine rešujejo probleme, ki nastajajo pri različnih gibalnih dejavnostih.

Posebno pozornost morajo nameniti otrokom, ki so nadarjeni, in tistim, ki so gibalno manj spretni. Pri izpeljavi določenih gibalnih dejavnosti morajo uporabljati različne organizacijske metode (poligon, delo po postajah, štafetne igre ...) ter oblike dela, poleg tega pa morajo poskrbeti, da so otroci pri tem čimbolj aktivni.

Kurikulum za vrtce poudarja otrokovo iskanje lastne poti pri reševanju gibalnih problemov. Na ta način razvijamo otrokovo ustvarjalnost in mišljenje. Pomembno je, da se tega načela držimo tudi na urah organizirane vadbe (Videmšek in Karpljuk, 1999).

2.8 Oblike dela pri predšolski športni vzgoji

Pri predšolski športni vzgoji uporabljamo naslednje oblike dela (Videmšek in Pišot, 2007): skupinsko obliko, vadbo po postajah, vadbo z dopolnilnimi in dodatnimi nalogami, igralne skupine, frontalno obliko, poligon, štafete in individualno obliko. Katero obliko dela bomo uporabili pri predšolski športni vzgoji, je odvisno od starosti in sposobnosti otrok. Otroci različno sprejemajo informacije, zato moramo otrokom vadbo prilagoditi.

2.8.1 Skupinska oblika

Gre za obliko, pri kateri je celotna vsebina razdeljena na več manjših skupin, katere opravljajo določene gibalne dejavnosti. Glede na njihove značilnosti, sposobnosti in znanja otroke razvrstimo v homogene ali heterogene skupine. Takšna vadba zahteva veliko stopnjo samostojnosti, zato pride v poštev pri starejših predšolskih otrocih. Pri mlajših organiziramo le dve do tri skupine. Skupinska oblika vadbe zahteva od učitelja veliko zavzetosti in mobilnosti, saj je stopnja otrokovega predznanja precej nizka, gibalne sposobnosti so slabše razvite, težave pa so tudi pri samem komuniciranju.

2.8.2 Vadba po postajah

Uporabljamo jo, ko želimo določeno dejavnost utrditi, da bi jo otroci trajno usvajali. Na eni postaji posredujemo nove vsebine, zato mora biti pri tej postaji navzoč učitelj, pri ostalih postajah pa otroci znanje le utrjujejo, učitelj jih le opazuje. Gibalne dejavnosti organiziramo

tako, da je njihova vsebina na različnih vadbenih mestih sorodna ali pa različna. Vadba na vsaki postaji ponavadi traja od 2-5 minut. Pri tej obliki vadbe moramo biti pozorni na:

- označitev vadbenih mest z različnimi liki iz vsakdanjega življenja,
- pozornost pri pripravljanju in pospravljanju športnih pripomočkov na posameznih vadbenih mestih,
- predstavitev vsebine gibalnih nalog na postajah (uporaba učnih kartonov),
- logično razporejenost vadbenih mest po prostoru,
- nenavajenost otrok pri izvajanju tega načina dela, zato oblikujemo manj postaj,
- naznanitev začetka in konca vadbe s ploskom ali dvigom roke, redko s piščalko,
- menjavanje mest pri vadbi, saj ta poteka v smeri urinega kazalca,
- organizacijo tekmovanja, kjer to poteka znotraj vadbenih mest ali med skupinami,
- da na eni postaji prosto izvajajo različne naloge in s tem pokažejo svojo ustvarjalnost ali pa se odločijo za počitek.

Otroke razdelimo v več skupin, te pa hkrati izvajajo več nalog. Skupine so lahko homogene ali heterogene, odvisno od načrta vadbe. Heterogene skupine uporabljamo pri podajanju novih učnih vsebin, saj tako lahko dosežemo, da boljši otroci pomagajo slabšim, homogene skupine pa uporabljamo za utrjevanje gibalne dejavnosti. Boljšim skupinam dajemo zahtevnejše naloge, slabšim pa enostavne in preproste. Pri tekmovanju otroke razdelimo v heterogene skupine, z namenom, da imajo vsi enake možnosti za zmago.

2.8.2.1 Vadba z dopolnilnimi in/ali dodatnimi nalogami

Tudi to vrsto vadbe uporabljamo za utrjevanje, zlasti če hočemo otroke z dopolnilnimi nalogami pripraviti do končne izvedbe. Dodatno nalogo postavimo za tiste otroke, ki neko prvino že obvladajo in hočejo le izboljšati znanje, dopolnilna naloga pa pripomore k boljši izvedbi glavne naloge. Drugače pa je ta vrsta oblike dela zelo učinkovita, hkrati pa omogoča veliko individualizacijo.

2.8.2.2 Igralne skupine

Izbiramo predvsem takšne igre, v katerih lahko hkrati sodelujejo vsi otroci, znotraj te skupine pa ima vsak otrok svojo vlogo. Igre so izbrane glede na starost in število otrok, njihove sposobnosti, znanje in prostor. Potreba po igri je za otroka ena izmed glavnih otrokovih potreb, zato je ne smemo zanemariti. Z igro razvija svoje gibalne sposobnosti, pridobiva nova znanja, igra pa ima tudi velik vpliv na socialni in čustveni razvoj.

2.8.3 Frontalna oblika

Pri tej obliki razlagamo, demonstriramo vsem otrokom hkrati. Izvaja se tradicionalno sklenjeno ali pa sodobno navezano. Vsebino, količino in postopke izbiramo glede na povprečje vse skupine, zato je za nekatere otroke premalo ali pa preveč zahtevna. Predšolski otroci težko izrazijo in zadovoljijo svoje potrebe po gibanju. Poleg tega pa je prikrajšana še radovednost, raziskovalni duh, domišljija ter neodvisno mišljenje in ustvarjalnost. Ta oblika nam omogoča

tudi nadzor nad vsemi otroki in lažje delo. Posledica tega je, da lažje izbiramo gibalne naloge, da hkrati zaposlimo vse otroke. Pozitivni lastnosti frontalne oblike pa sta, da je ta gospodarnejša in da prihrani na času za različno demonstracijo in razlago vsebin.

2.8.3.1 Poligon

Je oblika vadbe, kjer ga postavimo ob robu telovadnice v obliki kroga. Lahko ga postavim tudi v dva poligona pod pogojem, če imamo na isti vadbeni uri dve skupini otrok, ki sta si različni po znanju, sposobnostih ali starosti. Naloge otroci izvajajo v koloni, kjer se neprekinjeno pomikajo naprej po pripravljenih nalogah. Vsebina poligona mora biti otrokom poznana in preprosta. Zelo dobro je, da se poligon na vsake toliko časa spremeni oziroma postavimo različico posamezne naloge, ki je bila postavljena v osnovi. Pri izvajanju poligona lahko pride do zastojev, zato je dobro, da otroke porazdelimo, da začnejo vaditi na različnih mestih. Za isto nalogo postavimo več vzporednih vadbenih mest, če pride do nezaželenih zastojev. Zaradi preproste oblike dela, je poligon manj učinkovit in tako ne more izražati individualizacije.

2.8.3.2 Štafete

So del vadbene oblike dela, ki so bolj primerne za starejše predšolske otroke. Uporabljajo se v glavnem delu ure, na stopnji utrjevanja, lahko pa organiziramo tudi tekmovanje. Otroke razdelimo v več skupin, kolon, seveda pa je vse to odvisno od števila učencev, velikosti prostora in vsebine gibalnih nalog. Skupine oziroma kolone ne smejo biti preveč velike, ker s tem otroci niso dovolj aktivni. Velike so le v primeru, da so naloge zelo težke in intenzivne tako, da se otroci lahko spočijejo pred naslednjim poskusom.

2.8.3.3 Individualna oblika

Ta oblika se izvaja znotraj frontalnega ali skupinskega dela tako, da lahko hodimo od otroka do otroka, ga spodbujamo, popravljamo napake pri izvajanju, hkrati pa se vsakemu otroku čimbolj posvetimo. Tudi tej obliki se ne smemo preveč posvečati, saj otroke prikrajšamo in jih ne pritegnemo v socialno interakcijo.

2.9 Metode dela pri predšolski športni vzgoji

V predšolski športni vzgoji uporabljamo tri metode dela. Te so demonstracija, razlaga in pogovor. Najučinkovitejša in najpogostejša je metoda demonstracije. Gre za metodo, kjer pokažemo določeno nalogo, katero želimo otroke naučiti. S tem dobijo otroci jasno sliko o novem gibanju, hkrati pa se jo lažje zapomnijo in predstavljajo, če jo vidijo. Ponavadi demonstracijo odvodi učitelj, lahko pa tudi otrok na podlagi učiteljeve razlage. Demonstracijo morajo videti vsi otroci, zato morajo stati na mestu, kjer dobro vidijo svojega učitelja. Prva demonstracija mora biti izvedena v celoti brez prekinitev ter v takšni hitrosti, kot se bo izvajalo gibanje. Druga demonstracija pa naj bo počasnejša, s poudarkom na elementih, ki jih otroci težje izvajajo. Pazljivi moramo biti na demonstriranje napak v gibanju, da otroci dobijo predstav o pomanjkljivostih v svojem gibanju.

Po Rajtmajerju (1990) je pri športni vzgoji predšolskih otrok potrebno pojem demonstracije razumeti še mnogo širše, kajti ne gre le za demonstracijo gibanja, temveč tudi za demonstracijo celotnega dela in življenja. Gre za način komuniciranja med vzgojiteljem in otroki ter med otroki.

Metodo razlage najpogosteje uporabljamo pri opisovanju, pojasnjevanju in popravljanju določenih gibalnih nalog. Opisovanje največkrat uporabljamo neposredno pred demonstracijo. Gibanje naj bo opisano po istem vrstnem redu, po katerem se resnično izvaja. Pojasnjevanje pa se uporablja po izvedbi demonstracije v primerih, ko je potrebno otrokom posredovati dopolnilno informacijo o gibanju, ki ga izvajajo. Popravljanje pa temelji na razlagi, katera odpravlja napake pri izvajanju neke gibalne naloge. Razlaga mora biti kratka, jedrnata in razumljiva vsem otrokom. Če je otrok mlajši, mora biti razlaga krajša. Da bo razlaga čim bolj uspešna, moramo postopoma vpeljevati nove pojme in izraze, dobro pa je tudi, da čustveno obarvamo govor, da otroke čimbolj motivira.

Kot tretja metoda se predstavlja še pogovor, kjer gre za vzpostavitev interakcij med otroki in odraslimi. Učitelj mora dajati zgled za prijetno in prijazno komunikacijo, otroci pa se morajo naučiti pozorno in pazljivo poslušati. Poleg čustvenega, socialnega in spoznavnega razvoja ter sposobnost poslušanja, otroci razvijajo še jezikovno sposobnost (Videmšek in Karpljuk, 2000).

2.10 Zgradba vadbene ure

Vsaka vadbena ura je sestavljena iz uvodnega (pripravljalnega), glavnega in sklepnega dela (Videmšek in Pišot, 2007). Uvodni del traja predvidoma 5 minut in zajema različne lokomotorne dejavnosti (hoja, tek ...), s katerimi poživimo otrokov krvni obtok, ustvarimo veselo razpoloženje v skupini in otroke spodbudimo k vadbi. Izbiramo enostavne, že znane gibalne naloge, ki so otrokom poznane. K uvodnemu delu sodijo še gimnastične vaje, ki pa trajajo do 8 minut, odvisno od starosti otrok. Otroci jih izvajajo samostojno, v paru, z različnimi športnimi pripomočki ali pa ob glasbeni spremljavi.

Pistotnik (1997, v Videmšek in Visinski, 2001) navaja definicijo, da so gimnastične vaje skonstruirane gibalne naloge, kjer je namen z natančnim izpopolnjevanjem časovnih in prostorskih elementov gibanja doseči želeni gibalni vpliv na gibalni ustroj človeka.

Cilji gimnastičnih vaj naj bi vplivali na (Videmšek in Jovan, 2002):

- spoznavanju in izvajanju različnih kompleksov gimnastičnih vaj,
- razvijanju koordinacije gibanja celega telesa,
- razvijanju ravnotežja, moči in gibljivosti,
- razvijanju osnovnih gibalnih konceptov oziroma shem.

Gimnastične vaje se izvajajo po logičnem zaporedju od ramenskega obroča, rok, hrbtenice, kolkov do nog in stopal. Tako otroci spoznavajo osnovne prvine gibanja, smeri, hitrosti

amplitude, ritma, kar prispeva k sami koordinaciji gibanja. Otroci izvajajo gimnastične vaje v frontalni obliki, ker gre za najmanj zahtevno obliko posredovanja gimnastičnih vaj. Otroci so poljubno razporejeni po prostoru, da imajo vsi dovolj prostora za izvajanje gimnastičnih vaj. Obrnjeni so proti učitelju v čelni postavitvi. Večinoma gimnastične vaje vodi učitelj tako, da jih izvajajo vsi otroci hkrati. Pri mlajših otrocih uporabljamo besede gor, dol, naprej, nazaj, pri starejših pa si pomagamo s štetjem. Paziti je potrebno, da učitelj ne govori preveč monotono in da gimnastične vaje demonstrira s prostora, ko ga vsi otroci lahko vidijo. Gimnastične vaje lahko popestrimo tako, da učitelj otrokom na preprost način razloži pomen gimnastičnih vaj, zraven uporabljajo več vrst pripomočkov (žoge, kolebnice ...) ali pa vključi glasbeno spremljavo.

Za glavni del uporabljamo naravne oblike gibanja (hoja, tek, plazenje ...), kompleksnejše športne dejavnosti (igre z žogo) in ritmično plesne dejavnosti. Čas trajanja glavnega dela je dobrih 20 minut. Tu se vključuje tudi tekmovanje, ki pa je mišljeno le za popestritev ure, ne pa, da se izvaja kot glavni proces vadbene ure. Zaključni del vadbene ure je namenjen za umiritev stanja otrok po določenih obremenitvah, ki so potekale v glavnem delu vadbene ure (Videmšek in Pišot, 2007).

2.11 Didaktična načela predšolske športne vzgoje

Pri samem izvajanju predšolske športne vzgoje je potrebno upoštevati didaktična načela, da lahko otroci lažje izvajajo neko športno dejavnost oziroma nalogo. Rajtmajer (1990, v Videmšek in Pišot, 2007) navajata naslednja didaktična načela:

Načelo primernosti in akceleracije

Razvoj otroka je od dojenčka do predšolskega obdobja izredno hiter. Razvija se tako gibalni, telesni, spoznavni, čustveni kot socialni razvoj. Prav zaradi hitro razvijajočega obdobja otroka moramo upoštevati načelo primernosti, kar pomeni, da moramo vsebine in oblike dela prilagoditi otrokovi biološki starosti. K temu sledi še upoštevanje načela akceleracije, s katerim smo pri izbiri gibalnih dejavnosti nekoliko pred resnično stopnjo otrokovega razvoja.

Načelo individualnosti

Pri predšolski športni vzgoji je potreben velik poudarek individualizacije. Otroka je potrebno spodbujati, da pride sam do rešitve problema neke gibalne naloge. S tem postane gibalna naloga sredstvo za samostojno reševanje gibalnih vzorcev, hkrati pa vpliva tudi na druga področja otrokovega razvoja. Za spremljanje individualne odzivnosti otroka v gibalnih okoliščinah je potrebno o njem zbrati čim več informacij, proučevati je potrebno njegove odzive na določeno gibalno dejavnost. Posebej je potrebno pomagati podpovprečnim otrokom in spodbujati najboljše otroke, da hitreje razvijajo gibalne sposobnosti. Posebno pozornost je potrebno nameniti gibalnim in drugim sposobnostim.

Načelo interesa, doživljanje in motivacije

Pri predšolski športni vzgoji je še posebej pomembna čustvena naravnost, saj se brez nje otrok noče vključiti v gibalno aktivnost. Naloga športnega pedagoga je, da otrokom zbudi interes do gibalnih dejavnosti in z ustrezno motivacijo spodbuja otrokovo zanimanje do gibalnih dejavnosti. Če ga bomo silili z dejavnostjo, bo otrok lahko dobil nek odpor do vadbe. Otroci se pri gibalnih dejavnostih odziva zelo čustveno, kar je lahko pozitivno ali negativno. S tem se interes za neko gibalno dejavnost pojavi ali pa ne. Obstaja veliko sredstev za motivacijo otrok, ki jih lahko uporabimo pri športni vadbi. To so: vključevanje glasbe, uporaba improviziranih pripomočkov, poistovetenje z idoli, itd.

Načeli vodenja

Načelo aktivnosti otroka

Temeljni otrokovi potrebi sta potrebi po gibanju in igri. Zaradi tega morajo biti zagotovljene ustrezne razmere, ki omogočajo dobro počutje otroku. To so ustrezni materialni pogoji (prostor, športna orodja, pripomočki), prijetni odnosi med otrokom in učiteljem ter ustrezen izbor vsebin.

Vodilna vloga vzgojitelja

Poleg tega, da mora vzgojitelj skrbeti za ustrezno varstvo otrok, mora poskrbeti tudi za optimalni razvoj njegovih gibalnih, čustvenih in socialnih sposobnosti. K temu sledi, da mora biti učitelj in vzgojitelj ustrezno strokovno izobražen.

Načelo socializacije

Poleg razvijanja individualne sposobnosti je potrebno otroka pripraviti na življenje v nekem družbenem okolju. Tako imamo v predšolski športni vzgoji na voljo več možnosti. Ena izmed prvih je postopna socializacija motiva dosežkov, kjer gre za tekmovanje oziroma sodelovanje. Že v drugem letu se pojavi predtekmovalna oblika. Gre za avtonomni motiv otroka po dosežku. Postopoma pa se začne otrok privajati z dosežki drugih otrok.

Drugi pomembni dejavnik socialnega sodelovanja je posnemanje. Poleg gibalne dejavnosti otrok posnema tudi čustva in medsebojne odnose ljudi, še posebej je uspešen v posnemanju besed in kretenj, ki so sestavni del razvoja govora.

Prijateljstvo je oblika, ki jo učinkovito spodbujamo z gibalnimi dejavnostmi. Razvije se v odnosu nad podrejenostjo in dominantnostjo, kaže pa se pri kolektivnih gibalnih dejavnostih.

Med izvajanjem gibalnih dejavnosti pride do različnih socialnih stikov. Otroci se igrajo v skupinah, kjer pride do medsebojnega sodelovanja. Vodje skupine so običajno gibalno sposobnejši in inteligentnejši otroci, ki so tudi telesno dobro razviti.

Se pa v športni vzgoji uporabljajo tudi druge socialne oblike vedenja, kot so krutost, sočustvovanje, nagajivost, nevoščljivost, zato je to načelo zelo kompleksno.

Načelo sistematičnosti in postopnosti

Gre za načelo, kjer je še posebej pomembno, da zna učitelj logično uvrščati vsebine po otrokovem gibalnem predznanju, sposobnosti in zrelosti otroka. Otroci morajo najprej obvladati naravne oblike gibanja, da lahko kasneje preidejo na sestavljeno gibanje.

Pri tem načelu se je treba držati naslednjih pravil:

- od bližnjega k oddaljenemu,
- od enostavnega k sestavljenemu,
- od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu.

Načelo nazornosti

Temelji na čustvenem doživljanju otroka pri opazovanju in izvajanju gibanja. Če otroci sprejemajo čim več čustvenih področij pri metodi demonstracije in razlage, tem lažje si ustvarjajo neko predstavo o gibanju. Vendar mora biti tudi sam dejaven. Način demonstriranja in razlage gibanja je močno odvisen od razvojne stopnje otrok.

Načelo povezanosti gibalnega razvoja otroka z njegovim spoznavnim, čustvenim in socialnim razvojem

Predšolska športna vzgoja ima pomembno integracijsko vlogo v otrokovem razvoju. Tako razvija gibalne kot tudi spoznavne, čustvene in socialne sposobnosti. Mlajši kot je otrok, lažje vplivamo na razvoj različnih področij. K temu sledi, da je zato potrebna ustrezna in strokovno vodena gibalna dejavnost.

Načelo racionalizacije in gospodarnosti

Predšolska športna vzgoja ne sme biti neracionalna, saj je za otroke nezanimiva in neprivlačna. Racionalizacija pa je povezana z materialnimi pogoji in našimi sposobnostmi v iskanju izvirnih rešitev pri izbiri in načinu izvajanja gibalnih dejavnosti.

2.12 Okolje

Med dejavnike okolja uvrščamo življenjski stil, prehranjevanje, bolezni in gibalno dejavnost. Vpliv okolja pri otroku lahko pusti negativne posledice, zato se moramo potruditi, da otroku zagotovimo vsebinsko bogato, raznoliko in stimulatивно okolje, ki zagotavlja razvojne spodbude. Okolje delimo na primarno (rojstno in okolje, ki ga otrok najprej zazna) in sekundarno (ni vezano na družino: prijatelji, vrtec in vrstniki). Primarno okolje: vanj so vključeni starši in sorodniki ter njihova vzgoja in vpliv na otroka. Sekundarno okolje: je za otroka novo

okolje, ki pa vedno ne deluje tako primarno, tukaj se naučijo drugačnih vzorcev (Pišot, Šimunič, Štihec, Videmšek in Zajec, 2010, str. 79).

Jelovčan in Pišot (2006, str. 28) ugotavljata, da se pojavljajo razlike med otroki, ki prehitevajo (akceleracija) in otroci, ki zamujajo (retardacija) v določenem obdobju. Razlog pripisujeta različno izkušensko bogatemu okolju. Nekateri otroci imajo možnost vključevanja v različne športne aktivnosti, kar pa tudi pomeni, da imajo na voljo veliko različnih športnih pripomočkov, ki povzročajo hitrejšo pridobivanje znanj in gibalnih sposobnosti. Seveda pa so tukaj tudi otroci, ki te možnosti nimajo in je vprašanje, ali jo bodo v prihodnosti imeli. Za vzgojitelje in starše je pomembno spoznanje, da novo okolje, situacija, vaja, pripomoček ali oprema otroku predstavljajo novo izkušnjo, s katero obogati svoje znanje in razvija sposobnosti.

Vpliv okolja lahko začutimo tudi glede na to, ali živi otrok v mestu ali na podeželju, in sicer v mestu imajo boljše pogoje za rekreacijo in manj fizičnega dela, kar se izraža v telesnih merah. Pri vsem tem pa je pomembno, da prepoznamo posameznikove značilnosti in da gradimo na njihovi osnovi (Skela Savič, 2010, str. 42–44).

2.12.1 Mestno okolje

Planinšec (1997, str. 62) meni, da je v mestnem okolju zavest o pomenu športne aktivnosti bolj razvita, saj ukvarjanje s športom predstavlja pozitivno vrednoto. Meni tudi, da se otroci iz mestnega okolja tudi v prostem času vključujejo v različne oblike športne aktivnosti.

Vsi ljudje imamo pravico do športne aktivnosti, ki se zadovoljuje po možnostih in interesih ljudi. Vsako mesto ima parke z igrišči in urejena okolja za rekreacijo. V mestnem okolju obstajajo tudi »univerze življenja«, v katerih ponujajo športne aktivnosti, prav tako je v mestu veliko športnih društev. V mestnem okolju pa srečujemo tudi veliko prometa in onesnažen zrak, kar pa seveda za otroke ni primerno. Veliko je tudi pomanjkanje organizacije dela, pomanjkanje znanja, nadzora in spodbud. Za mestno okolje je zelo značilen tudi turizem, ki lahko prav tako poskrbi za športne rekreacije otrok in mladostnikov (Lah, 1995, str. 57).

V mestih lahko športne dejavnosti najdemo v

- športnih središč (športni objekti in vadišča namenjeno različnim športnim zvrstem),
- univerzitetno športno središče,
- regionalni rekreacijski park (je v naravnem okolju in zadovoljuje potrebe posameznika ali družine),
- mestni rekreacijski park (najdemo v naravnem ali grajenem okolju in ima mestni značaj) in
- občinski rekreacijski park (Leskovec, 2001, str. 11 in 12).

Pogorelčnik (2006, str. 11) ugotavlja, da imajo mestni otroci na razpolago več športnih površin, vendar se večina staršev pritožuje, da je teh površin premalo ali da so prenatrpane, neustrezne, slabo opremljene ali pa vsebujejo nekvalitetne športne pripomočke ter orodja, kar za otroke predstavlja oviro za nevarnost.

2.12.2 Podeželsko okolje

Podeželsko okolje v večini primerov nima ustreznih športnih površin za športne aktivnosti. Najdemo pa na podeželju veliko več naravnega okolja (gozdovi, travniki, polja ...), v katerem se otroci lahko gibajo (Pogorelčnik, 2006, str. 11).

Kranjc (2006, str. 59) ugotavlja, da so otroci iz podeželskega okolja veliko bolj umirjeni in zdravi. Ugotavlja, da podeželsko okolje ponudi otrokom veliko svobode, vendar tukaj skoraj ne najdemo športnih dejavnosti, ki bi bile otrokom omogočene izven časa, kadar je otrok v vrtcu.

Otrokom iz podeželskega okolja moramo že v predšolskem obdobju zagotoviti vključevanje v različne športne aktivnosti, saj te ustrezno vplivajo na razvoj motoričnih potencialov in s tem boljšo motorično učinkovitost. Samo tako lahko otrokom omogočimo skladnejši motorični razvoj. To bi morali upoštevati vsi, ki na otroka lahko kakor koli vplivajo (starši in vzgojitelji) (Planinšec, 1997, str. 63).

2.13 Okolje kot pomemben dejavnik pri otrokovi športni dejavnosti

Vsi otroci se rodijo z določenimi dispozicijami. V kolikšni meri se bodo te dispozicije v bodoče razvile, pa je odvisno od okolja, ki na njihov vpliva, ter od lastne aktivnosti otrok (Pišot in Jelovčan, 2006, str. 17).

Spodbudno družinsko okolje pozitivno vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti in njegovih vrednot, saj otrok prevzema navade, stališča in vrednote staršev. Zato bi se morali starši čim pogosteje igrati s svojim otrokom in ga spodbujati v njegovih športnih aktivnostih. Njegovo naravno potrebo po gibanju bi morali nenehno zadovoljevati in krepiti. Ukvarjanje s športom znotraj družine je zelo pomembno za otrokovo nadaljnjo športno dejavnost in za sprejemanje športa kot vrednote (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003, str. 15).

Različna okolja nudijo družinam različne možnosti ukvarjanja s športom. Faktorje okolja lahko razdelimo na fizične, socialno-ekonomske in kulturne elemente. Starši in družina lahko okolje spreminjajo v dobro otroka. Pomeni, da lahko olajšajo ali otežujejo fizično aktivnost otrok. Na športno aktivnost vpliva tudi izbira vadbenih prostorov, opreme in programov. Patriksson (1981) je opazil, da je stopnja sodelovanja pri športu odvisna od okolja: športni prostori, oprema in prevoz na športne terene. Pomembnost vloge staršev otrokom je v zagotavljanju okolja, ki vzpodbuja fizično aktivnost (povz. po Tušak, Tušak in Tušak, 2003, str. 53).

Različna okolja, nova situacija, pestra izbira rekvizitov, igral in materialov pripomorejo k bogatenju in širjenju gibalnih izkušenj ter posredno vplivajo na vsa področja otrokovega razvoja (Pišot in Jelovčan, 2006, str. 27).

Pomen okolja v osveščanju in spodbujanju otrok za gibalne športne dejavnosti – akcije preprečevanja nezadostne gibalne dejavnosti naj bi potekale na različnih ravneh:

- globalna raven: akcije, ki potekajo pod okriljem Svetovne zdravstvene organizacije (npr. Svetovni dan gibanja), Evropske unije in Združenih narodov;
- državna raven: izvajajo se nacionalni programi za spodbujanje gibalne dejavnosti prebivalcev (npr. programi za otroke Zlati sonček, Krpan, Hura, itd.);
- lokalna in individualna raven: akcije organizirajo in vodijo športne zveze, zavodi za šport, zavodi za zdravstveno varstvo, šole, vrtcu;
- osveščanje posameznikov: izvajajo se akcije in programi na vseh ravneh, saj se je potrebno približati posamezniku, zlasti rizičnim skupinam, in predstaviti problem neaktivnega življenjskega sloga (Videmšek in Pišot, 2007, str. 17).

2.14 Razlike med mestnimi in podeželskimi vrtci

V mestnem okolju najdemo več pokritih površin, kjer se lahko otroci vključujejo v športne dejavnosti ne glede na letni čas oz. športno dejavnost, medtem ko je v podeželskem okolju več naravnega okolja, kateremu se morajo otroci prilagoditi (Pišot, Šimunič in Volmut, 2010, str. 79).

Razlike za gibalno dejavnosti otrok med mestnimi in podeželskimi vrtci v Sloveniji ne bi smele biti prevelike, saj imamo Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2005). v njem najdemo pogoje za igrala in igrišča vrtca, pri tem mora igrišče meriti najmanj 15 m² na otroka, izjemoma manj, če so v neposredni bližini zelene površine. Notranje igralne površine na otroka mora biti najmanj 4 m². V osrednjem prostoru je oprema, ki omogoča oblikovanje kotičkov ter oprema za skupne dejavnosti otrok in odraslih. Če se prostor uporablja kot športna igralnica, naj bo v nem: A-lestev, letvenik, večnamensko plezalno, univerzalne in polivalentne blazine, deske različnih širin, ki se kombinirajo z letvenikom in A-lestvi in mini plezalna stena, kanvas z zaščito, univerzalne blazine ter druga manjša športna oprema. Če ima vrtec poleg osrednjega prostora še športno igralnico, velja navedena oprema zanjo.

Materialni dejavniki, ki so pomemben del gibalnih dejavnosti, so odvisno od tega, kolik jih imajo posamezni vrtci na voljo. Vsak vrtec naj bi imel tudi sodobno opremljeno športno igralnico, ki pa je pri nas prej izjema kot pravilo. Ta nakup igral in športnih pripomočkov odgovarja skupaj z svojimi finančnimi sredstvi vrtec sam, zato je vpliv okolja toliko bolj pomemben (občine, geografska lega, števila otrok, odnos zaposlenih do gibalnih dejavnosti ...). Pomembno je tudi igrišče v vrtcu (velikost, opremljenost, funkcionalnost ...) (Pišot, Šimunič, Štihec, Videmšek in Zajec, 2010, str. 91–94).

2.15 Družina in vključevanje otrok v šport

Za kakovosten in skladen razvoj je za otroke pomembna predvsem redna rekreativna vadba. Pri športu otrok imamo v mislih osnovni motorični razvoj, s katerim poskušamo vplivati na otroka že od rojstva naprej. Takoj ob rojstvu se prične vpliv okolice na otroka, ki se razvija po določenih vzorcih. Če je okolje, v katerem otrok odrašča, naravnano v prid športa in telesne aktivnosti, potem je otrok na dobri poti, da si ustvari pozitivne vedenjske vzorce, ki bodo kasneje vplivali na njegov razvoj in življenje (Tušak 2009). Glede na veliko vlogo družine pri razvoju posameznika lahko poudarimo, da ima že komaj rojeni otrok veliko večje možnosti, da poseže po športu kot obliki življenja, če mu mladi starši v novo nastali družinski skupnosti predstavljajo ustrezen model športnega delovanja. Družina je svet, življenje, človeštvo in družba v malem, je edinstvena celica, kjer se spletajo temeljne vloge človeškega bitja, spolne in generacijske, je mikrokozmos človeškega makrokozmosa (Musek 1995). Družina je sistem z nekim notranjim dogajanjem, ki je ves čas v obojestranskem stiku z vsem, kar se godi v njegovem okolju (Tomori 1994). Drugi dejavnik za vključevanje otrok v športne aktivnosti je tudi izobrazbena struktura staršev. Izobrazba je dejavnik, ki vpliva na to, kakšno mnenje imajo starši o športni aktivnosti. Višja izobrazba v večini primerov nakazuje tudi boljše gmotno stanje družine. Tisti, ki imajo več gmotnih sredstev, lahko več namenijo za razne pripomočke in s tem otroke dodatno motivirajo in animirajo. Starši so torej pomembni spodbujevalci za aktivno športno dejavnost svojih otrok. Pomembni so tudi pri usmerjanju otroka v šport in v uspeh. Dejavní otroci razvijejo svojo samozavest, čutijo, da nadzorujejo svoje telo, in so redkeje pretežki (Bergant, Jemec, Kermelj-Drobnik 1995).

2.16 Dosedanje raziskave in ugotovitve

Strokovnjaki predvidevajo, da se bo trend upadanja gibalne aktivnosti ter posledično gibalnih sposobnosti in hkrati vse večje prevalence prekomerne telesne mase in debelosti nadaljevala še v prihodnje, zato je potrebno čim prej ukrepati. Pomembno vlogo pri tem lahko imajo vrtci in šole, saj vemo, da otroci tu preživijo precejšen del dneva (Matejek in Planinšec, 2010, povz. po Šimunič, Volmut in Pišot, 2010, str. 12).

Rostohar (2010) je v svoji raziskavi ugotovila, da vzgojiteljice, ki so v svojem prostem času aktivnejše, tudi v vrtcu izvajajo v povprečju skoraj eno uro več športnih dejavnosti na teden kot tiste vzgojiteljice, ki se v svojem prostem času gibajo manj. Prav tako je raziskava pokazala, da izobrazba in delovna doba vzgojiteljic ne vplivata na pogostost izvajanja gibalnih/športnih dejavnosti v vrtcu. Večina vzgojiteljic doka pogosto (4,1-krat na teden) izvaja različne gibalno športne dejavnosti (gibalni odmor, jutranja gimnastika, gibalna minutka, sprehod, orientacijski pohod, trim steza, aktivnost po želji otrok, športno dopoldne, športno popoldne), medtem ko vadbene ure največ vzgojitelji izvajajo samo enkrat tedensko. Najpogostejši vzroki za to so: zasedenost telovadnice oziroma pomanjkanje prostora, pomanjkanje časa oziroma izvajanje

drugih dejavnosti, premajhni otroci, večji delež drugih gibalnih/športnih dejavnosti, boljši vpogled v gibalni razvoj posameznika, večja intenzivnost vadbe.

Plevnik in Peternelj (2019) sta v svoji raziskavi ugotovila, da vzgojitelji za razvoj področja gibanja otrok svojo kompetentnostjo v primerjavi z ostalimi področji na splošno ocenjujejo kot dobro. Z različnih vidikov vodenja gibalnih/športnih aktivnosti se je izkazalo, da v kompetencah za izvajanje gibalnih/športnih aktivnosti ni bistvenih razlik med vzgojiteljicami, ki so gibalno/športno aktivne, in gibalno/športno neaktivnimi vzgojiteljicami. Razlike pa so opazne na ostalih področjih kompetentnosti, torej pri načrtovanju, organiziranju in vrednotenju gibalno/športnih aktivnosti otrok.

Lipovšek (2012, str. 74) ugotavlja, da starejšim vzgojiteljem in pomočnikom vzgojiteljev gibalno/športno aktivnost onemogoča pomanjkanje časa in ne zdravstvene težave, kot so pričakovali glede na starostno populacijo vzgojiteljev in pomočnikov. Ugotavlja pa tudi, da skoraj vsi vzgojitelji, ne glede na delovno dobo, načrtujejo gibalne/športne aktivnosti skozi celo leto.

Jeram (2016) je v svoji raziskavi ugotovila, da ni mogoče trditi, da imajo vzgojitelji, ki se redko ukvarjajo s športno rekreacijo, tudi bolj razvite kompetence za gibalno učenje otrok. Statistično značilne razlike so se pojavile le pri kompetenci učinkovitega komuniciranja z otroki na področju gibanja. Kar pomeni, da na področju gibanja učinkoviteje z otroki komunicirajo tisti vzgojitelji, ki se s športom ne ukvarjajo, in tisti, ki se s športom ukvarjajo več kot dvakrat tedensko. Vzgojitelji, ki pa se s športom ukvarjajo enkrat ali dvakrat na teden, pa z otroki na področju gibanja komunicirajo manj učinkovito.

Pompe (2010, str. 51) je ugotovila, da se otroci iz vaškega okolja gibajo manj kot otroci iz mestnega okolja, pri tem je ugotovila tudi, da so tudi starši iz mestnega okolja veliko bolj gibalno aktivni v primerjavi s starši iz podeželskega okolja.

Kupec, Pišot in Šimunič (2010, str. 85) so ugotovili, da otroci iz podeželja zaostajajo v razvoju motoričnih sposobnosti v primerjavi z otroci iz mesta.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen empiričnega dela

Namen empiričnega dela je raziskati povezanost telesne aktivnosti vzgojiteljev z njihovim načrtovanjem in izvajanjem športnih dejavnosti v vrtcu ter ugotoviti, ali obstajajo razlike med mestnim in podeželskim okoljem. Cilj je prepoznati, kako osebna aktivnost vzgojiteljev, pogoji dela in okolje vplivajo na pogostost, raznolikost in kakovost športnih dejavnosti, ki jih ponujajo otrokom.

3.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je raven telesne aktivnosti vzgojiteljev v mestnih in podeželskih vrtcih?
2. Kako stopnja telesne aktivnosti vzgojiteljev vpliva na načrtovanje športnih dejavnosti v vrtcu?
3. Ali obstajajo razlike v pogostosti in raznolikosti športnih dejavnosti med mestnimi in podeželskimi vrtci?
4. Ali so pogoji za izvajanje športnih dejavnosti (dostopnost zunanjih površin) v mestnih in podeželskih vrtcih povezani z aktivnostjo vzgojiteljev pri načrtovanju in izvedbi?

Hipoteze:

- H1: Vzgojitelji, ki so sami bolj telesno aktivni, pogosteje in bolj raznoliko načrtujejo športne dejavnosti v vrtcu.
- H2: Med vzgojitelji v mestnih in podeželskih vrtcih obstajajo razlike v ravni telesne aktivnosti.
- H3: V podeželskih vrtcih se športne dejavnosti izvajajo pogosteje na prostem kot v mestnih vrtcih.
- H4: Telesno aktivni vzgojitelji pogosteje spodbujajo otroke k vključevanju v gibalne dejavnosti kot telesno manj aktivni vzgojitelji.
- H5: Vzgojitelji, ki telesno aktivnost prepoznavajo kot pomembno za celostni razvoj otrok, športne dejavnosti načrtujejo in izvajajo bolj pogosto kot tisti, ki temu pripisujejo manjši pomen.
- H6: Pogoji dela (razpoložljivost prostorov, opreme, zunanjih površin) pomembno vplivajo na razlike v izvajanju športnih dejavnosti med mestnimi in podeželskimi vrtci.

3.3 Metodologija raziskave

Raziskava je bila izvedena z metodo anketiranja. Uporabljen je bil spletni vprašalnik v orodju 1KA, ki je vseboval 18 vprašanj (Q1–Q18). V raziskavi je sodelovalo 122 vzgojiteljev in vzgojiteljic iz slovenskih vrtcev, od tega 42 % iz mestnega in 58 % iz podeželskega okolja. Anketa

je bila anonimna, podatki pa so bili analizirani s frekvenčnimi porazdelitvami, odstotki, povprečji in standardnimi odkloni. Rezultati so prikazani v obliki tabel in interpretacij, na označenih mestih pa so predvideni grafi.

3.4 Rezultati in interpretacija

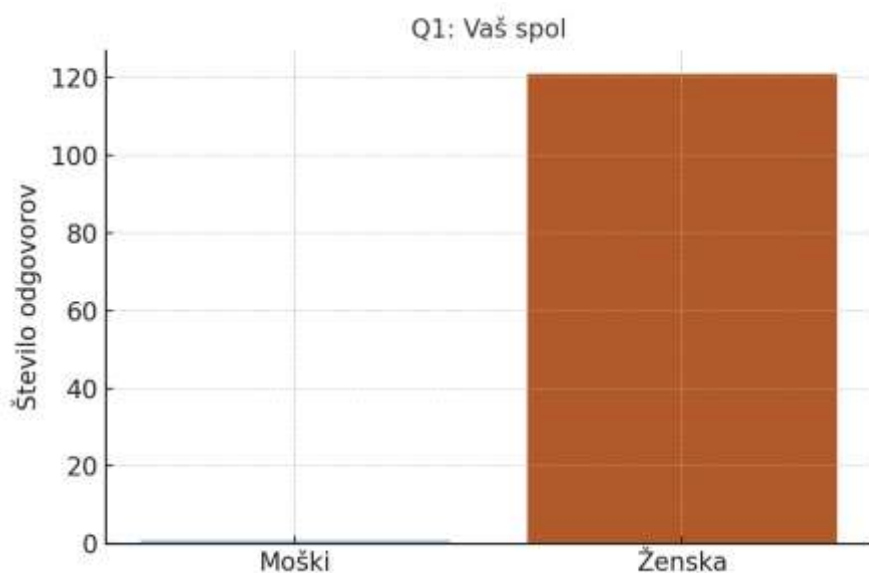
3.4.1 Spol anketirancev

Preglednica 2: Spol anketirancev

Spol	Frekvenca	Odstotek
Moški	1	1%
Ženska	121	99%

Interpretacija:

Med 122 anketiranimi vzgojitelji je bila večina žensk (99 %), kar je pričakovano glede na značilnosti vzgojiteljskega poklica v Sloveniji. Poklic vzgojitelja tradicionalno opravljajo ženske, zato je vzorec po spolu zelo homogen. Ta podatek nakazuje, da rezultati raziskave odražajo predvsem žensko percepcijo telesne aktivnosti in športnega udejstvovanja v vrtcu. V skladu s hipotezama H1 in H4 lahko sklepamo, da so vzgojiteljice, ki so telesno aktivne, pomemben zgled otrokom pri oblikovanju pozitivnega odnosa do gibanja.



Graf 1: Spol anketirancev

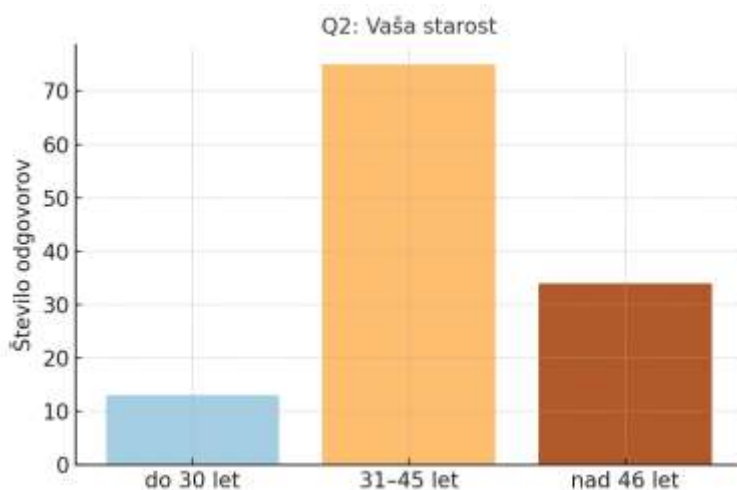
3.4.2 Starost anketirancev

Preglednica 3: Starost anketirancev

Starost	Frekvenca	Odstotek
Do 30 let	13	11%
31 do 45 let	75	61%
Nad 46 let	34	28%

Interpretacija:

Največji delež vzgojiteljev (61 %) spada v starostno skupino od 31 do 45 let, kar pomeni, da večina anketirancev spada v aktivno življenjsko obdobje z bogatimi delovnimi izkušnjami in še vedno dobro telesno pripravljenostjo. Mlajših vzgojiteljev do 30 let je le 11 %, starejših pa 28 %. Ta razporeditev kaže, da v slovenskih vrtcih prevladuje srednja generacija vzgojiteljev, ki ima stabilno delovno rutino in pogosto večjo odgovornost pri načrtovanju športnih dejavnosti. Rezultati nakazujejo, da starost ne omejuje telesne aktivnosti, ampak se pogosto povezuje s profesionalno zrelostjo (H1).



Graf 2: Starost anketirancev

3.4.3 Stopnja izobrazbe

Preglednica 4: Stopnja izobrazbe

Izobrazba	Frekvenca	Odstotek
Srednješolska	27	22%
Višješolska	9	7%

Visokošolska	69	57%
Univerzitetna	16	13%

Interpretacija:

Večina anketirancev ima visokošolsko izobrazbo (57 %), kar kaže na visoko stopnjo formalne izobrazbe in strokovno usposobljenost. Skupaj z univerzitetno izobrazbo (13 %) to pomeni, da ima kar 70 % vzgojiteljev terciarno izobrazbo. Le 29 % ima srednjo ali višjo šolo. Višja izobrazba pozitivno vpliva na zavedanje pomena gibanja in na sposobnost načrtovanja kakovostnih športnih dejavnosti za otroke, kar potrjuje hipotezo H5.



Graf 3: Stopnja izobrazbe

3.4.4 Delovne izkušnje

Preglednica 5: Delovne izkušnje

Delovna doba	Frekvenca	Odstotek
Manj kot 10 let	35	29%
11 do 25 let	73	60%
Več kot 26 let	14	11%

Interpretacija:

Največ anketirancev (60 %) ima med 11 in 25 let delovnih izkušenj. To pomeni, da gre za visoko usposobljene strokovnjake, ki so dolga leta dejavni v predšolski vzgoji. Mlajših, z manj kot 10 let delovne dobe, je 29 %, kar kaže na stabilen poklicni kader. Takšna struktura vzorca je ugodna

za raziskavo, saj vključuje izkušene strokovnjake, ki razumejo pomen telesne aktivnosti v vsakdanji vzgoji (H1, H4).



Graf 4: Delovna doba anketirancev

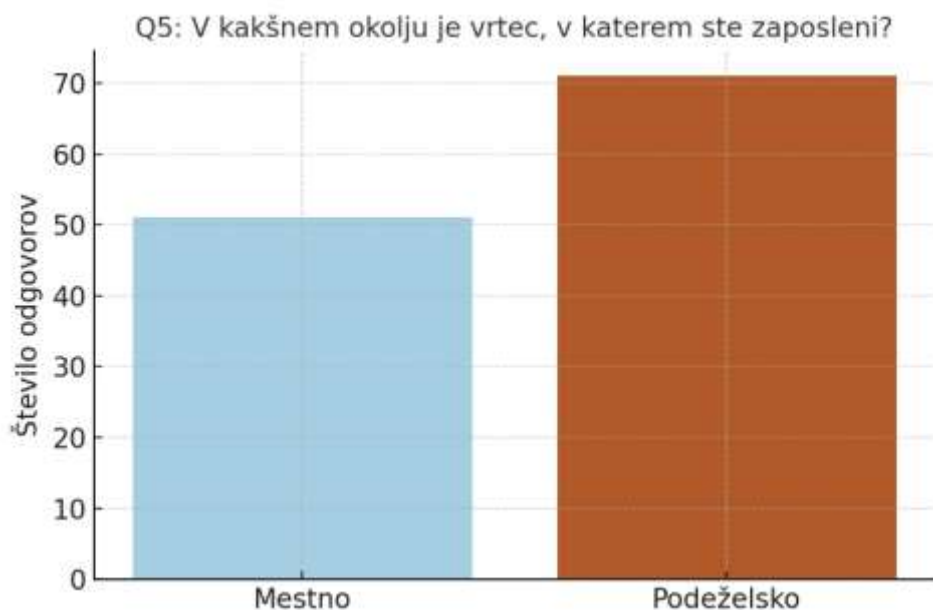
3.4.5 Okolje vrtca

Preglednica 6: Okolje vrtca

Okolje	Frekvenca	Odstotek
Mestno	51	42%
Podeželsko	71	58%

Interpretacija:

V raziskavi je sodelovalo nekoliko več vzgojiteljev iz podeželskih vrtcev (58 %) kot iz mestnih (42 %). To omogoča dobro primerjavo med okoljema. Podeželski vrtci pogosto razpolagajo z več zunanjimi površinami, kar omogoča več gibanja na prostem. Rezultat podpira hipotezi H3 in H6, ki predpostavljata, da okolje vpliva na pogostost in raznolikost športnih dejavnosti.



graf 5: Okolje vrtca

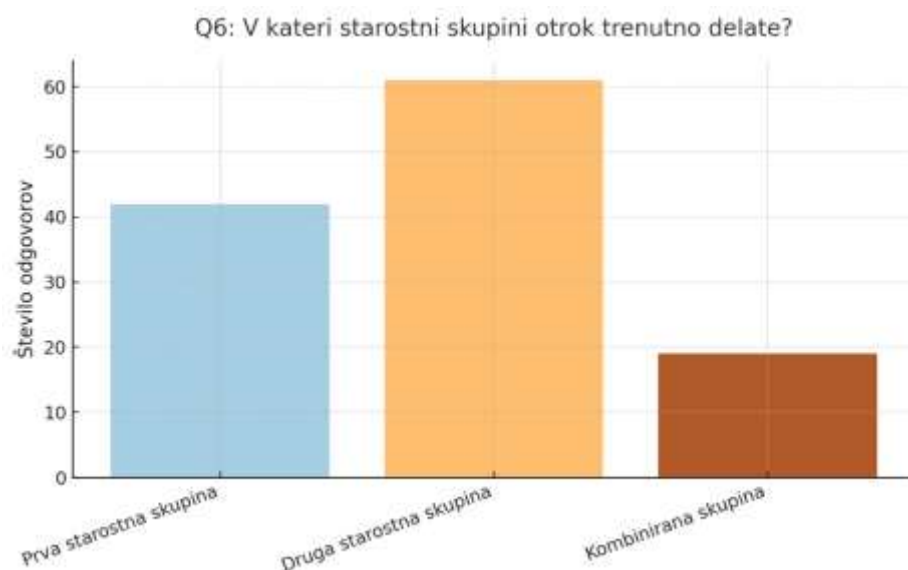
3.4.6 Starostna skupina otrok

Preglednica 7: Starostna skupina otrok

Starostna skupina	Frekvenca	Odstotek
Prva (1 do 3 let)	42	34%
Druga (3 do 6 let)	61	50%
Kombinirana	19	16%

Interpretacija:

Polovica anketirancev (50 %) dela z otroki v drugi starostni skupini (3–6 let), kjer so otroci gibalno najbolj aktivni in zmožni kompleksnejših nalog. Tretjina (34 %) dela z mlajšimi otroki, medtem ko je 16 % v kombiniranih skupinah. Ti rezultati potrjujejo, da raziskava zajema raznolike delovne pogoje in starostne skupine otrok, kar omogoča celovito sliko o načrtovanju športnih dejavnosti.



Graf 6: Starostna skupina otrok

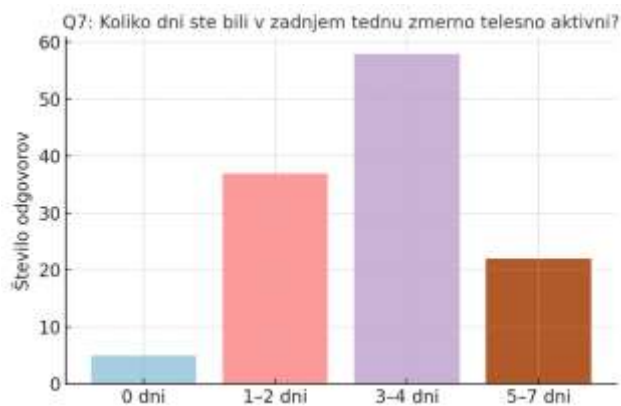
3.4.7 Zmerna telesna aktivnost v zadnjem tednu

Preglednica 8: Zmerna telesna aktivnost v zadnjem tednu

Dnevi aktivnosti	Frekvenca	Odstotek
0 dni	5	4%
1 do 2 dni	37	30%
3 do 4 dni	58	48%
5 do 7 dni	22	18%

Interpretacija:

Največ vzgojiteljev (48 %) je bilo zmerno telesno aktivnih 3–4 dni v tednu, kar kaže na zadovoljivo raven telesne aktivnosti. Dodatnih 18 % jih je aktivnih skoraj vsak dan, medtem ko je le 4 % popolnoma neaktivnih. Ti rezultati potrjujejo visoko stopnjo gibalne pismenosti vzgojiteljev in podpirajo hipotezo H1, da telesno aktivni vzgojitelji pogosteje načrtujejo športne dejavnosti.



Graf 7: Zmerna telesna aktivnost anketirancev v zadnjem tednu

3.4.8 Časovna opredelitev zmerne dnevne aktivnosti

Preglednica 9: Časovna opredelitev zmerne dnevne aktivnosti

Trajanje aktivnost	Frekvenca	Odstotek
Do 30 minut	42	34%
Do 60 minut	70	57%
Več kot 90 minut	9	7%

Interpretacija:

Skoraj 60 % vzgojiteljev se zmerno giblje do ene ure dnevno, kar ustreza priporočilom za zdrav življenjski slog. Še dodatnih 34 % je aktivnih pol ure dnevno. To potrjuje zavedanje pomena redne telesne aktivnosti in lahko pozitivno vpliva na spodbujanje otrok k gibanju (H1, H4).



Graf 8: Časovna zmerna dnevna telesna aktivnost anketirancev

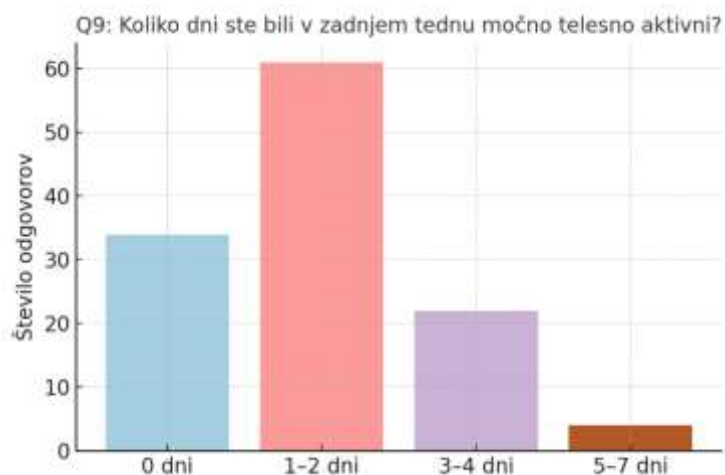
3.4.9 Močna telesna aktivnost v zadnjem tednu

Preglednica 10: Močna telesna aktivnost v zadnjem tednu

Dnevi aktivnosti	Frekvenca	Odstotek
0 dni	34	28%
1 do 2 dni	61	50%
3 do 4 dni	22	18%
5 do 7 dni	4	3%

Interpretacija:

Polovica vzgojiteljev (50 %) je močno telesno aktivnih 1–2 dni v tednu, 18 % pa 3–4 dni. To pomeni, da je intenzivnejša vadba prisotna, vendar manj pogosto. Kljub zahtevni naravi dela se vzgojitelji trudijo vključiti gibanje v svoj vsakdan, kar je pozitivno za njihov zgled otrokom (H1, H4).



Graf 9: Močna telesna aktivnost anketirancev v zadnjem tednu

3.4.10 Časovna opredelitev močne dnevne aktivnosti

Preglednica 11: Časovna opredelitev močne dnevne aktivnosti

Trajanje	Frekvenca	Odstotek
Do 30 minut	67	55%
Do 60 minut	39	32%
Več kot 90 minut	12	10%

Interpretacija:

Večina vzgojiteljev (55 %) izvaja močno aktivnost do 30 minut dnevno, kar nakazuje na krajše, a redne oblike vadbe, kot so hitra hoja, vodenje gibalnih iger ali rekreacija. To potrjuje njihovo zmerno telesno pripravljenost in vpliva na načrtovanje krajših, a pogostih športnih dejavnosti v vrtcu (H1, H5).



Graf 10: Časovna močna dnevna telesna aktivnost anketirancev

3.4.11 Samoocena telesne pripravljenosti

Preglednica 12: Samoocena telesne pripravljenosti

Ocena	Frekvenca	Odstotek
1 (zelo nizka)	4	3%
2	25	20%
3	72	59%
4	19	16%
5 (zelo visoka)	2	2%

Interpretacija:

Največ vzgojiteljev (59 %) se je ocenilo s srednjo oceno 3, kar kaže na zmerno stopnjo telesne pripravljenosti. 18 % jih je nadpovprečno telesno pripravljenih (oceni 4 in 5), kar je dober kazalnik osebne skrbi za zdravje. Samoocena potrjuje ugotovitve o zmerni, a redni telesni aktivnosti (H1).



Graf 11: Samoocene splošne telesne pripravljenosti anketirancev

3.4.12 Načrtovane športne dejavnosti v oddelku

Preglednica 13: Načrtovanje športne dejavnosti v oddelku

Pogostost	Frekvenca	Odstotek
Nikoli	3	2%
1x tedensko	34	28%
2x tedensko	46	38%
3x ali večkrat tedensko	38	31%

Interpretacija:

Skoraj 70 % vzgojiteljev izvaja športne dejavnosti najmanj dvakrat tedensko, od tega jih 31 % to počne trikrat ali več. To pomeni, da je gibanje redno vključeno v vzgojno delo. Rezultat podpira hipotezo H5, da telesno aktivni vzgojitelji pogosteje načrtujejo športne dejavnosti v vrtcu.



Graf 12: Načrtovane športne dejavnosti v oddelku

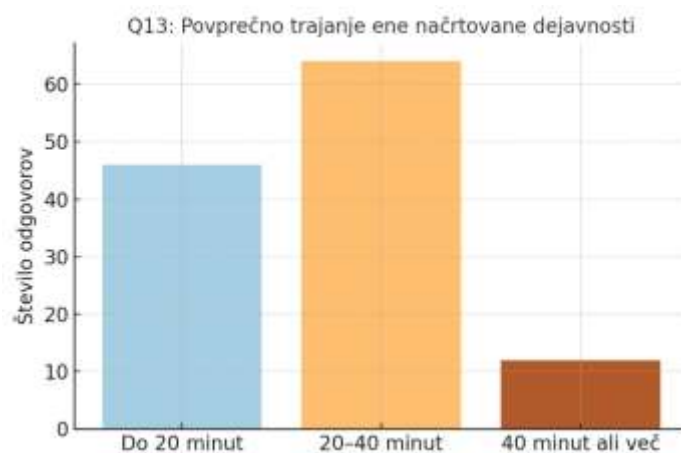
3.4.13 Trajanje načrtovane dejavnosti

Preglednica 14: Trajanje načrtovane dejavnosti

Trajanje	Frekvenca	Odstotek
Do 20 minut	46	38%
20 do 40 minut	64	52%
Več kot 40 minut	12	10%

Interpretacija:

Večina dejavnosti (52 %) traja med 20 in 40 minut, kar je optimalno za predšolske otroke. Le 10 % dejavnosti traja dlje od 40 minut. Rezultati kažejo na dobro prilagojenost trajanja starosti otrok in skladnost s priporočili Kurikuluma za vrtce (H5).



Graf 13: Trajanje načrtovane športne dejavnosti

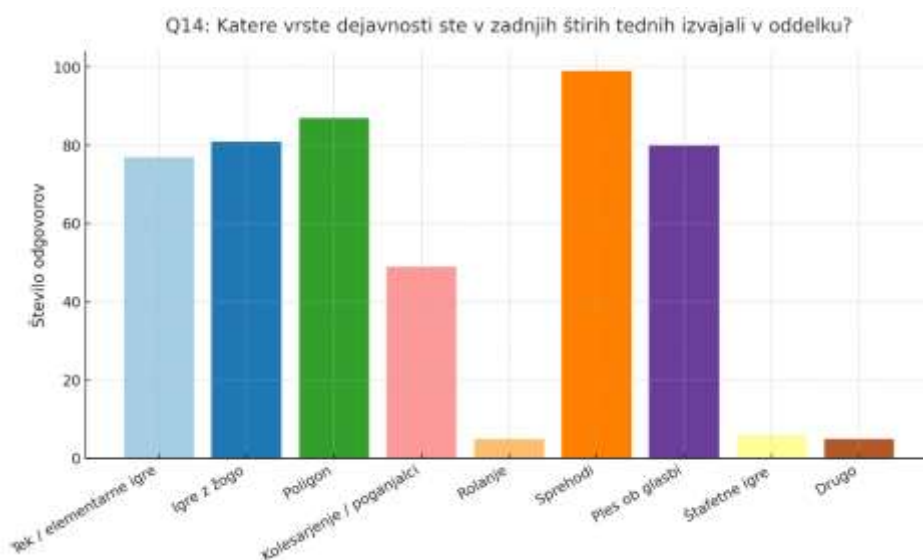
3.4.14 Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku

Preglednica 15: Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku

Frekventnost dejavnosti	Dejavnosti	Odstotek
Najpogostejše	Sprehodi	81%
	Poligon	71%
	Igre z žogo	66%
	Ples ob glasbi	66%
Manj pogoste	Rolanje	4%
	Štafetne igre	5%

Interpretacija:

Vzgojitelji najpogosteje izbirajo dejavnosti, ki otrokom omogočajo gibanje na prostem in razvoj osnovnih gibalnih sposobnosti. Takšna raznolikost dejavnosti spodbuja telesni in socialni razvoj otrok ter potrjuje visoko stopnjo pedagoške kompetentnosti vzgojiteljev (H1, H3).



Graf 14: Vrste načrtovanih dejavnosti v oddelku

3.4.15 Dostop do zunanjih površin

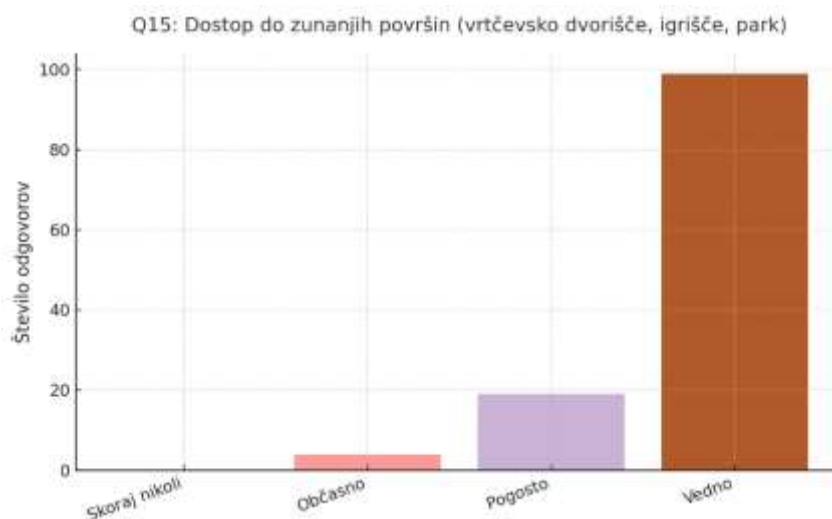
Preglednica 16: Dostop do zunanjih površin

Dostop	Frekvenca	Odstotek
Skoraj nikoli	0	0%
Občasno	4	3%
Pogosto	19	16%

Vedno	99	81%

Interpretacija:

Večina vzgojiteljev (81 %) ima vedno dostop do zunanjih površin, kot so igrišča in parki. To pomeni, da so pogoji za izvajanje športnih dejavnosti v veliki meri dobri. Rezultati potrjujejo hipotezo H6, da so pogoji dela pomemben dejavnik pri načrtovanju gibalnih dejavnosti.



Graf 15: Dostop do zunanjih površin

3.4.16 Oddaljenost zunanjih površin

Preglednica 17: Oddaljenost zunanjih površin

Oddaljenost	Frekvenca	Odstotek
Do 5 minut hoje	58	48%
Do 10 minut hoje	47	39%
Do 20 minut hoje	11	9%
Več kot 20 minut hoje	2	2%

Interpretacija:

Pri 87 % anketiranih vzgojiteljev so zunanje površine oddaljene manj kot 10 minut hoje, kar močno olajša organizacijo gibanja na prostem. To potrjuje, da je prostorska dostopnost eden ključnih dejavnikov pri izvajanju športnih dejavnosti (H3, H6).



Graf 16: Oddaljenost do zunanjih površin

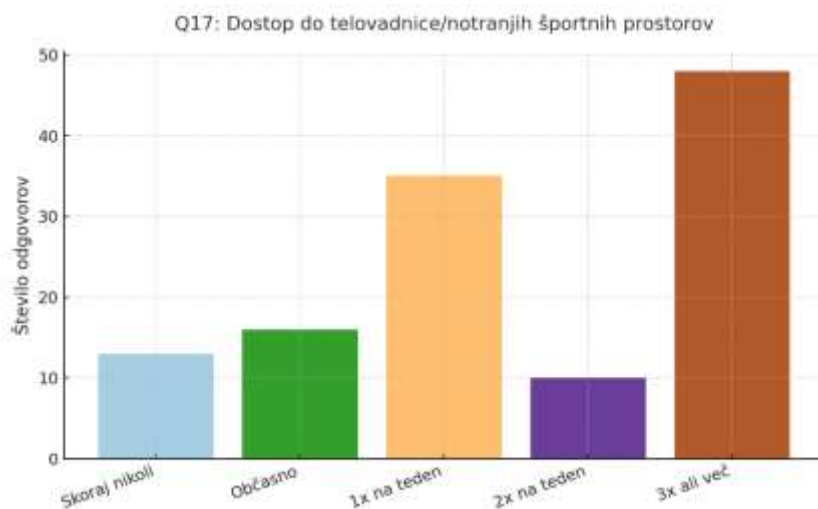
3.4.17 Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov

Preglednica 18: Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov

Dostopnost	Frekvenca	Odstotek
Skoraj nikoli	13	11%
Občasno	16	13%
1x tedensko	35	29%
2x tedensko	10	8%
3x ali večkrat tedensko	48	39%

Interpretacija:

Skoraj polovica vzgojiteljev (47 %) ima dostop do telovadnic vsaj enkrat tedensko, 39 % pa celo trikrat ali več. Takšni pogoji omogočajo redno izvajanje načrtovanih športnih dejavnosti v različnih vremenskih razmerah, kar krepi pomen institucionalne podpore športu v vrtcu (H6).



Graf 17: Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov

3.4.18 Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti

Preglednica 19: Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti

Vprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	Popolnoma se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj			
Redno načrtujem vsaj 2 strukturirani športni dejavnosti na teden.	5 (4%)	12 (10%)	18 (15%)	61 (50%)	25 (21%)	121 (100%)	121	122	3,7
Pri načrtovanju uporabljam kurikulum za vrtce in si z njim pomagam.	2 (2%)	6 (5%)	29 (24%)	57 (47%)	27 (22%)	121 (100%)	121	122	3,8

Pri načrtovanju upoštevam različne zmožnosti otrok.	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	57 (47%)	61 (50%)	121 (100%)	121	122	4,5
Pri načrtovanju vključujem različne vrste dejavnosti.	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)	63 (53%)	55 (46%)	120 (100%)	120	122	4,4
Načrtovane dejavnosti prilagajam okolju in prostoru (telovadnica, gozd, igralnica).	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	52 (43%)	66 (55%)	120 (100%)	120	122	4,5
Načrtovane dejavnosti prilagajam vremenu in letnemu času.	2 (2%)	0 (0%)	4 (3%)	55 (45%)	60 (50%)	121 (100%)	121	122	4,4
Moja osebna telesna aktivnost me motivira za načrtovanje športnih dejavnosti.	3 (3%)	7 (6%)	29 (24%)	56 (47%)	24 (20%)	119 (100%)	119	122	3,8
Moje osebno telesno zdravje me ovira za načrtovanje športnih dejavnosti.	38 (31%)	44 (36%)	19 (16%)	17 (14%)	3 (2%)	121 (100%)	121	122	2,2

Razpoložljivost osnovne športne opreme je zadostna.	5 (4%)	12 (10%)	29 (24%)	61 (50%)	15 (12%)	122 (100%)	122	122	3,6
Administrativna podpora za načrtovane športne dejavnosti je zadostna.	3 (2%)	13 (11%)	33 (27%)	62 (51%)	10 (8%)	121 (100%)	121	122	3,5
Okolje (mestno/podruželsko) vpliva na možnosti izvajanja športnih dejavnosti.	2 (2%)	13 (11%)	18 (15%)	61 (50%)	28 (23%)	122 (100%)	122	122	3,8
Športne dejavnosti so prioriteta v mojem oddelku.	1 (1%)	13 (11%)	35 (29%)	58 (48%)	15 (12%)	122 (100%)	122	122	3,6
Zaupam svojim kompetencam za vodenje športnih dejavnosti.	1 (1%)	0 (0%)	14 (12%)	79 (65%)	27 (22%)	121 (100%)	121	122	4,1
Pomanjkanje prostega/dostopnega prostora me pogosto omejuje.	8 (7%)	49 (40%)	37 (30%)	22 (18%)	6 (5%)	122 (100%)	122	122	2,7
Pomanjkanje opreme me	12 (10%)	46 (38%)	34 (28%)	21 (17%)	8 (7%)	121 (100%)	121	122	2,7

pogosto omejuje.									
Uživam v vođenju športnih dejavnosti.	0 (0%)	1 (1%)	14 (12%)	70 (58%)	36 (30%)	121 (100%)	121	122	4,2

Vprašanje je obsegalo 17 trditev, na katere so anketiranci odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 – popolnoma se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Namen vprašanja je bil ugotoviti, kako vzgojitelji dojemajo pomen gibanja, lastno motivacijo in pogoje za izvajanje športnih dejavnosti.

Interpretacija po posameznih trditvah in povzetek rezultatov

Redno načrtujem vsaj 2 strukturirani športni dejavnosti na teden.

- **Povprečje: 3,7**
- **Interpretacija:**
Kar 71 % vzgojiteljev se s trditvijo strinja ali popolnoma strinja, kar pomeni, da večina športne dejavnosti sistematično vključuje v tedenski načrt. Le 4 % anketirancev se s trditvijo ne strinja, kar potrjuje, da je gibanje stalni del njihove vzgojne prakse. To podpira hipotezo H5, ki povezuje redno načrtovanje dejavnosti s pozitivnim odnosom do telesne aktivnosti.

Pri načrtovanju uporabljam kurikulum za vrtce in si z njim pomagam.

- **Povprečje: 3,8**
- **Interpretacija:**
Skoraj 70 % vzgojiteljev potrjuje, da dosledno upošteva Kurikulum za vrtce. To kaže na visoko stopnjo strokovnosti in skladnost s predpisanimi smernicami. Takšno sistematično načrtovanje pozitivno vpliva na kakovost športnih vsebin (H5).

Pri načrtovanju upoštevam različne zmožnosti otrok.

- **Povprečje: 4,5**

- **Interpretacija:**

To je ena najvišje ocenjenih trditev – kar 97 % vzgojiteljev se z njo strinja ali popolnoma strinja. To pomeni, da vzgojitelji prilagajajo dejavnosti glede na razvojne sposobnosti otrok. Takšen pristop potrjuje njihovo pedagoško občutljivost in skladnost z načeli individualizacije (H4).

Pri načrtovanju vključujem različne vrste dejavnosti.

- **Povprečje:** 4,4

- **Interpretacija:**

Skoraj vsi vzgojitelji (99 %) vključujejo raznolike športne vsebine – od plesnih in iger z žogo do gibanja na prostem. Ta rezultat potrjuje hipotezo H1, da telesno aktivni vzgojitelji pripravljajo raznolike dejavnosti, s čimer povečujejo zanimanje otrok za gibanje.

Načrtovane dejavnosti prilagajam okolju in prostoru (telovadnica, gozd, igrišča).

- **Povprečje:** 4,5

- **Interpretacija:**

55 % se popolnoma strinja, 43 % pa se strinja s trditvijo, kar pomeni, da 98 % vzgojiteljev načrtuje dejavnosti v skladu z možnostmi prostora in okolja. Ta rezultat potrjuje hipotezo H6, da so pogoji dela pomemben dejavnik pri izvajanju športnih dejavnosti.

Načrtovane dejavnosti prilagajam vremenu in letnemu času.

- **Povprečje:** 4,4

- **Interpretacija:**

Več kot 95 % vzgojiteljev potrjuje, da prilagajajo športne aktivnosti glede na vremenske razmere in letni čas. To kaže na prilagodljivost in zavest o varnosti otrok med gibanjem (H3, H6).

Moja osebna telesna aktivnost me motivira za načrtovanje športnih dejavnosti.

- **Povprečje:** 3,8

- **Interpretacija:**

Skoraj 70 % vzgojiteljev meni, da njihova osebna telesna aktivnost vpliva na njihovo poklicno motivacijo. To potrjuje močno povezavo med lastnim življenjskim slogom in strokovnim delom (H1, H4).

Moje osebno telesno zdravje ne ovira načrtovanja športnih dejavnosti.

- **Povprečje:** 2,2

- **Interpretacija:**

To je najnižje ocenjena trditev, saj se z njo ne strinja skoraj 70 % anketirancev. Del vzgojiteljev občuti telesne omejitve (npr. bolečine v hrbtu, utrujenost), ki vplivajo na njihovo udeležbo pri športnih dejavnostih. To nakazuje potrebo po večjem poudarku na zdravju zaposlenih v vrtcih.

Razpoložljivost osnovne športne opreme je zadostna.

- **Povprečje:** 3,6

- **Interpretacija:**

Le 15 % se popolnoma strinja, večina (61 %) pa se delno strinja, kar kaže, da je oprema zadovoljiva, vendar bi jo bilo treba posodobiti. To je povezano s hipotezo H6 o vplivu materialnih pogojev na kakovost izvajanja dejavnosti.

Administrativna podpora za načrtovane športne dejavnosti je zadostna.

- **Povprečje:** 3,5

- **Interpretacija:**

Več kot polovica (51 %) se strinja, 27 % pa se ne strinja. Rezultati nakazujejo, da so administrativni pogoji pogosto pomanjkljivi, zlasti v večjih ustanovah. To vpliva na organizacijo in pogostost dejavnosti.

Okolje (mestno/podeželsko) vpliva na možnosti izvajanja športnih dejavnosti.

- **Povprečje:** 3,8

- **Interpretacija:**

Večina vzgojiteljev (73 %) potrjuje, da okolje vpliva na možnosti gibanja. Podeželski vrtci

imajo praviloma boljše pogoje za dejavnosti na prostem, kar podpira hipotezo H3 o razlikah med okolji.

Športne dejavnosti so pri otrocih v mojem oddelku priljubljene.

- **Povprečje:** 3,6
- **Interpretacija:**
Večina vzgojiteljev (63 %) ugotavlja, da otroci radi sodelujejo v športnih dejavnostih. To potrjuje uspešnost izvedbe in ustreznost vsebin glede na razvojne zmožnosti otrok (H4).

Zaupam svojim kompetencam za vodenje športnih dejavnosti.

- **Povprečje:** 4,1
- **Interpretacija:**
Kar 80 % vzgojiteljev izraža visoko stopnjo samozavesti pri vodenju športnih dejavnosti, kar potrjuje njihovo strokovnost in notranjo motivacijo (H1, H5).

Pomanjkanje prostega/dostopnega prostora me pogosto omejuje.

- **Povprečje:** 2,7
- **Interpretacija:**
Okoli 40 % anketirancev se s trditvijo strinja, 37 % se ne strinja. To pomeni, da prostorski pogoji v nekaterih vrtcih (zlasti mestnih) še vedno predstavljajo izziv pri izvajanju športnih dejavnosti (H6).

Pomanjkanje opreme me pogosto omejuje.

- **Povprečje:** 2,7
- **Interpretacija:**
58 % vzgojiteljev ocenjuje, da pomanjkanje športne opreme v določeni meri omejuje izvedbo dejavnosti. To je v skladu s hipotezo H6, ki poudarja vpliv materialnih pogojev.

Uživam v vodenju športnih dejavnosti.

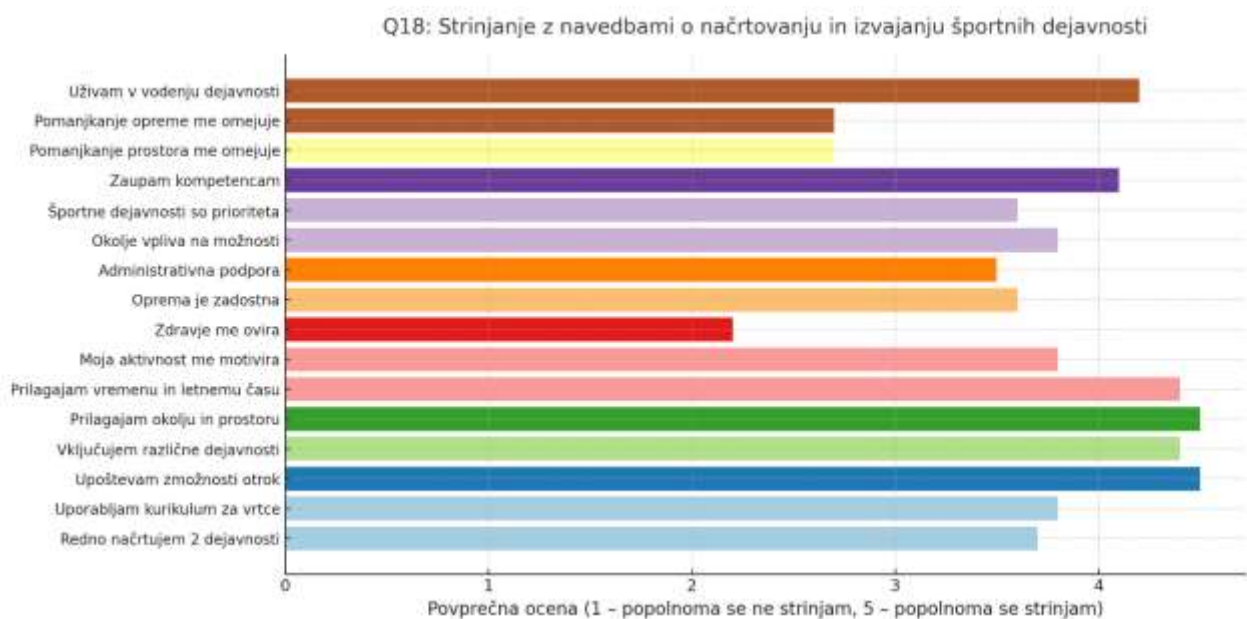
- **Povprečje:** 4,2

- **Interpretacija:**

Kar 94 % vzgojiteljev se strinja ali popolnoma strinja, da uživa pri izvajanju športnih dejavnosti. To je eden najbolj spodbudnih rezultatov raziskave, saj kaže na visoko notranjo motivacijo in pozitiven odnos do gibanja, kar neposredno vpliva na kakovost dela z otroki (H1, H4).

Skupna interpretacija celotnega anketnega vprašalnika pod 18. točko

Skupni rezultati kažejo na zelo pozitiven odnos vzgojiteljev do gibanja in športnih dejavnosti. Najvišje ocenjene trditve se nanašajo na upoštevanje otrokovega razvoja, prilagajanje dejavnosti prostoru in vremenu ter uživanje pri vodenju športnih dejavnosti. Nižje ocene pri trditvah o pomanjkanju prostora, opreme in zdravstvenih kažejo, da je potrebno več vlaganja v materialne in kadrovske pogoje. Rezultati potrjujejo večino raziskovalnih hipotez, predvsem tiste, ki povezujejo telesno aktivnost vzgojiteljev, pogoje dela in raznolikost izvajanja športnih dejavnosti.



Graf 18: Stališča in motivacija vzgojiteljev glede športnih dejavnosti

4 ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo želeli ugotoviti, ali okolje vrtca in lastna telesna aktivnost vzgojitelja vplivata na kakovost načrtovanja ter izvajanja športnih dejavnosti v vrtcu. V teoretičnem delu smo opredelili pomen gibanja v zgodnjem otroštvu, predstavili vlogo in kompetence vzgojiteljev na področju gibalnega razvoja otrok ter poudarili pomembnost strokovne usposobljenosti in motivacije vzgojiteljev pri izvajanju športnih dejavnosti. Te ugotovitve so predstavljale temelj za empirični del raziskave, kjer smo s pomočjo anketnega vprašalnika analizirali povezanost med telesno aktivnostjo vzgojiteljev, pogoji dela ter načrtovanjem športnih vsebin v mestnih in podeželskih vrtcih.

Analiza rezultatov je pokazala, da telesna aktivnost vzgojiteljev pomembno vpliva na kakovost načrtovanja in izvajanja športnih dejavnosti v vrtcu. Ugotovljeno je bilo, da so vzgojitelji večinoma zmerno telesno aktivni, pri čemer redno vključujejo različne oblike gibanja tako v prostem času kot tudi pri delu z otroki. Udeleženci, ki so bolj telesno dejavni, pogosteje načrtujejo in izvajajo strukturirane športne dejavnosti, kar potrjuje pozitivno povezavo med osebnim življenjskim slogom vzgojiteljev in njihovim profesionalnim pristopom k spodbujanju gibalnega razvoja otrok.

Rezultati prav tako kažejo na visoko stopnjo strokovne refleksije in odgovornosti vzgojiteljev. Večina anketiranih pri načrtovanju športnih dejavnosti upošteva individualne zmožnosti otrok, okoljske in prostorske pogoje ter vremenske razmere. Uporaba *Kurikuluma za vrtce* kot strokovnega izhodišča je široko razširjena, kar potrjuje sistematičen in premišljen pristop k spodbujanju gibanja v predšolskem obdobju.

Kljub splošno ugodnim ugotovitvam se kažejo tudi določene omejitve. Med najpogostejše izpostavljenimi ovirami so pomanjkanje prostora in neustrezna oziroma omejena dostopnost športne opreme. Ti dejavniki lahko vplivajo na pogostost in raznolikost izvedenih dejavnosti, vendar ne zmanjšujejo motivacije vzgojiteljev. Večina izraža visoko stopnjo zadovoljstva pri delu, uživa v vodenju športnih dejavnosti ter zaupa v lastne kompetence za načrtovanje in izvedbo le-teh.

V zaključku primerjave lastnih empiričnih izsledkov z obstoječo literaturo lahko poudarimo, da vrtci v slovenskem prostoru dejansko uresničujejo pomembno vlogo pri spodbujanju gibanja v predšolskem obdobju. Rezultati ankete kažejo visoko pogostost načrtovanih športnih dejavnosti (71 % vzgojiteljev redno načrtuje vsaj dve strukturirani dejavnosti tedensko), široko raznolikost vsebin ter dosledno prilagajanje dejavnosti razvojnim zmožnostim otrok, prostoru in vremenu. To neposredno podpira stališča o nujnosti institucionalnega ukrepanja pri upadu gibalne aktivnosti otrok (Matejek in Planinšec, 2010, povz. po Šimunič, Volmut in Pišot, 2010).

Povezanost osebne telesne aktivnosti vzgojiteljev z njihovim načrtovanjem in izvedbo športnih dejavnosti je v naših podatkih jasno zaznavna na ravni samoocenjene motivacije in prakse: večina vzgojiteljev poroča o redni zmerni in tudi določeni meri intenzivnejše aktivnosti, hkrati

pa navaja, da jih lastna aktivnost motivira za pripravo športnih vsebin. Tako naši rezultati delno potrjujejo ugotovitve Rostohar (2010), da bolj telesno aktivne vzgojiteljice v vrtcu izvedejo več športnih dejavnosti. Ker v okviru te raziskave nismo izvedli neposrednega testa povezanosti med pogostostjo/raznolikostjo izvedbe in indikatorji osebne aktivnosti, trditve ne moremo dokazati z inferenčnimi statistikami, vendar smer in jakost opisnih kazalnikov govorita v prid hipotezi.

Trditev Rostohar (2010), da izobrazba in delovna doba ne vplivata na pogostost gibalnih dejavnosti, v našem vzorcu ni bila neposredno preverjena. Res je, da imamo podatke o izobrazbi in delovni dobi ter o pogostosti izvajanja, vendar brez namenskega razreza in testov razlike med skupinami ne moremo sklepati o (ne)vplivu teh dejavnikov. Zato te trditve v tem trenutku ne potrjujemo niti je ne ovržemo.

Z vidika kompetenc so naši rezultati skladni z ugotovitvami Plevnik in Peternej (2019). Vzgojitelji poročajo o visoki stopnji zaupanja v lastne kompetence za vodenje športnih dejavnosti, o sistematični rabi Kurikuluma za vrtce in o raznolikem, otrokom prilagojenem načrtovanju. To potrjuje trditve o dobri kompetentnosti za izvedbo. V literaturi izpostavljene razlike med bolj in manj telesno aktivnimi vzgojitelji na ravni načrtovanja, organiziranja in vrednotenja pa v naši raziskavi ostajajo delno odprte, ker nismo izvedli primerjave po skupinah aktivnosti.

Glede ovir se naši podatki ujemajo s smernicami Lipovšek (2012): zdravje se večini vzgojiteljev ne kaže kot ključna ovira, izziv pa predstavljajo prostorski in materialni pogoji. Velik delež anketirancev poroča o zadovoljivih zunanjih površinah in dostopnosti telovadnic, hkrati pa skoraj polovica vsaj občasno zaznava omejitve zaradi prostora ali opreme. To potrjuje našo hipotezo o vplivu pogojev dela in hkrati pojasnjuje variabilnost v pogostosti in raznolikosti izvedbe.

Trditev Jeram (2016) o tem, da redkejša športna rekreacija vzgojiteljev ne pomeni boljših učnih kompetenc ter da se razlike kažejo predvsem v komunikaciji z otroki na področju gibanja, v našem instrumentu ni imela neposrednega ekvivalenta. Ker nismo merili specifičnih komunikacijskih kompetenc, te ugotovitve ne moremo oceniti. Podobno trditve Pompe (2010) ter Kupec, Pišot in Šimunič (2010) o razlikah med mestnim in podeželjem v gibalni aktivnosti otrok in motoričnih sposobnostih presegajo doseg naše raziskave, saj nismo merili ne otroške ne starševske aktivnosti oziroma motorike; zato teh trditev ne potrjujemo niti ne ovržemo. Naša anketa pa vseeno pokaže, da vzgojitelji okolje (mestno/podeželsko) prepoznajo kot pomemben dejavnik možnosti za izvedbo, kar je skladno z domnevo o vplivu konteksta.

Skupno vzeto naši rezultati potrjujejo osrednjo tezo, da so vzgojitelji visoko zavzeti, kompetentni in motivirani za spodbujanje gibalne aktivnosti v vrtcu, ter da so pogoji dela (prostori, oprema, dostop do zunanjih površin) pomemben diferenciator kakovosti in pogostosti izvedbe. Trditve o neposrednih razlikah med bolj in manj telesno aktivnimi vzgojitelji

ter med mestnimi in podeželskimi vrtci so v našem naboru podatkov delno potrjene ali neocenjene, ker zahtevajo dodatne primerjave med skupinami in osnovne inferenčne teste (npr. povezanost osebne aktivnosti z dejansko pogostostjo/raznolikostjo izvedbe; razlike mesto–podeželje pri zunanji izvedbi). Kljub temu smer kazalnikov jasno kaže, da osebna aktivnost vzgojiteljev in podpora okolja prispevata k pogostejšemu in bolj raznolikemu vključevanju športnih vsebin v vzgojno delo.

Na podlagi teh spoznanj predlagamo nadaljnje izboljšave na dveh ravneh:

1. ohranjanje in nadgrajevanje strokovne usposobljenosti vzgojiteljev za kakovostno načrtovanje, diferencirano vodenje in refleksijo športnih dejavnosti ter
2. vlaganja v prostorske in materialne pogoje, zlasti tam, kjer so zaznane omejitve.

Tak pristop bo dodatno utrdil vlogo vrtcev kot ključnega okolja za oblikovanje zdravih gibalnih navad, podprtih z rednim, raznolikim in otrokom prilagojenim gibanjem.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da so vzgojitelji v raziskovanem vzorcu visoko zavzeti za spodbujanje gibanja in telesne dejavnosti v zgodnjem otroštvu. Telesna aktivnost se pri vzgojiteljih ne kaže le kot osebna vrednota, temveč tudi kot sestavni del njihove strokovne identitete. Z rednim gibanjem, pozitivnim odnosom do športa in načrtnim vključevanjem športnih vsebin v vsakodnevno delo pomembno prispevajo k razvoju gibalnih spretnosti, zdravih življenjskih navad in pozitivne samopodobe otrok.

Za nadaljnje izboljšanje kakovosti športne vzgoje v vrtcih bi bilo smiselno:

- spodbujati stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev na področju gibanja,
- izboljšati prostorske in materialne pogoje dela,
- ter razvijati kulturo gibanja kot temeljno vrednoto predšolske vzgoje in celostnega razvoja otroka.

S tem bi lahko zagotovili še bolj kakovostno izvajanje športnih dejavnosti v vrtcih in okrepili zavest, da telesna aktivnost ni le del kurikula, temveč ključni element vzgojno-izobraževalnega procesa v zgodnjem otroštvu.

5 VIRI IN LITERATURA

1. Bahovec, E. D. (2007). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Bergant, E., Jemec, M. in Kermelj-Drobnik, M. (1995). Šport v družini. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije, Združenje športnih zvez.
3. Gallhue, D. L. in Ozmun, J. C. (2006). Understanding motor development (6th ed.). New York: The McGraw-Hill Companies.
4. Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Izbrane teme predšolske pedagogike: izzivi predšolske pedagogike na začetku 21. stoletja. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Univerzitetna založba Annales.
5. Jelovčan, G. in Pišot, R. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Založba Annales.
6. Jeram, M. (2016). Inovativni pristopi poučevanja gibalnih/športnih aktivnosti v zgodnjem otroštvu. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem.
7. Jovan, N. in Videmšek, M. (2002). Čarobni svet igral in športnih pripomočkov – predšolska športna vzgoja. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
8. Kračun, Š. (2010). Analiza kompetenc vzgojiteljev pri načrtovanju gibalnih dejavnosti v vrtcih. Diplomsko delo.
9. Krajnc, I. (2006). Primerjava motoričnih sposobnosti predšolskih otrok v urbanem in ruralnem okolju. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
10. Kupec, L., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). Primerjava gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti otrok ... V R. Pišot (ur.), Otroci potrebujemo gibanje otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga – gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok (str. 79–86). Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Univerzitetna založba Annales.
11. Kurikulum za vrtce. (2025). Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf>
12. Kuzmič, M. (1998). Korak za korakom. Ljubljana: Samozal.
13. Lah, A. (1995). Športna rekreacija in okolje. Ljubljana: Fakulteta za šport.
14. Leskovec, B. (2001). Šport v prostoru. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor, Urad RS za prostorsko planiranje, Fakulteta za arhitekturo.
15. Musek, J. (1995). Osebnost. Ljubljana: Univerzum.
16. Muhič, M. (2011). Kompetence vzgojiteljev v vrtcih za področje gibanja. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
17. Palmer, P. J. (2001). Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja. Ljubljana: Educy.
18. Pišot, R. in Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Založba Annales.

19. Pišot, R., Šimunič, B. in Volmut, T. (2010). Otroci potrebujemo gibanje: otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga – gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.
20. Pišot, R., Šimunič, B., Štihec, J., Videmšek, M. in Zajec, J. (2010). Otrok v gibanju doma in v vrtcu. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.
21. Planinšec, J. (1997). Razlike v motorični učinkovitosti predšolskih otrok z vidika kraja bivanja. V J. Bezenšek (ur.), V čas Konjic vtkane sanje... (str. 59–64). Slovenske Konjice: Vrtec Slovenske Konjice.
22. Plevnik, M. (2021). Mnenje vzgojiteljic in vzgojiteljev o kompetentnosti za vodenje gibalnih dejavnosti predšolskih otrok. Revija za elementarno izobraževanje.
23. Plevnik, M. in Peternelj, T. (2019). Gibalna/športna (ne)aktivnost vzgojiteljic in njihova kompetentnost za razvoj gibanja. V S. Konrad Čotar idr. (ur.), Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (str. 399–400). Koper: Univerza na Primorskem.
24. Pogorelničnik, T. (2006). Vpliv športnih in drugih dejavnosti na motorične sposobnosti mestnih in vaških otrok. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
25. Pompe, K. (2010). Vloga staršev pri razvijanju gibalnih sposobnosti otrok v mestnem okolju. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
26. Rak, N. (2011). Vpliv vzgojiteljev na izvajanje gibalnih dejavnosti v posavskih vrtcih. Diplomsko delo.
27. Rajtmajer, D. (1990). Metodika telesne vzgoje predšolska vzgoja – 1. knjiga. Maribor: Pedagoška fakulteta.
28. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje današnja šola. Sodobna pedagogika, 55(121), 52–74.
29. Retar, I. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2017). Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje. Pedagoška obzorja, 32(1), 17–32.
30. Retar, I., Plevnik, M. in Kolar, E. (2013). Key competences of Slovenian sport managers. Annales Kinesiologiae, 4(2), 81–94.
31. Rostohar, M. (2010). Gibalni motiv vzgojiteljic in njegov vpliv na otroke v vrtcu. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
32. Skela Savič, B. (2010). Teoretične in praktične osnove zdravstvene nege – izbrana poglavja. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
33. Strel, J. (1996). Športno vzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
34. Tomori, M. (1994). Knjiga o družini. Ljubljana: Ewo.
35. Tušak, M., Marinšek, M. in Tušak, M. (2009). Družina in športnik. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

36. Tušak, M., Tušak, M. in Tušak, M. (2003). Vloga družine in staršev v športu. Zalog: Klub M. T.
37. Videmšek, M. in Jovan, N. (2002). Čarobni svet igral in športnih pripomočkov. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
38. Videmšek, M. in Karpljuk, D. (1999). Športna vzgoja v vrtcu. Šport, 47(2), 10–12.
39. Videmšek, M. in Karpljuk, D. (2000). Metode in oblike dela pri predšolski športni vzgoji. Šport, 48(3), 8–11.
40. Videmšek, M., Berdajs, P. in Karpljuk, D. (2003). Mali športnik. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
41. Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport.
42. Videmšek, M. in Stančevič, B. (2024). Popestrimo športno vzgojo. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
43. Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). Športne dejavnosti predšolskih otrok. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
44. Zurc, J. (2008). Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost. Radovljica: Didaktika.

6 PRILOGA

Vprašalnik

Navodila za izpolnjevanje vprašalnika:

- označite okvirček pred ustreznim odgovorom na vprašanje
- pri trditvah prosim odgovorite na vsa vprašanja kar se da iskreno

1. Vaš spol

- ☐ Ženska
- ☐ Moški
- ☐ Drugo / raje ne povem

2. Vaša starost

- ☐ do 30 let
- ☐ od 31 do 45
- ☐ nad 46

3. Vaša stopnja izobrazbe

- ☐ srednješolska
- ☐ višješolska
- ☐ visokošolska
- ☐ univerzitetna

4. Koliko let ste zaposleni na tem delovnem mestu:

- ☐ manj kot 10 let
- ☐ od 11 do 25 let
- ☐ več kot 26

5. V kakšnem okolju je vrtec, v katerem ste zaposleni?

- ☐ Mestno
- ☐ Podeželsko

6. V kateri starostni skupini otrok trenutno delate?

- ☐ prvo starostnem oddelku
- ☐ drugo starostnem oddelku
- ☐ kombiniran oddelek

7. Koliko dni ste bili v zadnjem tednu zmerno telesno aktivni (vsaj 10 minut; npr. hitra hoja, kolesarjenje po ravnem)?

- ☐ 0 dni
- ☐ 1 do 2 dni
- ☐ 3 do 4 dni
- ☐ 5 do 7 dni

8. Ko ste bili aktivni, koliko minut povprečno na dan ste bili?

- ☐ do 30 minut
- ☐ do 60 minut
- ☐ več kot 90 minut

9. Koliko dni ste bili v zadnjem tednu močno telesno aktivni (vsaj 10 minut; npr. tek, kolesarjenje v klanec, aktivna vodena vadba)?

- ☐ 0 dni
- ☐ 1 do 2 dni
- ☐ 3 do 4 dni
- ☐ 5 do 7 dni

10. Ko ste bili močno aktivni – koliko minut povprečno na dan?

- ☐ do 30 minut
- ☐ do 60 minut
- ☐ več kot 90 minut

11. Splošna samoocena telesne pripravljenosti (1 - zelo nizka; 5 – zelo visoka)

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

12. Koliko krat v povprečju na teden izvedem načrtovane športne dejavnosti (30 min ali več):

- ☐ nikoli
- ☐ 1x
- ☐ 2x
- ☐ 3x ali več

13. Povprečno trajanje ene načrtovane dejavnosti:

- ☐ do 20 minut
- ☐ 20 do 40 minut
- ☐ 40 minut ali več

14. Katere vrste dejavnosti ste v zadnjih 4 tednih izvajali? (več odgovorov možno)

- ☐ Tek/elementarne igre
- ☐ Igre z žogo
- ☐ Poligon
- ☐ Kolesarjenje/vožnja s poganjalci
- ☐ Rolanje

- Sprehodi
- Ples ob glasbi
- Štafetne igre
- Drugo _____

15. Dostop do zunanjih površin (vrtčevsko dvorišče, vrtčevsko igrišče, park) imamo:

- Skoraj nikoli
- Občasno
- Pogosto
- Vedno

16. Oddaljenost najbližjih zunanjih površin (če niso v sklopu vrtca) imamo:

- do 5 minut hoje
- do 10 minut
- do 20 minut
- več kot 20 minut

17. Dostop do telovadnice/notranjih športnih prostorov imamo:

- Skoraj nikoli
- Občasno
- 1x na teden
- 2x na teden
- 3x ali večkrat na teden

18. Obkrožite številko ob trditvi, ki se najbolj sklada z Vašim mnenjem in sicer:

- 1** Popolnoma se ne strinjam
- 2** Se ne strinjam
- 3** Niti se ne strinjam
- 4** Se strinjam

5 Popolnoma se strinjam

VPRAŠANJA

ODGOVORI

1.	Redno načrtujem vsaj 2 strukturirani športni dejavnosti na teden.					
2.	Pri načrtovanju uporabljam kurikulum za vrtce in si z njim pomagam.					
3.	Pri načrtovanju upoštevam različne zmožnosti otrok.					
4.	Pri načrtovanju vključujem različne vrste dejavnosti.					
5.	Načrtovane dejavnosti prilagajam okolju in prostoru (telovadnica, gozd, igralnica)					
6.	Načrtovane dejavnosti prilagajam vremenu in letnemu času.					
7.	Moja osebna telesna aktivnost me motivira za načrtovanje športnih dejavnosti.					
8.	Moje osebno telesno zdravje me ovira za načrtovanje športnih dejavnosti.					
9.	Razpoložljivost osnovne športne opreme je zadostna.					
10.	Administrativna podpora za načrtovane športne dejavnosti je zadostna.					
11.	Okolje (mestno/podeželsko) vpliva na možnosti izvajanja športnih dejavnosti.					
12.	Športne dejavnosti so prioriteta v mojem oddelku.					
13.	Zaupam svojim kompetencam za vodenje športnih dejavnosti.					
14.	Pomanjkanje prostega/dostopnega prostora me pogosto omejuje.					
15.	Pomanjkanje opreme me pogosto omejuje.					
16.	Uživam v vodenju športnih dejavnosti.					

Odziv otrok na knjige v prvi starostni skupini

RAZISKOVALNA NALOGA

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 Cilji raziskovalne naloge	3
1.4 Raziskovalna metoda.....	3
1.5 Izvirni prispevek k praksi	4
2 UVOD V TEORIJO	5
2.1 Pomen branja in pripovedovanja za zgodnji otrokov razvoj	5
2.2 Kratek pregled vpliva knjig na čustveni, socialni in kognitivni razvoj otroka	6
2.3 Uvod v pojme: slikanica, pripovedovalec in interaktivni pristop	7
3 RAZVOJ OTROK (1–3 let) IN BRALNA PISMENOST	8
3.1 Starostne značilnosti otrok (1–3 leta) in njihov kognitivni, socialni ter čustveni razvoj	8
3.2 Razvoj jezika in besedišča pri najmlajših	8
3.3 Vloga zgodnje bralne izkušnje pri učenju besed, razumevanju zgodb in motivaciji	9
4 VPLIV PRIPOVEDOVALCA	10
4.1 Aktivno pripovedovanje, vključno z glasom, mimiko, gestami in gibanjem.....	10
4.2 Uporaba lutk kot podpora pripovedovanju – vpliv na otroka	10
4.3 Raziskave o vlogi pripovedovalca pri spodbujanju radovednosti, čustvenih odzivov in interakcije	12
5 SLIKANICE IN INTERAKTIVNE METODE	14
5.1 Opredelitev slikanice in njena funkcija pri zgodnjem učenju	14
5.2 Gibalne in glasbene aktivnosti ob branju – vpliv na učenje, pozornost in socialne veščine .	15
6 VPLIV PONAVLJANJA IN OBNOVE	17
6.1 Teorija ponavljanja in utrjevanja besedišča pri predšolskih otrocih	17
7 Vključevanje lutk	18
8 Sodobni izzivi branja	21
8.1 Vpliv televizije, tablic, elektronskih igrac in digitalnih pravlji.....	21
9 PRAKTIČNI VIDIKI RAZISKAVE	22
10 EMPIRIČEN DEL.....	24
11 SKUPNI REZULTATI RAZISKAVE	56
11.1 Evalvacija raziskave	57

11.2	Izvirni prispevek k praksi in teoriji	58
12	SKLEP	59
13	VIRI IN LITERATURA	60

POVZETEK

Namen raziskovalne naloge je bil preučiti odziv otrok prve starostne skupine na vsakodnevno srečevanje s knjigami ter vpliv pripovedovalca na otrokovo sodelovanje. S pomočjo opazovanja, zapisovanja odzivov in vključevanja lutk ter gibalnih dejavnosti sem ugotavljala, katere knjige otroke najbolj pritegnejo, kako doživljajo nove slikanice in kako se njihova aktivnost spreminja ob ponovitvah.

Na začetku me je ob uvajanju otrok večkrat zmotilo, da otroci knjige trgajo, mečejo po tleh in nekatere otroke knjige niti ne pritegnejo. Nekaj staršev je že na uvodnem sestanku povedalo, da njihovih otrok knjige ne zanimajo. Zato je bila moja želja, da otroci vzljubijo knjige, jim predstavljajo nek drug svet, razvijejo spoštljiv odnos do njih in začnejo sami posegati po njih.

Ker je moja raziskava potekala dobri dve leti, so bili v tem času različni vidiki, ki so vplivali na rezultate. Kateri so pokazali, da otroci z rednimi knjižnimi dejavnostmi razvijejo pozitiven odnos do knjig, jih sami pogosteje vzamejo v roke in jih obravnavajo bolj skrbno. Vloga pripovedovalca se je izkazala kot ključna, saj glas, način pripovedi in uporaba lutke pomembno vplivajo na otrokovo čustveno vključenost in pripravljenost k sodelovanju.

Ugotovitve potrjujejo, da so knjige, dopolnjene z veččutnimi spodbudami, dragocen pripomoček za razvoj govora, radovednosti ter socialnih in čustvenih veščin.

Raziskava predstavlja prispevek k praksi, saj nakazuje učinkovite poti, kako lahko vzgojitelj s pomočjo kvalitetne literature in ustvarjalnega pristopa spodbuja otrokovo aktivno učenje in gradi temelje bralne pismenosti.

Ključne besede: predšolska vzgoja, pripovedovanje zgodb, slikanice, razvoj pismenosti, čustvena vključenost

ABSTRACT

The purpose of this research project was to examine the response of children in the first age group to daily encounters with books and to explore the impact of the storyteller on the children's engagement. Through observation, recording reactions, and incorporating puppets and movement activities, I investigated which books most attracted the children's attention, how they experienced new picture books, and how their activity changed with repetition.

At the beginning, I was often disturbed by the fact that children tore the books, threw them on the floor, and that some showed no interest in them at all. A few parents even mentioned during the introductory meeting that their children were not interested in books. Therefore, my wish was for the children to develop a love for books, to see them as a window into another world, to build a respectful relationship toward them, and to start choosing them on their own.

Since my research took place over a period of more than two years, several factors influenced the results. These showed that children who regularly participate in book-related activities develop a positive attitude toward books, handle them more carefully, and are more likely to pick them up on their own. The storyteller's role proved to be essential, as their voice, storytelling style, and use of puppets significantly affect the child's emotional involvement and willingness to participate.

The findings confirm that books enriched with multisensory stimuli are a valuable tool for developing speech, curiosity, and social as well as emotional skills.

This research contributes to educational practice by highlighting effective ways in which an educator can, through quality literature and a creative approach, encourage active learning and build the foundations of early literacy.

Keywords: early childhood education, storytelling, picture books, literacy development, emotional engagement

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Veliko raziskav dokazuje pozitiven vpliv knjig/ slikanic in pripovedovanje na otrokov razvoj, zlasti na jezik, govor, socialne veščine in čustveno izražanje. V svoji skupini sem spremljala otroke od vstopa v vrtec pa vse do začetka tretjega leta obiskovanja. Začela sem s projektom *Ko pride medo*, ki sem ga sama zasnovala, nato pa nadaljevala s projektom skupine *Polžek gre v svet*. Namen projektov je bil v začetku ožje usmerjen predvsem v spodbujanje govora, radovednosti, samostojnega raziskovanja in ljubezni do knjige. V drugem in začetku tretjega leta pa sem projekt povezala z vsemi področji Kurikuluma.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

V nalogi sem želela preučiti, kako pogosto in s kakšnim zanimanjem otroci posegajo po knjigah, ter kako pripovedovalec oz. lutka vpliva na otrokovo sodelovanje, interes in govor. Namen je razumeti, koliko lahko vzgojitelj doprinese k otrokovemu govoru, razumevanju in uživanju ob knjigi.

1.3 Cilji raziskovalne naloge

1. Ugotoviti, katere knjige otroke najbolj pritegnejo in koliko na to vpliva vsebina knjige ter pripovedovalec.
2. Preučiti, kako se otrok vede ob prvem stiku z novo slikanico in kako ob ponovitvah.
3. Določiti, kdaj otrok najbolj aktivno sodeluje. Je to ob prvem stiku ali ob obnovi knjige oziroma pri ponavljanju vsebine, imajo vpliv lutka in gibalne aktivnosti.

Raziskava in ugotovitve so omejene na skupino otrok starostnega obdobja 1–3,5 leta, zato rezultati ne veljajo za preostale starostne skupine otrok.

Raziskava je izvedena v eni vrtčevski skupini na podežlju, kar omejuje splošno posploševanje.

Interakcija je močno odvisna od posameznega vzgojitelja in njegove metode pripovedovanja, izbora literature ter ustvarjalnega pristopa, kar seveda vpliva na rezultate.

1.4 Raziskovalna metoda

- Opazovanje otrok med vsakodnevnim srečanjem s slikanico, pri gibalno-gledaliških dejavnostih in v povezavi z različnimi kurikularnimi področji.
- Zapisovanje reakcij otrok, njihovega sodelovanja, zanimanja, govora in čustvenih odzivov.
- Beleženje, katere knjige so jih najbolj pritegnile in kako so se odzivali na različne pripomočke (lutke, zvočne ali taktilne dodatke).

- Analiza vedenja otrok ob prvem stiku z novo knjigo in po več ponovitvah.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

- Poudarek je na vlogi vzgojitelja oz. pripovedovalca pri spodbujanju bralne pismenosti pri najmlajših.
- Predlagane metode za vključevanje lutk, čutnih in gibalnih aktivnosti, katere otrokom pomagajo pri učenju in utrjevanju besedišča.
- Razumevanje, kako redno pripovedovanje, branje in interaktivne dejavnosti pripomorejo k socialnemu in čustvenemu razvoju otrok ter k otrokovemu odnosu do knjig.

2 UVOD V TEORIJU

2.1 Pomen branja in pripovedovanja za zgodnji otrokov razvoj

Pripovedovanje in branje pravljic ter drugih zgodbic v zgodnjem otroštvu ima ključno vlogo pri razvoju čustvenega izražanja, jezika in domišljije. Bednjički Rošer in Haramija (2024) v raziskavi poudarita, da otroška literatura ni le estetski užitek, temveč zelo pomembno orodje za oblikovanje bralne pismenosti, ki se razvija že v predšolskem obdobju. Kakovostne slikanice in interaktivno branje otrokom omogočajo, razvijanje sposobnost poslušanja, širijo besedišče, ob ilustracijah lažje razumejo zgodbo ter jo povezujejo s svojimi izkušnjami. Branje spodbuja čustveni in socialni razvoj otroka, saj skozi zgodbe prepoznavajo različne odnose, vloge in vrednote. Hkrati pripovedovalec – bodisi vzgojitelj, starš ali lutka – pomembno prispeva k otrokovemu doživljanju zgodbe in spodbuja njegovo aktivno sodelovanje. Otroci se že v vrtcu učijo poslušati, slediti pripovedovanju, izražati svoja čustva in oblikovati začetke bralne pismenosti, ki je nujna za vseživljenjsko učenje in dobro vključevanje v družbo.

Kot navaja Škerjanec (2024) otroci se s knjigami srečujejo tako doma kot v vrtcu, pri čemer ima slednji pomembno vlogo. V vrtcu je vsako srečanje s knjigo načrtovano, premišljeno in kakovostno vodeno s strani vzgojitelja. V predšolskem obdobju otroci ob knjigi razvijajo prve predbralne spretnosti ter pridobivajo prijetne izkušnje, ki oblikujejo njihov kasnejši odnos do branja v šoli. Vse je odvisno od zgleda odraslih, na začetku pri listanju, pripovedovanju in opazovanju ilustracij, kasneje pa tudi pri izbiri kakovostnih knjig in skupnem branju.

Zelo pomembno dejavnost v zgodnjem otroštvu predstavlja interaktivno branje zaradi jezikovnega razvoja in spodbujanja zgodnje pismenosti. Otrokov prvi stik s knjigo se praviloma začne v ljubečem, mirnem in varnem objemu. Ta stik otroku omogoči občutek topline, občutek sprejetosti in branje starša doživlja kot prijetno in varno izkušnjo (Kepic Mohar, 2021).

Takšen stik krepi in spodbuja razvoj otrokove zbranosti, pozornosti in zmožnost koncentracije. Ko otrok opazuje in raziskuje ilustracije, jih povezuje s čustvi in pomeni besed, pri tem pa uporablja več čutov hkrati. Možgani takrat integrirajo jezikovne, čustvene in vizualne dražljaje, kar omogoča razumevanje vsebine in spodbuja razvoj govora. Skupno branje s tem postaja dejavnost, ki pogloblja otrokovo sposobnost izražanja, podpira zgodnjo pismenost in spodbuja kognitivni razvoj. Temelje za napredovanje in socialni razvoj ustvarja branje s prepletom čustev, jezika in zaznavanja (Kepic Mohar, 2021).

2.2 Kratek pregled vpliva knjig na čustveni, socialni in kognitivni razvoj otroka

(Bell et al., 2024) V študijah navajajo, da je zgodnje doživljanje jezika, ki izraža občutke in misli, bistvena za otrokov socialni in čustveni napredek. Poleg obsega jezika je pomembna tudi tematika jezika in okolje v katerem otrok posluša jezik, v katerem ga otrok sliši (doma, v vrtcu ali šoli), in družbeni in kulturni vpliv. Različne oblike jezika za izražanje čustev lahko vplivajo na različne izide – npr. pozitivni jezik čustev podpira občutek lastne vrednosti, negativni izrazi čustev lahko spodbujajo strahu.

Čeprav je bila študija usmerjena na socialno in čustveno učenje, so rezultati pomembni tudi za otrokov čustveni, medosebni in intelektualni napredek, saj je razumevanje jezika čustev povezano z empatijo, regulacijo vedenja in razvojem intelektualnih sposobnosti, kot je prepoznavanje vzročnih povezav in predvidevanje vedenjskih odzivov drugih ljudi. Socialno in čustveno učenje začne že v prvem letu življenja in se krepi skozi otroštvo, kar pomeni, da so knjige, pogovori, pripovedovanje in branje ob zgodnjem jezikovnem razvoju se odpirajo velike možnosti za spodbujanje celostne rasti otroka.

Že zelo zgodaj se otrok aktivno odziva na različne dražljaje iz bližnjega in daljnega socialnega in fizičnega okolja z gibanjem, zaznavanjem, čustvovanjem, socialnim reakcijam ter govorom. Zato je tako pomembno v kakšnem okolju živi in kaj vse ga obdaja, predvsem kakšni so predmeti, knjige, naravni materiali, igrače ter predvsem ljudje. Bistveno je kako odrasli reagiramo na otrokovo vedenje in komunikacijo, ali otroku prisluhnemo, mu pripovedujemo zgodbe, pravljice, pojemo pesmice, si vzamemo čas in ga poslušamo, spremljamo otroške odaje ter se vključujemo v skupno igro, doživljanje in spremljanje (Haramija, D. et al. (2017).

Otroci so si zelo različni, nekateri pozorno spremljajo pripovedovanje ali branje, drugi pa so med dejavnostjo nemirni in hitro preusmerijo svojo pozornost. Ne glede na razlike, je bistveno da vztrajamo z obema skupinama otrok ter omogočamo spodbudno razvojno izkušnjo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003: 35)

Razvoj otrokovega govora in mišljenja velikokrat povezujemo s pripovedovanjem, skupnim ogledom slikanic in branjem zgodbic. Nista pa to edini področji otrokovega razvoja, ki ju takšne dejavnosti podpirajo. V vrtcu otrok s skupinskim branjem skozi socialno interakcijo pridobiva tudi pristope iz psihologije, katere v nadaljevanju uporablja samoregulacijo svojega vedenja.

Družbeno sprejemljive oblike vedenja, kot so uravnavanje čustev, moralno presojanje in socialno prilagojeno delovanje, otrok najprej doseže v socialnem kontekstu starejših otrok in odraslih, predvsem starših in vzgojiteljih, nato pa jih postopoma uporablja samostojno v različnih interakcijah. Pri tem mu odrasli zelo veliko lahko pomagamo z branjem in pripovedovanjem zgodb, pravljic in drugih vsebin z različnimi tematikami za otroke (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003: 35).

2.3 Uvod v pojme: slikanica, pripovedovalec in interaktivni pristop

Za otroka je glasno branje temeljni dejavnik pri razvoju zgodnjih bralnih spretnosti, čustvenih in miselnih zmožnosti. Otrok tako razvija pozitiven odnos do knjig in pripovedovalca. Poznamo dve skupini bralcev, strokovni bralec je lahko pedagoški delavec ali knjižničar, nestrokovni bralec pa je lahko starš ali drugi sorodnik. Strokovni bralec poskrbi, da je na branje strokovno pripravljen, otroku pri izvedbi omogoči globlje razumevanje zgodbe, kvalitetno interpretacijo in celostno doživljanje zgodbe. Nestrokovni bralec otroku bere ali pripoveduje zaradi vzpostavljanja toplih čustvenih vezi. Ko beremo slikanico je zelo pomembno, da natančno opazujemo slikovne elemente, ker ti ne le dopolnjujejo zapisano besedilo, ampak saj poglobljajo razumevanje pripovedi. Vedno, ko zaključimo z branjem ali pripovedjo je otroka priporočljivo spodbuditi k pogovoru ob ilustracijah in o vsebini besedila. Le tako, otroku omogočimo razvijanje izražanja, kritičnega razmišljanja in razlage vsebine (Licardo & Haramija, 2023).

Slikanica je posebna oblika pripovednega gradiva. V njej sta združeni dve ravni pripovedovanja, besedni del in slikovni del (Haramija & Batič, 2013, str. 35). Kombinacija besedila in ilustracije omogoča raznoliko doživljanje zgodbe. Poleg tega, da ilustracija pojasnjuje besedilo, spodbuja tudi k razmišljanju in razvija domišljijo. Dragocene slikanice so močno sredstvo za razvijanje predbralnih spretnosti, širjenje besedišča, usvajanje knjige in razvoj slikovne pismenosti. Otroci ob gledanju slikanice in poslušanju bralca aktivno odkrivajo pomen (Niland, 2023).

Sodelovalni pristop odraslega pri branju slikanice otroku, spodbuja otroka, da aktivno sodeluje pri doživljanju in razumevanju zgodbe. Vloga vzgojitelja ali drugega bralca otroka spodbuja in usmerja, da razmišlja, opazuje, deli lastne izkušnje in povezuje zgodbe iz knjige s svojim izkušnjami (Škerjanc, 2024; Niland, 2023). Njun način dela krepi otrokove socialne, čustvene in miselne zmožnosti, spodbuja empatijo, izražanje lastnih občutkov in prepoznavanje pogledov likov.

Za razvoj zgodnje pismenosti je bistvena povezava med interaktivnim pristopom in slikanico. Dokler otroci slikanice ne doživljajo interaktivno, nima pedagoškega in razvojnega potenciala, to se izpolni šele, ob vključevanju otrok v zgodbo, pogovoru o vsebini in ilustracijah (Haramija & Batič, 2013; Niland, 2023). Ob vsem potencialu slikanice ta ne spodbuja le bralnega razvoja, ampak ustvari lep odnos do knjige ter spodbija zanimanje za učenje.

3 RAZVOJ OTROK (1–3 let) IN BRALNA PISMENOST

3.1 Starostne značilnosti otrok (1–3 leta) in njihov kognitivni, socialni ter čustveni razvoj

Za kakovostno vzgojno- izobraževalno delo in razumevanje kaj otrok že zna in kje se še uči, je pomembno za temeljito poznavanje, kako se otrok razvija v zgodnjem in predšolskem obdobju. Raziskave dokazujejo, da se pri večini otrok pojavljajo podobni vzorci razvoja in napredka, čeprav se njihov razvoj razlikuje, predvsem zaradi dednih predispozicij in okolja v katerem živijo. Raziskovani vzorci strokovnjakom omogočajo, da prilagodijo vzgojne pristope posameznikovim potrebam in olajšajo spremljajo otrokovega napredka (Kranjec & Cugmas, 2021).

Dojenčki in malčki v starosti 1 do 3 leta, prehajajo skozi obdobje hitrega telesnega in nevrološkega razvoja. Hitro izboljševanje miselnih, motoričnih in senzoričnih sposobnosti omogoča pospešena rast možganov, vse to predstavlja osnovo za razvoj zaznavnega raziskovanja okolja, za koordinirana gibanja in začetke reševanja preprostih problemov. To je obdobje, ko se intenzivno razvija jezikovna kompetenca, otroci korak za korakom osvajajo besede, zvoke in preproste stavke. Vse to jim omogoča, da lažje sporočajo svoje potrebe, želje in čustva ter vzpostavljajo prvih socialnih interakcij. V tem obdobju hkrati razvijajo samostojnost in samonadzor, to opazimo, da se otroci naučijo samostojnega hranjenja, pitja iz lončka in opravljajo druge osnovne aktivnosti brez stalne pomoči odraslega. Pri čustvenem in socialnem razvoju se v tem obdobju opazi, da je otrok močno navezan na primarne skrbnike, hkrati pa se začnejo pojavljati prve oblike sodelovalne igre z vrstniki. Igra z vrstniki je osnova za kasnejši razvoj empatije, regulacije čustev in socialnih veščin (Berk & Meyers, 2015).

V raziskavi Wildová (2014) ugotavlja, da imajo otroci katerim starši berejo, se z njimi pogovarjajo oziroma uporabljajo bolj razvito besedišče, v starosti od drugega do petega leta višjo jezikovno kompetenco. Pri sedmih leti pa se opazi boljše razumevanje besedila, kot otroci kateri so bili le redko deležni pripovedovanja pravljic, pogovora in branja.

3.2 Razvoj jezika in besedišča pri najmlajših

Pri najmlajših razvoj jezika poteka korak po korak skozi več faz. V predjezikovni fazi otrok še ne govori, a že zaznava in razume govor okoli sebe. Na začetku se izraža z jokom, s katerim pokaže osnovne potrebe in čustva, kot so lakota, nelagodje ali jeza (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a).

Kasneje se pojavijo bolj različni glasovni izrazi, kot so gruljenje, cviljenje, cmokanje in vzdih. Okoli petega ali šestega meseca otrok začne bebljati, kar je razvojno običajno in ni odvisno od okolja. Pri bebljanju povezuje posamezne zloge, kar je pomembna osnova za prve besede (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a).

Pred prvo besedo se otroci pogosto izražajo tudi z gestami. Sprva so geste rutinske, na primer dvigne roke, kadar želi, da ga dvignejo, kasneje pa se pojavijo geste, s katerimi navezuje stik z drugimi ali prikaže stvari ali dogajanje iz okolja (pregled v: Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a).

Ko je otrok star približno eno leto običajno izgovori prvo besedo, s katero že izraža pomen in pogosto nadomešča celotno poved (halofraze) (Marjanovič Umek & Fekonja, 2019a). Po tem obdobju se otrokovo besedišče hitro širi, seveda se razlikuje od otroka do otroka, tako v številu besed kot v *hitrosti njihovega učenja* (Marjanovič Umek & Fekonja, 2019b; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj & Sočan, 2016; v: Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a). *Ko so otroci stari okoli dve leti besede začenjajo povezovati v preproste stavke, pri čemer je dobro, če odrasli stavke razširjajo in postopoma uvajajo tudi manj vsakdanje besede* (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020b).

3.3 Vloga zgodnje bralne izkušnje pri učenju besed, razumevanju zgodb in motivaciji

Govor se v zgodnjem otroštvu razvija zelo hitro, zlasti na področju sporazumevanja in slovnice (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020b). Ker odrasli želijo otroku olajšati učenje in spodbuditi govor, pogosto prilagodijo svoj način govorjenja (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a).

Ko odrasli prilagodijo govor otroku, te prilagoditve vključujejo počasno govorjenje s pavzami, uporaba preprostih, krajših stavkov, katerim otrok lažje sledi. Odrasli pogosto ponavljajo iste besede, fraze, izogibajo se govoru v pretekliku in prihodnjiku ter uporabljajo besedišče, ki je bolj poznano otrokom in manj zapleteno kot za odrasle. Izogibajo se rabi prislovov, veznikov, pridevnikov in besed, ki so abstraktne. Odrasli s takšnim načinom govora otroka spodbujajo, da lažje razume besede, stavke ter s tem ohranjajo pozornost (Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a).

Po Haramiji idr. (2017) je krepitev pismenosti pri otroku od rojstva do 3. leta najprimernejša, kadar odrasli soustvarjajo z otrokom v govorno spodbudnem okolju. Otrok se uči zgodbe in jezika skozi sodelovalno branje, kjer raziskuje ilustracije, usmerja pozornost na slike in poskuša izgovarjati besede, ob tem pa odrasli besede podpirajo s kretnjami in vsakodnevnimi situacijami. Večkratno branje istih zgodb, izmenjava vtisov ter razmišljanje o nadaljevanju, krepijo otrokovo dožemanje in pomnjenje. Domišljijske dejavnosti v knjigah prebujajo radovednost, medtem ko pohvale, čustvena podpora in pomirjanje utrjujejo otrokovo željo po sodelovanju. Vsakdanje poslušanje in prilagajanje vsebin otrokovim interesom in potrebam, tudi takrat ko je otrok v gibanju ali igri omogoča spontan in nevsiljiv razvoj pismenosti.

4 VPLIV PRIPOVEDOVALCA

4.1 Aktivno pripovedovanje, vključno z glasom, mimiko, gestami in gibanjem

Pri ustnem podajanju vsebine mora pripovedovalec dobro obvladati spreminjanje glasu, to pa doseže s prehajanjem med tihi in glasnim tonom, spreminjanjem tempa, z barvo glasu, uravnavanjem glasnosti govora ter s sposobnostjo izražanja subtilnih čustev. Pri govorjenju je pomembno, da je govor slovnično pravilen, razumljiv in stalno razumljiv, razen ko zavestno želimo uporabiti pogovorni, slengovski ali narečni jezik. Pripoved naj bo poleg vsebinske jasnosti tudi urejena po smislu in prijetna za poslušanje. Saj le tako kvaliteno prenesemo sporočilo in spodbujamo poslušalčevo pozornost in doživljanje pozitivne izkušnje (Trefalt, 1993)

(Isbell idr., 2004) pravijo, da je glavna razlika med pripovedovanjem in branjem občinstvo. Pri pripovedovanju otroke spodbujamo k sodelovanju pri ponavljanju refrenov, fraz ali poimenovanju likov. Pri pripovedi potrebujemo več vizualne domišljije, kot takrat ko otroku beremo. Pri pripovedi je zelo pomemben očesni stik pripovedovalca/ lutke. Pri pripovedi se otrok uči poslušati, razvijati sposobnost ustnega in pisnega sporazumevanja.

Abršek in Jamnik (1999) v delu Književna vzgoja izpostavljata, da ima pripovedovanje pravljič pomembno pedagoško in družbeno vlogo. V delu zato podata različna priporočila, za učinkovito izvedbo. V začetku opozorita, da je izbor literarno premišljenega besedila pomembna izbira za bogato doživetje poslušalca. Za pravo odločitev priporočata, da se poišče pomoč pri knjižničarjih in se opreči na strokovne razprave s področja knjižne vzgoje. Za vire predlagata naj bodo iz novejših praks v otroški in strokovni literaturi. Le tako lahko pravljice bogatijo otrokovo razumevanje, jezikovne sposobnosti in kulturno doživljanje in ne le zabavajo.

Avtorja tudi poudarjata, da doživljanje pravljič ni le opazovanje, ampak aktivno vključuje pripovedovalca in poslušalca. Pripovedovalec z interpretacijo besedila soustvarja domišljijski svet, v katerega vstopajo poslušalci in ga s svojim dožemanjem in sodelovanjem dopolnjujejo. V tem primeru gre za večplastno estetsko in čustveno izkušnjo, ki presega osnovno pripovedovanje.

Prav tako Abršek in Jamnik opozorita, kako pomembna je izvedba pripovedovanja. Ustno pripovedovanje pravljič je dobro obogatiti z različnimi oblikami neverbalnega izražanja, ker ima že zelo dolgo tradicijo. Da pripovedovalec doseže tesen stik z občinstvom ter čustveno in estetsko vrednost pravljič je priporočljivo, da pripoved podkrepi z variacijami glasu, primerno mimiko, očesnim stikom in kretnjami.

4.2 Uporaba lutk kot podpora pripovedovanju – vpliv na otroka

Že v uvajalnem obdobju se v predšolskem okolju otroci srečujejo z lutko, kjer deluje kot motivacijsko in stimulatивно sredstvo za igro ter druge dejavnosti otrok. Otroci lutko zelo hitro vzljubijo, v skupinah jih spremlja skozi celo leto pri vseh vsakodnevnih aktivnostih, otroci jim zelo radi izberejo tudi ime.

Najbolj zaželena lutka v prvi starostni skupini je pogosto lutka katero uporablja vzgojiteljica, otroci to lutko poznajo in jim je zato blizu. Otroci pri delu opazujejo vzgojiteljico in jim predstavlja pomemben način učenja, predvsem posnemajo njen govor, animacije in igre.

Ko otrok sodeluje z lutko in vzgojiteljem si bogati mišljenje, govor, izražanje in jezikovne kompetence. Ustvarjalno delo oziroma igra z lutko otrokom omogoča vzpostavljanje socialne interakcije, spodbuja sposobnosti posnemanja in vključuje jezikovne, socialne in čustvene veščine (Volavc, 2017).

Uporaba lutke je nepogrešljivo in vsestransko pedagoško orodje, otrokom nudi celostno doživljanje zgodb, pesmi in drugih literarnih vsebin pripovedi. Pripovedovalec lahko s pomočjo lutke zgodbo prikaže z različnih perspektiv in tako otroku omogoči, da se poistoveti z likom in doživi dogodek iz stališča .literarne osebe.

Če otroku predstavimo zgodbo Volk in trije prašički, bo vsebina povsem drugačna, če jo pripoveduje volk kot če jo pove prašiček. Pri pepelki nam zgodbo pripoveduje mačeha, zato nam prikaže globlje zaznavanje zgodbe. Uporaba lutke v vrtčevskem okolju bogati otrokov domišljjski svet, komunikacijo in čustveno odzivnost.

Otroško domišljijo in naravno improvizacijo vzgojitelj pri otroku spodbuja s pomočjo lutke. Saj omogoča, da je vsebina zgodbe igriva in neformalna oblika učenja, kjer je otroku omogočeno aktivno sodelovanje pri ustvarjanju, lahko se vključi v igro ter v pripovedni svet. Gibanje, oblikovanje in velikost lutke bogatijo vizualno in čustveno dimenzijo pripovedi, otroci pa se lahko pristno vživijo v junake, postavljajo vprašanja in raziskujejo vsebino zgodbe.

Ta način dela ni javno izveden, ampak se odvija v prijetnem in aktivnem okolju, ki krepi komunikacijske in socialne kompetence, izražanje in socialne veščine. Otroci pogosto zahtevajo večkratno poslušanje zgodb, zaradi čustvenega vživljanja v like, kar pa še bolj krepi njihovo razumevanje zgodbe in dožemanje besedila (Borota, Geršak, Korošec & Majaron, 2006).

Po Boroti, Geršaku, Korošecu in Majaronu (2006) ustvarjalna miselnost predstavlja osnovo inovativnega mišljenja in ustvarjalnih spodobnosti, kar pa v vrtcih in šolah ne dobiva dovolj podpore. V času digitalnih medijev, ki omogočajo hiter dostop do znanja, ni problem dobiti informacije, ampak da otrok pridobljeno znanje smiselno uporablja, da ga razume in kreativno razvije. Lutka v vrtcu otroka spodbuja, da ustvarjalno razmišlja ter samostojno raziskuje že v zgodnjem otroštvu.

Domišljija je sposobnost mentalnega predstavljanja in oblikovanja notranjih podob, ki se prepleta z različnimi področji učenja, kot so matematika, branje in pisanje. Tak način mišljenja omogoča procese raziskovanja, klasifikacije, izbire, poenostavljanja in nadgrajevanja informacij. Otrok, ki ima priložnost razvijati svojo ustvarjalnost, kasneje v življenju zna ceniti ideje drugih, razumeti umetniške pomene in učinkovito izražati lastne ideje tudi pri skupinskem delu.

Avtorji opozarjajo tudi, da bo tak otrok v družbi vrstnikov spoštoval individualne razlike in se težje prilagajal pasivnemu sledenju množici. Sodobni mediji pogosto poskušajo oblikovati enotno, kolektivno domišljijo, pri čemer otroci postanejo pasivni opazovalci, ne ustvarjalci.

Posledično se pri mnogih otrocih sposobnost za izvirnost in samostojno domišljjsko izražanje izgubi, še preden se lahko popolnoma razvije.

4.3 Raziskave o vlogi pripovedovalca pri spodbujanju radovednosti, čustvenih odzivov in interakcije

Bettelheim (1999) poudarja večjo vrednost pripovedovanja pravljic v primerjavi z branjem zapisanega besedila. Utemeljuje jo z vidikom, da pripovedovalec pri ustnem podajanju zgodbe lažje prilagaja način izražanja, tempo in vsebino odzivom ter potrebam poslušalcev. Medtem ko je branje vezano na besedilo in zato manj prilagodljivo, pripovedovanje zahteva večjo osebno vključenost odraslega – tako v odnosu do otroka kot do same vsebine pripovedi. Avtor pripovedovanje razume kot medosebni dogodek, v katerem sta v ospredju otrokovo čustveno doživljanje ter skupno estetsko doživetje ob pravljici.

Pripovedovanje zgodb zahteva temeljito pripravo, saj gre za proces, v katerem se prepletata tehnična usposobljenost in ustvarjalna interpretacija. Glas pripovedovalca je pri tem ključni izrazni instrument. Da bi bil govorni nastop prepričljiv, mora pripovedovalec obvladovati pravilno dihanje in poskrbeti za sproščeno telesno držo, kar omogoča naraven in neobremenjen glasovni tok. Glas dobi svojo pravo moč šele ob natančni artikulaciji, ki jo smiselno dopolnjujejo mimika obraza, telesna govorica in očesni stik z občinstvom. Pripovedovalec si lahko veliko pomaga z rednimi vajami, predvsem sprostitvenimi tehnikami, dihalnimi vajami in govornimi vajami za krepitev govornega aparata (Makar, 2011).

Za pripovedovalca je pri učenju zgodbe koristno, da uporabi različne pristope, da si lažje zapolni besedilo ter oblikuje jasnejšo interpretacijo (Makar, 2011). Pripoved se lahko razčleni na posamezne prizore, kar omogoča jasnejše ohranjanje zaporedja. Zelo uporabna je tudi izdelava preprostih skic, ki zgodbo prikažejo vizualno in s tem utrjujejo pomnjenje. Nadalje je dragoceno poslušanje profesionalnih pripovedovalcev, saj s tem spoznamo različne možnosti glasovne modulacije in izrazne dinamike. Za samorefleksijo pa je priporočljivo snemanje lastnega nastopa, ker kritično poslušanje omogoča prepoznavanje pomanjkljivosti in sprotne izboljševanje tehnike. Priprava pa ni omejena zgolj na tehnične elemente izvedbe, temveč tudi na poglobljeno delo z vsebino. Pripovedovalec si pripravi zapis ključnih informacij, kot so vsebinski povzetek, naslov, avtor, izvor, liki in kraj dogajanja, ter opredeli, kateri starostni skupini je besedilo namenjeno. Sledi poglobljeno branje in notranja ponotranjitev zgodbe, ob kateri se izpostavijo tematski poudarki, ki jih bo pripovedovalec izpostavil poslušalcem (na primer humor, konflikt ali sporočilnost). Ob nadaljnji pripravi se izvaja večkratno glasno branje posameznih odlomkov, kar omogoča urjenje ritma, intonacije in tempa pripovedi. Obenem se meri čas izvedbe, da je nastop primeren po slušateljem. Poseben poudarek se namenja oblikovanju literarnih oseb s pomočjo glasovne raznolikosti, intonacijskih poudarkov ter primernih fraz. Začetek in konec zgodbe imata osrednjo vlogo, saj okvirjata pripoved in odločilno vplivata na vtis poslušalcev. Zavedanje pomena stavčne zgradbe in slogovnega oblikovanja pa pripovedovalcu omogoča, da vzpostavi prepoznaven in celovit pripovedni slog.

V Kurikulu za vrtce 2025 je zabeleženo, da je pripovedovanje zgodb ena najzahtevnejših oblik govornega izražanja, saj otrok pri tem povezuje jezikovno, miselno, čustveno in socialno razumevanje sveta. Skozi pripovedovanje se uči smiselno oblikovati dogajanje, vzpostavljati zaporedje dogodkov ter svojo izkušnjo posredovati drugim. Vzgojitelj otroku načrtno omogoča

redne priložnosti za poslušanje in pripovedovanje zgodb, pri čemer uporablja različne metode, kot so pripoved ob slikovnem gradivu, lutkah ali zaporednih slikah. Pomembno je, da dejavnosti prilagaja otrokovi razvojni ravni in ga postopno usmerja k bolj povezani in razumljivi pripovedi. Otrok po približno drugem letu starosti že zmore v kratkih povedih opisati lastno izkušnjo ali preprosto zgodbo iz slikanice, s čimer vstopa v začetno fazo pripovedovalne zmožnosti.

5 SLIKANICE IN INTERAKTIVNE METODE

5.1 Opredelitev slikanice in njena funkcija pri zgodnjem učenju

Slikanice predstavljajo eno izmed temeljnih didaktičnih in razvojnih sredstev v zgodnjem otroštvu, saj združujejo jezikovno in vizualno komponento ter na ta način hkrati nagovarjajo otrokovo kognitivno, estetsko in čustveno sfero. Značilnost slikanice je v tem, da pomen ne nastaja zgolj skozi zapisano besedo, temveč se oblikuje v tesnem prepletu ilustracije in besedila, pri čemer slikovni del pogosto presega sporočilno moč samega besedila. Če bi želela literatura celotno vsebino posredovati izključno preko besed, ilustracija ne bi bila potrebna in bi s tem odpadla ena ključnih značilnosti slikanice – interakcija med likovnim in jezikovnim kodom (Haramija 2017).

Vsebinski razpon otroških slikanic je zelo širok in vključuje tako realistične kot tudi domišljjske pripovedi. Med pogostimi temami se pojavljajo vprašanja sprejemanja drugačnosti, oblikovanja medosebnih odnosov ter razumevanja družbenih vlog otrok in odraslih (Haramija, 2017). Takšno tematsko bogastvo omogoča, da otroci preko slikanic pridobivajo neposredne izkušnje s kompleksnimi družbenimi pojavi na način, ki je njihovim razvojnim zmožnostim razumljiv in dostopen.

Pri izbiri slikanic za vzgojno-izobraževalno delo je smiselno posegati po tistih, ki združujejo elemente realnosti z domišljjskimi prvinami, saj otrok ob tem razvija sposobnost razlikovanja med dejanskostjo in fikcijo. Na ta način se pri otroku postopno oblikuje tudi zavedanje o vlogi literature kot sredstva, ki presega vsakdanjo izkušnjo, hkrati pa jo dopolnjuje in obogati. Prav kombiniranje vsebin iz realnega življenja z domišljjskimi zgodbami omogoča otroku vpogled v različne svetove ter spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja, domišljije in sposobnosti simbolnega razumevanja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003). Slikanico je zato mogoče razumeti ne le kot literarno-likovni žanr, namenjen najmlajšim, temveč kot orodje, ki sistematično spodbuja otrokovo celotno razvojno pot. Prek nje otrok pridobiva prve izkušnje z jezikom, krepi estetsko občutljivost ter se uči povezovanja med simbolnim in realnim svetom, kar predstavlja temelj za nadaljnji razvoj bralne pismenosti in kritičnega mišljenja.

Po ugotovitvah (Kroppa, 2000) je kakovost slikanice za predšolske otroke rezultat usklajenega prepletanja literarne, likovne in materialne dimenzije. Avtor poudarja, da morajo ilustracije in besedilo tvoriti enotno pripovedno celoto, kjer podobe ne predstavljajo zgolj vizualne podpore, temveč so enakovreden nosilec pomena in spodbuda za otrokovo interpretacijo. Besedilo je najbolj učinkovito, kadar je jedrnato, ritmično strukturirano in vsebuje ponavljajoče se jezikovne vzorce, saj to olajša razumevanje, spodbuja pomnjenje in omogoča aktivno vključevanje otroka v proces branja. Vsebinski vidik naj bo zasnovan tako, da odpira univerzalne teme človeškega življenja – od razvoja in osebne rasti do čustvenih izkušenj, kot so izguba ali ljubezen – s čimer otrok pridobi možnost identifikacije z junaki in razumevanja lastnih doživetij.

(Kropp, 2000) posebej opozori tudi na oblikovno in materialno izvedbo knjige: ustrezna trpežnost, format in tip vezave pomembno prispevajo k praktični uporabnosti in večkratnemu vračanju k istemu delu. Kakovostna slikanica po njegovem mnenju presega enkratno branje, saj ostaja otrokovo spremljevalno gradivo skozi različne faze zgodnjega razvoja. Vloga slikanice tako ni omejena zgolj na bogatenje besedišča, ampak obsega širši spekter vzgojno-izobraževalnih nalog, kot je učenje sobivanja in oblikovanja samopodobe do krepitve čustvene stabilnosti. Zato je tako pomembna odgovornost odraslih, še posebej staršev in strokovnih delavcev, da otroku izberejo ustrezno slikanico. Izbor ustreznih slikanic je zato pomembna odgovornost odraslih, zlasti staršev in vzgojiteljev, saj slikanice spodbujajo otrokovo čustveno doživljanje in miselni razvoj. Razumevanje zgodbe v slikanici močno temelji na likovnem branju, saj ilustracije pogosto oblikujejo otrokovo dožemanje zgodbe.

Avtor ilustracij lahko z detajli vpliva na razumevanje različnih dejavnikov v besedilu, med njimi je čas in kraj dogajanja, osebnost likov ter predmetna realnost, katera je v besedilu le omenjena ali nepopolno opisana. Tako avtor z ilustracijo ne dopolni le besedila, ampak lahko močno vplivajo na razumevanje zgodbe in otroku olajšajo razumeti zapletenih pomenov in sporočil (Batič & Haramija, 2014).

Za spodbujanje osredotočenosti in usmerjanje pozornosti posameznika pri različnih aktivnostih predstavljajo dragoceno sredstvo tipne knjige. Tako se spodbuja zavzetost, sodelovanje in motivacija pri poslušanju, sledenju navodil ter pridobivanje novega besednega in pojmovnega znanja (Aldajani, 2016).

Za uporabo tipnih slik je pomembno, da so vsebinsko in vizualno prilagojene starosti, razumevanju in kognitivnim sposobnostim otrok. V tem primeru otroku nudimo optimalno učno izkušnjo, učinkovito učenje ter spodbujamo samostojno raziskovanje (Brvar, 2014).

5.2 Gibalne in glasbene aktivnosti ob branju – vpliv na učenje, pozornost in socialne veščine

Gibanje je ena izmed temeljnih človeških potreb in dejavnosti, enakovredna je zraku, vodi in hrani, že od rojstva je osnovni način otrokove komunikacije z okolico in izražanja. Otrok že pred razvojem govora manifestira svoje potrebe, želje in čustva s pomočjo gibalnih aktivnosti, kar potrjuje Pavliha (2011), ki opredeljuje gibanje kot ključni medij izražanja.

Pomankanje telesne aktivnosti ter povečano tveganje za prekomerno težo in razvoj kroničnih bolezni se v sodobni družbi opaža zaradi upada gibalne učinkovitosti otrok in mladostnikov. Zato je zelo pomembno, da se gibanje sistematično vključi v vsakodnevni življenjski ritem otrok (Guček, 2022; Rajšp, 2022).

Stik z literarnimi vsebinami in branje je prav tako bistveno za razvoj otroka. Če želimo otroku omogočiti celosten jezikovni razvoj, izboljšanje poslušanja, govora, pisanja in širjenje besednega zaklada potem moramo že zgodaj spodbujati pozitiven odnos do knjige, ki se začne v družini, nadaljuje pa v vrtcu in šoli (Jamnik, 1994; Grosman, 2003).

Branje hkrati spodbuja čustveno doživljanje, domišljijo ter oblikuje literarni okus, kar vpliva na sposobnost pridobivanja in razumevanja informacij iz okolja ter na splošno kakovost življenja (Jamnik, 2002; Kesič Dimic, 2010). Povezava med branjem in gibanjem je znanstveno utemeljena. Dokazano je, da je proces učenja najbolj učinkovit, kadar poleg govora, sluha in vida vključimo še telesno govorico. Ko se gibljemo krepimo dolgoročni spomin, si povečujemo motivacijo ter si olajšamo razumevanje vsebin (Pavliha, 2011).

Razvoj fine motorike, ki je neposredno povezan z gibanjem otrok, vpliva ne samo na govor in poslušanje, ampak tudi na bralne spretnosti. Ko se otrok med branjem in poslušanjem še giblje, bolje razume pomen besed, kar je na primer vidno pri dojemljanju predlogov, otrok, ki se splazi pod mizo, koncept lažje sprejme (Muhič in Marinšek, 2002).

Poleg tega gibanje in aktivno sodelovanje pri literarnih dejavnostih spodbujata socialni razvoj. S skupnimi gibalnimi in glasbenimi aktivnostmi se otroci učijo sodelovanja, izmenjave izkušenj, poslušanja in empatije, kar dolgoročno krepi socialne kompetence (Sarto, 2015).

Pri pripovedovanju pravljic glasba pospeši ali upočasni hitrost in tako vpliva na doživljanje zgodb ter na vzdušje. Glasba je močno, nevidno orodje, da se lahko ljudje vzpostavimo čustveno povezanost ter se povežemo na nezavedni ravni. Tako dajemo glasbi možnost, da jo naredimo bolj zanimivo in vplivnejšo ter, da zgodbo lahko povemo na različne načine. (Šefman, 2024)

(Amaka, 2017) V raziskavah potrjujejo, da je pripoved, ki jo spremlja glasba bolj doživeta, prijetnejša ter je pogosto povezana s dobrim razpoloženjem in s pozitivnimi občutki. Ker nas glasba sprošča izboljšuje pomnenje ter poveča našo odprtost za sprejemanje sporočila. Zvočna spremljava spodbudi močnejši čustveni odziv ter spodbuja globlje poslušanje. V raziskavah tudi potrdi, da glasba v pripovedovanju zgodb pomembno vpliva na način, kako doživljamo in poslušamo vsebino.

6 VPLIV PONAVLJANJA IN OBNOVE

6.1 Teorija ponavljanja in utrjevanja besedišča pri predšolskih otrocih

Predšolski otroci pogosto želijo ponavljajoče poslušanje iste zgodbe, to je zanje povsem naravno. Predvsem pa večkratne interakcije z istim besedilom koristno prispevajo k jezikovnemu in kognitivnemu razvoju Starič, (2017). Z ponavljajočim branjem otrokom nudimo globlje razumevanje literarnih junakov in njihovih odločitev v zgodbi. Vsebino, ki jo otroku ponavljamo se bolje zadrži v spominu in lažje vpije v razumevanje. Breznika (2017) meni, da je večkratno ponavljanje razlog za temeljito dojetje zgodbe ter učinkovitejše za osvajanje njenega pomena.

Sistematično ponavljanje je bistveno za kvaliteten razvoj govora in jezik, z njim otroku nudi utrjevanje glasovnih, zlogovnih in besednih struktur Skamličeva (2014) izpostavlja kot učinkovito metodo spodbujanja zgodnje jezikovne produkcije s ponavljanjem različnih pesmi, zlogov, glasov ter ritmiziranih prstnih iger (npr. Biba leze, Polžek leze). Odziv odraslega na otrokovo dejanje in njihovo izražanje z besedo se oblikuje z razumevanjem jezika.

Pomembno je, da odrasli sproti opisuje potek lastne dejavnosti, pri tem naj izpostavi le ključne besede, ki so dovolj poznane, jasne, da otrok sliši konkretne korake, si izboljšuje pomnjenje in jih poveže z lastnim doživljanje. Pri dejavnostih ima posebno didaktično vrednost uporaba konkretnih predmetov (npr. lesene kuhalnice), tako otrok spozna ime predmeta in njegov glavni namen. Seveda pa to ni vse, ob predmetu se otrok uči preko vseh čutov in razvija govorne sposobnosti.

Zelo pomembno je, da otrok pri branju aktiven udeleženec in ne le pasivni poslušalec. Tako naj sam lista knjigo, si jo ogleduje, posluša branje in ob ilustracijah pokaže na like s prstom, ter si tako krepi veččutno doživljanje in ima možnost boljšega razumevanja vsebine. Ob knjigi naj otrok vedno doživlja veselje, naj bo to zanj prijetna, sproščena in zanimiva izkušnja, pomembno je, da otrok razvija pozitiven odnos do knjig. Za otroke so pomembne raznolike knjige iz različnih materialov in interaktivnimi nalogami, med njimi so kopalne knjige, knjige iz blaga, interaktivne premične knjige, skrivanke ali knjige z ogledali. Te knjige s svojo obliko in vizualno podobo vabijo otroke, da jih raziščejo in izkusijo z različnimi čuti (Skamličeva, 2014).

7 Vključevanje lutk

Didaktična raba lutk v predšolski vzgoji predstavlja otrokom dejavnost, ki vzbuja zanimanje in motivacijo, sočasno pa vzgojitelju omogoča različne pedagoške koristi (Borota, Geršak, Korošec in Majaron (2006) izpostavljajo pet ključnih prednosti te metode:

1. Poglabljeno razumevanje otrokovih misli in čustev

Posrednik med otrokom in vzgojiteljem je lutka, kateri se otrok veliko lažje približa, se ob njej sprosti, zato je lutka pomemben vezni člen med otrokom in vzgojiteljem. Lutka otroka vabi, da se ji približa, ji izraža čustva, misli in se ji izpove o osebnih doživetjih. Vzgojitelj pa tako dobi vpogled v otrokove želje, družinsko okolje, čustva in strahove. Pristop z lutko vzgojitelju omogoča individualiziran pedagoški pristop, otroku pa krepi samozavest in pozitivno samopodobo.

2. Nova perspektiva za vzgojitelja in otroka

V vrtčevski skupini na lutka pomaga ustvariti sproščeno, veselo in igri prijazno vzdušje. Vzgojitelj se z lutko lahko skrije in stopi na otrokovo raven ter se kot pripovedovalec zlije v katerikoli pravljичni lik. Otrok tako doživlja vzgojitelja ali drugo odraslo osebo kot prijazno, sproščeno in dostopno, to pa spodbuja spontanost, kreativnost v mislih otrok, medsebojno spoštovanje ter prispeva do večje odprtosti in sočutja do drugih.

3. Spodbujanje ustvarjalnosti pri vzgojitelju

V vrtcu z metodo vključevanja lutke v pedagoški proces ustvarjamo priložnosti za krepitev didaktične domišljije in ustvarjalnega mišljenja. Večkrat ko bo vzgojitelj pripravil predstave, ustvarjalne dejavnosti in uporabljal lutke, več novih možnosti za izvirno delo z otroki se mu bo odprlo. Seveda mora biti vzgojitelj na svoje delo pripravljen, tako da združi klasične pedagoške pristope in jih dvigne na višjo raven z lastno ustvarjalno interpretacijo ter tako poskrbi za kakovostno izvedbo.

4. Multidisciplinarna uporaba lutk

Lutka je zelo vsestransko orodje, ki podpira celoten otrokov razvoj, tako kognitivni, emocionalni, motorični in socialni. Lutka ni le navadna mehka igrača, ampak omogoča izvedbo dejavnosti iz vseh področji Kurikuluma, otroke spozna z novimi besedami, oblikami, barvami, prostorskimi pojmi in uri finomotorične spretnosti. Lutka otroku omogoča učenje z vzorcem, otrok se v igri na zabaven način prelevi v učitelja in mora vse svoje osvojeno znanje in opažanja predati lutki.

5. Spodbujanje prijetnega in varnega okolja

Lutka otroku ustvari sproščeno vzdušje in spodbuja radovednost. Nudi mu varnost, udobje ter občutek, da je sprejet in se lahko pogumno vključuje v igro. Sproščeno okolje podpira otrokovo kreativnost, ga motivira za raziskovanje in ustvarjanje.

7. Knjige kot didaktično orodje v vrtcu

7.1 Kako Kurikulum spodbuja vzgojitelje k razvoju otrokovega jezika, domišljije in estetskega doživljanja.

V Kurikulumu za vrtce (2025) je opisana vloga umetnostnih besedil, kot pomembno sredstvo za govorni razvoj otroka, domišljije ter čutenje lepote in umetnosti. Vzgojiteljeva vloga je, da otroku omogoča stik z literaturo, ki spodbuja ustvarjalnost, empatijo in razumevanje umetnosti.

UMETNOSTNA BESEDILA

Splošni cilji za umetnostna besedila

1. se srečuje z umetnostnimi besedili iz slovenske in svetovne otroške književnosti in pri tem razvija zmožnost literarnoestetskega doživljanja in »branja«;
2. sooblikuje domišljijski svet umetnostnega besedila, razvija empatijo in jezikovno zmožnost;
3. posluša vzgojiteljičino pripovedovanje/interpretativno branje/recitiranje umetnostnega besedila; sodeluje pri skupnem branju umetnostnega besedila; »bere« pravljico/zgodbo/pesem v slikanici;
4. povezuje pomen vizualnih, besedilnih, zvočnih in drugih sporočil v večkodnem umetnostnem besedilu ter uživa v njegovih estetskih elementih;
5. se pogovarja o vsebini umetnostnega besedila, postavlja vprašanja; pove, kako ga razume in doživlja;
6. se na umetnostno besedilo (po)ustvarjalno odziva v igri z lutkami, dramatizaciji ali namiznem gledališču ter z izražanjem na razne umetnostne načine: besedno, likovno, glasbeno, plesno ipd.;
7. z umetnostnimi besedili bogati svoj čustveni, spoznavni, doživljajski in domišljijski svet, prek njih sodeluje z drugimi v vrtcu in družbenem okolju ter spoznava kulturno dediščino (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025, str. 39-40)

V okviru kurikularnega področja umetnosti *zvrsti besedne umetnosti* (poezija, pravljice, proza, dramska besedila) spodbujajo razvoj otrokovega jezika, domišljije in sposobnosti simbolnega izražanja. Vzgojitelj otrokom omogoča raznolike literarne izkušnje, pri katerih se povezujejo doživljanje, izražanje in ustvarjanje.

1. Otroška poezija

Otrok doživlja in izvaja različne ritme, posnema zvoke in zaznava melodijo. Otrok razvija sposobnost rime in ritma ob ugankah, pesmicah, izštevankah in ritmičnih igrah. Kadar otrok recitira, poje ali dramatizira poezijo razvija občutek za glasovno koordinacijo in ritem. Ob

pomoči vzgojitelja si otrok izmisli lastne verze ali rime ter tako spodbuja samostojnost, samozavest in sposobnost izražanja čustev.

2. Pravljice in prozna besedila

Otrok posluša in aktivno soustvarja klasične in sodobne pravljice. Kadar sodeluje pri skupnem branju, pove svoja razmišljanja, postavlja vprašanja, komentira ter povezuje vsebino zgodbe s svojimi izkušnjami. Otroci ob spoznavanju likov razvijajo moralno presojo in empatijo ter ob poustvarjanju zgodbe skozi igro spodbujajo izražanje čustev, ustvarjalnost in širše razumevanje zgodbe.

3. Dramska in medijska besedila

Otrok spozna gledališke, lutkovne, filmske in radijske uprizoritve, pri čemer se uči razumeti dramsko dogajanje, prostor in odnose med liki. S pogovorom o vsebini, čustvih in moralnih dilemah razvija sposobnost refleksije ter kritičnega razmišljanja. Ustvarjalno se odziva z besedo, gibom ali drugimi umetnostnimi izrazi, s čimer krepi komunikacijske in socialne spretnosti.

8 Sodobni izzivi branja

8.1 Vpliv televizije, tablic, elektronskih igrac in digitalnih pravlji

Raziskava (Piotrowski & Krčmar, 2017) nam pove, da se otroci že zelo zgodaj srečajo z mobilnimi napravami in jih vse pogosteje uporabljajo vsak dan. Ker so zaslone na dotik zabavni in enostavni za uporabo, otroke zelo privlačijo. Veliko otroških aplikacij ima interaktivne dele (t. i. »vroče točke«), ki se odzovejo, ko se jih otrok dotakne – s sliko ali zvokom. Ne obstajajo pa še informacije, kako te interaktivne funkcije vplivajo na otrokovo pozornost, razumevanje in učenje iz vsebin, ki jih spremlja otrok.

(Gath, McNeill & Gillon, 2020) so opravili raziskavo, ki pravi, da predšolski otroci, ki večino svojega časa preživijo pred različnimi zaslone (televizija, tablica, mobilni telefon) imajo slabše sposobnosti pri ustvarjanju besed, razumevanju jezika ter pri vzpostavljanju čustvene bližine s starši. Otroci, ki so daljše obdobje izpostavljeni zaslonom imajo veliko manj možnosti za kakovostne interakcije ter za skupno branje. To pa seveda posredno vpliva na jezikovne kompetence in socialno povezanost. V raziskavi so zaznali negativen učinek uporabe elektronskih naprav na čustveno povezanost starša in otroka. Tako potrjujejo, da čas, ki bi moral biti namenjen socialnemu, čustvenemu in jezikovnemu razvoju ter prijetnemu počutju, otroci namenijo uporabi različnih zaslonov.

Sodobna alternativa tiskanim knjigam so že nekaj časa elektronske pravlji na tablicah, telefonih in e-bralnikih. V raziskavah so zaznali pozitivne in negativne učinke na otrokov razvoj pismenosti. Trdijo, da premišljeno oblikovane e-pravlji, lahko otrokom pomagajo, da si bolje zapomnijo in razumejo besedilo, vse to naj bi dosegli z glasbo, zvoki in animacijami. Hkrati poudarjajo, da pretirana interaktivna vsebina, kot so igre in »vroče točke«, otroku onemogočijo dobro razumevanje zgodbe, ker preveč dražljajev lahko utruje otrokov možganski proces. Predvsem naj bi imeli korist otroci, ki težje berejo in imajo težave z jezikom, saj naj bi kvalitetno zasnovane digitalne knjige spodbujale enake možnosti pri učenju (Bus, Takacs, Kegel, 2015)

(Courage, Bakhtiar, Fitzpatrick, Kenny, & Brandeau, 2020) V raziskavi, ki so jo objavili v reviji Common Sense Media, prikažejo, da ima 75 % družin v Združenih državah Amerike vsaj eno »pametno« elektronsko napravo za branje, vključno s precejšnjim številom (40 %) tablic.

9 PRAKTIČNI VIDIKI RAZISKAVE

- Projekta izvedena v skupini

Projekt: Ko pride medo vsebina je zapisana v Letnem delovnem načrtu skupine v letu 2023–2024.

»Medo živi v rdeči hišici. Zelo pogosto bo obiskal otroke v naši skupini. Kdaj bo prišel sam, kdaj z lutk, kdaj pa bo imel za njih različna presenečenja (pravlјice, kartonke, pesmice, bibarije, milne mehurčke, balone, žogo, lutke, barve ...)

Otroke bo nagovarjal k pogovoru, poslušanju, opazovanju, igri, pripevanju, samostojnosti, bontonu in ustvarjanju. Cilj obiska medvedka v skupini je, da bi skupino čim bolj povezal in jim nudil nove izzive, spretnosti, informacije ter poskrbel, da se otrok ob tem dobro počuti."

S septembrom 2023 se mi je v skupini pridružilo 14 otrok starosti od 11 mesecev do 19 mesecev. Prvi mesec je bil namenjen izključno uvajanju, v skupini je bilo nemogoče začeti kakšen projekt, saj se vsi otroci niso uvajali z začetkom meseca. Kadarkoli sem otrokom ponudila kartonke, zvočne knjige, lesene knjige sem ugotovila, da jih večina otrok ogleduje krajši čas ali pa sploh nimajo interesa zanje. Ta podatek sem dobila tudi od nekaterih staršev, kateri so na uvodnem individualnem sestanku povedali, da otroke knjige ne zanimajo in jim jih ne ponujajo. Ko se je jok v igralnici polegel je v igralnico začel prihajati medo. Otrokom je bila lutka zanimiva že od prvega dne. Vedno je pokukala iz škatle, ki pa nikoli ni bila prazna. Tako je medved otroke obiskoval z različnimi knjigami.

V prvem letu so bili otroci zelo zahtevna publika, kajti zelo hitro sem dobila odgovor, če je knjiga dovolj zanimiva, če jih pripovedovalec pritegne, če sem pri vsebini dovolj kratka. Zgodilo se je, da sem izbrala knjigo s predolgo vsebino in ilustracije so prezahtevne, knjige nisem vključila v raziskavo, saj sem jo zamenjala za primernejšo. Zgodilo pa se je, da jih s svojo pripovedjo nisem prepričala, razlog je bil moj glavobol. Vseeno sem želela vztrajati in izpeljati dejavnost, kar pa je bila za tisti dan zmotna odločitev. Otroci so zelo dobri opazovalci in sodniki in to so mi ta dan še toliko bolj potrdili. Zato sem dejavnost zaključila.

Projekt: Polžek gre v svet predstavljen v Letnem delovnem načrtu skupine 2024–2025

»V skupini bomo letos izvedli projekt, ki bo zajemal vsa področja Kurikuluma. Poleg vsebine,

ki je vezana na letni delovni načrt vrtca in enote, bomo vsak mesec načrtno izvedli dejavnost.

- Pri jeziku bomo imeli dvanajst pravlјic oz tem za dvanajst mesecev, na aktualno temo v skupini (izhajanje iz želja in potreb otrok) (duda, kahljica, grizenje ...).
- Pri naravi bomo vsak mesec spoznali eno žival iz knjige (muca, kuža, polž, konj, krava, kokoš, pujs ...).

- Pri gibanju bomo vsak mesec načrtno izvedli/utrdili določeno gibalno vajo (hoja po klopi, plezanje na letvenik, hoja po stopnicah, plazenje pod ovirami, valjanje po blazini, hoja v hrib ...).
- Pri matematiki bova vzgojiteljici vsak mesec otrokom izdelali matematično igro z različnimi izzivi (tulci z žogicami, razvrščanje barvnih kroglic, vstavljanje oblik ...).
- Pri umetnosti bomo vsak mesec uporabili nov material/ tehniko za ustvarjanje (naravni materiali, odpadni material i...).
- Pri družbi pa se bomo osredotočili na praznovanja rojstnih dni s knjigo ter izvedbo dneva brez igráč- dan za zabavo.»

V naslednjem letu se je naš projekt preimenoval v naslov Polžek gre v svet. Polžek se je osredotočil, na vsa področja kurikuluma. Še vedno so bile v ospredju slikanice, le da se je vsebina/ tema širila na vsa področja. Otroci so se skozi leto vedno več govorno izpostavljali, vedno več so začeli samostojno posegati po knjigah. Ob koncu našega projekta septembra 2025 se otroci še vedno razveselijo pripovedi lutke, vedno več je pogovora o vsebini, polžek jih je s pravljičami začel obiskovati med počitkom. Otroci v bralnem kotičku vedno več posegajo po knjigah, začeli so si tudi samostojno pripovedovati vsebino zgodbic. Otroci pri igri s knjigami veliko posnemajo svoje starše ali vzgojitelje.

Projekt Polžek gre v svet se bo nadaljeval tudi tretje leto. Otrokom pa bo tokrat predstavil knjižni nahrbtnik. V njem bo lutka, pravljičice za lahko noč, zgodbice z aktualno vsebino otrok te starosti, poleg pa bo tudi literatura za starše. Priložila bom še zvezek, ki bo namenjen njihovim vtisom, občutkom ob srečanju s tako bogatim nahrbtnikom.

V empiričnem delu bodo predstavljene nekatere knjige, katere so otroci spoznali v zadnjih dveh letih in njihov odziv na mojo pripoved, izbor, ponovitve in nadgradnje.

10 EMPIRIČEN DEL

V nadaljevanju bom predstavila različne knjige, s katerimi sem raziskovala moja vprašanja. Raziskava se je začela v mesecu oktobru pri starostni skupini 1-2 letnikov. Otroci so ob prvih stikih s kartonkami le te metali po tleh, jih trgali in dajali v usta. Nekaj staršev je ob prvih pogovorih povedalo, da njihovih otrok knjige ne zanimajo, da jih skupaj ne ogledujejo, ker otroci nimajo motivacije. Želela sem si, da bi otroci vzljubili knjige, da bi se njihovo zanimanje začelo podaljševati. Zanimalo me je, koliko lahko pripomorem k odnosu otrok do knjig, s kakšnimi knjigami bom najbolj pritegnila njihovo pozornost in kako nanje vplivajo ponovitve. Z raziskavo sem nadaljevala tudi v drugem letu vključenosti otrok v vrtec ter zaključila v začetku tretjega leta obiskovanja vrtca. V začetku tretjega leta, sem družinam predstavila knjižni nahrbtnik, katerega bodo otroci dobivali za domov. V njem bo ustrezna literatura za otroke in tudi starše ter lutka. Tako želim moj vpliv raziskave razširiti v družine in jih spodbuditi, da otrokom berejo, si skupaj ogledujejo knjige, otroka spodbujajo da jim pripoveduje

Anna Casalis: Potipate, začutite in poslušate Živali- Spodbuditi različne čute zaznavanja pri otrok



Slika 1: Anna Casalis: Potipate, začutite in poslušate živali

Vir: internet

Namen:

Otroka spodbuditi k poslušanju, sodelovanju in zaznavanju. Otroci vsaj preko enega kanala sodelujejo pri spoznavanju živali. Pridobivajo občutek za tipanje.

Odziv otrok na prvo knjigo v vrtcu.

Cilj:

Otrok sledi pripovedi vzgojiteljice in se odziva.

Motivacija:

Večina otrok je z nami že dober mesec in stiska ob ločenosti od staršev se je polegla. Zato otroke povabim v kotiček na blazini, kjer jim pokažem našo prvo knjigo. Pričakujem, da bo sledenje upadalo, da bo na otroke imela vpliv tudi mamica, ki v tem času še uvaja svojega otroka. Otroke med pripovedjo motiviram z zvočnimi efekti, kateri so nam ponujeni na vsaki strani. Za prvo pripoved otrokom vsako žival predstavim zelo na kratko.

Osrednji del

Otroci se prvič od vstopa v vrtec seznani s knjigo. Povabim jih na blazino z nami je še ena mamica, ki uvaja deklico ter pomočnica vzgojiteljice-vzgojiteljica. Otrokom pokažem knjigo in jih vprašam, če poznajo žival na platnici. Dobim odgovor, da se žival oglašava hov,hov. Otrokom pokažem, kaj se zgodi ko pritisnem na smrček. Takoj vstaneta dva otroka se približata knjigi in tudi sama pritisneta. Zapijem jim še pesmico Kuža pazi, katere se zelo razveselijo.

Kuža pazi (J. Bitenc)

Kuža pazi, z repkom miga,
vstane, leže, tačko da.
Hišo čuva, jezno laja,
če nikogar ni doma.

Ko pa Jurček Cicibanček
truden se odpravi spat,
kuža pazi, k vratom leže,
da ne vzame Jurčka tat.

Nato obrnem na novo stran in jim pokažem opico. En otrok jo prepozna, preostali čakajo, kdaj bodo zaslišali zvok. Pri tem sta najmlajša otroka že obrnjena v drugo stran in se igrata z igračami na polici. Preostali otroci se razveselijo zvoka in stegujejo roke, da bi se dotaknili opice, to jim tudi omogočim. Nadaljujemo na naslednjo stran kjer je miška, otrokom zapojem prvo kitico pesmice

Jaz sem mala miška (S. Jug)

Jaz sem mala miška, saj me vsak pozna.

Moja mala hiška luknji dve ima.

Škrab, škrab, škrab, grem z dežja pod kap.

Škrab, škrab, škrab, grem z dežja pod kap.

Otroci so v hipu prenehali s čebljanjem in mi sledili z mimiko obraza. Sledila je stran kjer je narisana medved, otrokom sem ga predstavila s pomočjo bibarije Medo stopa.

Medo stopa copa,cop, zajček skače hop, hop, hop, mala miška pa hiti tike, tike, ti.

Otroci so v večini gibanje le opazovali, nekaj otrok pa je prenehalo slediti in so že raziskovali po igralnici. Sledila je stran z muckom, trije otroci so zamjavkali in ob zvoku muce iz knjige so prav vsi otroci pogledali proti knjigi. Za konec smo si ogledali še piščančka. Nato sem otroke povabila, da lahko skupaj pogledamo vse živali, jih pobožamo in še enkrat poimenujemo, pri tem je sodelovala slaba polovica otrok,

Opis knjige

Knjiga nas povabi, da na vsaki strani spoznamo novo žival. Ob kužku spoznamo še njegovo najljubšo igračo žogo, ter njegovo hiško. Potem pa smo povabljeni, da potipamo kužkov smrček iz katerega se zasliši njegov glas. Pri tem pa tudi občutimo teksturo smrčka. Na naslednji strani nas čaka opica, katero prosimo, če nam da banano, a nas zavrne, saj jo opica sama poje. Zato smo povabljeni, da jo požgečkamo pod pazduho in tako slišimo njeno oglašanje. Na otip je opica zelo mehka. Na naslednji strani nas čaka miška, katera krade sir. Pove, da ga bo pojedla le en košček, mi pa miško pobožamo po repu in zato zacvili. Ob dotiku repa, začutimo drugače kot pri prejšnjima živalima. Na naslednji strani nas čaka medved, kateri se sladka z medom in nas povabi, da naj se dotaknemo njegovega polnega trebuščka, pri tem pa slišimo njegovo cmokanje in občutimo kosmati trebuh. Predzadnja stran v knjigi je namenjena mački, ki se rada igra s klobčičem volne. Pred igro pa nas prosi, naj jo pobožamo po mehkem kožuščku. Ko to storimo zaslišimo njen glas in njeno predenje. Na zadnji strani je na vrsti še piščanček, kateri se je ravno izvalil iz jajca, ker ga zebe ga božamo po mehkem trebuščku, da se ogreje on pa se pri tem veselo oglaš.



Slika 2: Otroci si ogledujejo knjigo

Vir: Lasten

Zaključni del

Otrokom ob zaključku ponudim zaboj z gumiranimi in lesenimi domačimi živalmi za igro.

Evalvacija

Za prvo knjigo sem izbrala zvočno knjigo večjega formata, nazornih ilustracij, realnih zvokov in poznanih likov. Vedela sem, da pri prvi pripovedi ne bodo sodelovali vsi otroci, saj niso vajeni sedenja na blazini. Kljub temu se nam je večina otrok pridružila, le da so vztrajali različno dolgo. Ko so zaslišali zvok kužka, so takoj obrnili pogled proti meni in deklica je začela oponašati kužka. Da sem še bolj pritegnila njihovo pozornost, sem jim zapela pesmico o kužku, katero so poslušali z velikim zanimanjem. Sledila je stran z opico, en otrok je začel spuščati zvoke kot opica v knjigi. Najmlajša dva otroka, ki sta komaj dopolnila eno leto sta se že obrnila stran od knjige in pričela raziskovati igrače na polici. Preostali otroci so dobili priložnost, da so opico pobožali in občutili njen mehak kožušček, polega pa so slišali njene zvoke. Zatem smo obrnili na stran, kjer je bila miška. Da ponovno pritegnem njihovo pozornost, sem jim zapela prvo kitico pesmice Mala miška, pri tem takoj opazim, da je otrokom petje zelo všeč in takoj v večini sledijo mojim kretnjam in mimiki obraza. Tudi miško smo pobožali, nato pa obrnili na naslednjo stran, kjer nas je čakal medved. Otrokom sem predstavila medveda skozi bibarijo Medo stopa. Povabila sem jih naj se mi pridružijo pri gibanju, a to morda ni bila najboljša ideja. Saj so

nekateri otroci vstali in začeli raziskovati igralnico in se po bibariji niso vrnili k knjigi. S preostalimi pa smo si pogledali stran, kjer je bila muca. Trije otroci so ob mucu mijavkali, prav vsi pa so se vsaj za trenutek obrnili proti knjigi, ko so zaslišali zvoke iz knjige. Mucu smo pobožali in obrnili stran. Na zadnji strani je bil piščanček, en otrok se je oglasil čiv,čiv. Na koncu sem se odločila, da z otroci še enkrat na hitro prelistamo knjigo pri tem pa jih spodbudim, da se mi pridružijo pri božanju živali in pritiskanju na zvočne efekte. Pri tem je sodelovala slaba polovica prisotnih otrok.

Enako dejavnost z isto knjigo sem izvajala celoten teden in nato še po treh mesecih. Tokrat so sodelovali in sledili vsi otroci. V tem času so otroci vzljubili pripoved knjige do te mere, da ko povem in pokažem knjigo, se vsi usedejo na blazino in čakajo, da začnem. Zaenkrat verbalnega odziva še ni veliko, živali poimenujejo 4 otroci, od tega dva, če ju povprašam individualno, ko nagovorim vse prisotne, sta v večini tiho. Preostali otroci spremljajo z nasmeškom, kazanjem s prsti, vzkliki in kakšnim zvokom oponašanja živali. Je pa opazno, da se je njihova koncentracija od prihoda v vrtec že nekoliko podaljšala. Predvsem se jim jo da podaljševati s pesmicami, gibalnimi dodatki in predvsem njihovim aktivnim sodelovanjem.

Michael Terry: Kdo se skriva na kmetiji



Slika 3: M. Terry, Kdo se skriva na kmetiji

Vir: Lasten

Namen: Otroke spodbuditi k razmišljanju, katera žival se skriva za zavihkom, če jim povem, kako se oglašča.

Cilj:

Otrok sledi pripovedi, zna umakniti zavihek in pokaže žival.

Motivacija: Otroke povabim na blazino in jim pokažem hiško medvedka. Tako vedno, da nas je ponovno obiskal medo in da nam je nekaj prinesel. Otrokom pokažem knjigo, ker je na naslovnici miška, zanjo zapojem pesmico Jaz sem mala miška. Otroke spodbudim, da sledijo mojim gibom.

Osrednji del: Nato jim na vsaki strani knjige pripovedujem vsebino strani in jim pokažem, kdo se skriva pod zavihki. Ob koncu knjige, zadevo ponovim, tokrat pa k sodelovanju povabim otroke, da na vsaki strani en otrok odpre zavihek in pokaže na imenovano žival.

Opis knjige:

Knjiga nas povabi, da pokukamo pod zavihke in pod njimi odkrijemo različne živali s kmetije. Na naslovnici nas pozdravi miška in nas vpraša, kdo se skriva na kmetiji. Na naslednji strani se skriva prva uganka, ki nam pove, da ta žival dirja cele dni, zvečer za žveči seno ter da se oglašá iha,ha. Ko odkrijemo zavihek, se nam pokaže konj.

Eno stran naprej nam uganka pove, da je ta žival puhasta kot oblak, plašna in da bleje. Na zavihku izvemo še, ko se žival oglašá beee, bee. Pod zavihkom pa odkrijemo ovco. Na naslednji strani žival pove, da maha s krili, ščebeta in ima pikčasto perje ter se oglašá čiv, čiv. Pod zavihkom pa najdemo ptička. Sledi stran kjer izvemo, da je žival rožnata, okrogla, da cvili, se rada valja po blatu in oglašá ouik, ouik. Pod zavihkom pa se skriva pujsek.

Zatem pridemo, do strani, kjer izvemo da žival rada vohlja za kostjo, ki jo rad gloda, ta žival je zelo prijazna in se oglašá hov, hov. Ko pokukamo pod zavihek pa najdemo psička. Na predzadnji strani nam uganka pove, da ima žival dolg rep, sijoč kožušček, brčice ter se oglašá cvil, cvil. Pod zavihkom pa najdemo miško. Na zadnji strani nam uganka pove, da ko mama zakliče ga-ga, gredo vse tri puhaste živali v vrsto in pod zavihkom najdemo mamo raco in tri račje mladičke. Tako se končajo ugibanja, kdo se skriva pod zavihkom.

Zaključni del:

Otrokom pripravim plastificirane slike živali iz knjige in jih spodbudim, da jih prilepimo na večji plakat, kjer je že prilepljena kmetija, pašnik in mlaka.

Evalvacija:

Otroci so bili povabljeni na blazino, kjer jih je čakal medo s hiško. Otroci so se ga zelo razveselili in začeli odpirati hiško. Deklica je prijela knjigo in takoj pokazala na miško. Nato sem vzela knjigo in jim jo predstavila. Za začetek sem zapela pesmico o miški, katero so otroci že večkrat slišali in ob tem so nekateri začeli ploskati. Sledila je prva stran v knjigi, kjer se je za zavihkom skrival konj. Konja sta poimenovala dva otroka iz skupine, trije so začeli vzklíkati »ija,ija« preostali pa so le opazovali. Sledila je stran, kjer nas je za zavihkom čakala ovčka.

Ko sem omenila, kako se oglašajo nekateri otroci začeli ponavljati za menoj, le en otrok je izgovoril ovčka. Sledila je stran kjer sem jim predstavila ptička. Kar nekaj otrok je začelo čivkati kot ptiček, saj smo se nedavno pogovarjali o ptičkih in jih tudi izdelali s pomočjo odtisa rok. Sledila je stran, kjer sem otrokom predstavila pujsko, dokler nisem obrnila zavihka, ga ni nihče prepoznal, nato pa so trije otroci začeli hrkati. Na naslednji strani smo imeli žival, ki je vsem dobro poznana, a vseeno je niso poimenovali, ampak sta otroka začela klicati čiv, čiv. Nato pa ugotovim, da na pasji uti sedi ptiček in je pritegnil pozornost otrok. Ko sem odkrila zavihek pa je več otrok začelo lajati in kazati s prstom proti kužku. Da smo malo spodbudili pozornost, smo kužku zapeli pesmico Kuža pazi in ob tem ploskali, pri ploskanju se je pridružila večina otrok. Zatem smo nadaljevali na predzadnjo stran, kjer smo za zavihkom našli miško, dva otroka sta jo tudi sama poimenovala, preostali so se le nasmihali. Na zadnji strani pa smo imeli račke. Tukaj je bilo ponovno nekaj več odziva, saj je več otrok začelo klicati ga-ga.

Sledila je skupna ponovitev knjige, kjer sem k sodelovanju povabila otroke. Vsak otrok je dobil priložnost, da je na eni strani odkril zavihek in pokazal na poimenovano žival. V tem tednu je bilo prisotnih 11 otrok. 9 otrok je ob navodilu, da naj pokukajo pod zavihek, takoj odprlo zavihek. Dva otroka pa sta začela božati in pritiskati stran v knjigi, šele ob spodbudi sta odprla zavihek, sta pa nato znala pokazati na žival, ki se je skrivala za zavihkom. Zatem sem se spomnila, da so bile prejšnje knjige z zvočno vsebino. Ker sem jih takrat spodbujala, naj pobožajo ali pritisnejo na določen del živali, sta ta otroka tudi pri tej knjigi tako ravnala. Zato sem naslednji dan naredila ponovitev s knjigo, saj me je zanimalo, kako bosta otroka reagirala.

Pričakovala sem, da bosta otroka že znala odpreti zavihek. A temu ni bilo tako, oba otroka sta ponovno božala stran v knjigi. Ob spodbudi je en otrok na naslednjih straneh odpiral zavihke, drugi otrok pa je ob vsaki ponovitvi božal stranice, nato pa ob spodbudi odprl okence. Tako lahko vidimo, da otroci potrebujejo različno število ponovitev in količino spodbude, da osvojijo odkrivanje zavihkov.

Reakcija teh otrok mi je dala idejo, da otrokom ponudim knjige z različnimi spodbudami (odkrivanje zavihkov, pritiskanje zvokom, tipanje različnih površin ...).



Slika 4: C. J. Church, Deste drobnih prstkov

Vir: Lasten

Namen:

Otrok spozna osnovne dele telesa in se orientira na svojem telesu.

Cilj:

Otrok s pomočjo slikanice, ogledala in vzgojiteljice spozna osnovne dele telesa.

Motivacija:

V medvedkovi hiški nas tokrat pričaka ogledalo. Katerega ponudim vsem otrokom in opazujem njihove reakcije. Vsakega tudi vprašam, koga vidi v ogledalu in jim pri tem pomagam. Nato se še v garderobi postavimo pred veliko ogledalo in se skupaj dotikamo osnovnih delov telesa.

Osrednji del:

Zatem se vrnemo na blazino, kjer jim predstavim knjigo Deset drobnih prstkov. Po prvi pripovedi, otroke povabim k sodelovanju, da skupaj poiščemo dele telesa na dečku iz knjige in na sebi

Opis knjige:

Na naslovnici vidimo dečka, ki se igra z medvedkom. Na naslednji strani vidimo dečkov obraz, kjer spoznamo usta, uhlje, očke in nos. Na naslednji strani nam deček pokaže svoje roke, trebuh in noge in nas sprašuje, kdo bo drobnim prstkom kos. Nato sledi stran, ki nas spodbudi,

da primemo uhlje, kot da smo sloni, nato nam pokaže trebuh in nas spodbudi, da božamo trebuh in smejimo. Na naslednji strani nam deček pokaže, kako naj razširimo usta ter da naj z roko mahamo sem in tja. Sledni ilustracija dečka kjer miga in nam osveži vse dele telesa v prijetni izštevanki. Usta, uhlji, očke, nos, roke, trebuh, noge; kdo bo drobnim prstkom kos? Nato sledi ilustracija, kjer se deček skloni do prstov na nogi in jih prime. Zatem pa se izravna, dvigne glavo in roke ter se pohvali, da mu gre dobro. Ko obrnemo list, vidimo dečka, ki je ravno kihnil in pravi tudi nam, naj podrgnimo nos in kihnemo. Potem pa vidimo dečka, kako si je pokril oči z dlanmi in se nam skril, še dih je pri tem zadržal. Na predzadnji strani deček še enkrat ponovi izštevanko, med tem ko leži in z nogami v zraku drži svojega medvedka. Na zadnji strani nam pravi, da naj vsem omenjenim delom telesa rečemo, naj rastejo in da smo ponosni nanje. Pri te, nam ilustracija prikazuje, kako se objema z medvedkom. Dečkov medvedek, nas spremlja skozi celotno slikanico in vidimo, da ima veliko vlogo v dečkovem življenju.

Zaključni del: Otrokom sem ponudila mehke igrače in dojenčke, na katerih so lahko še sami poiskali določene dele telesa. Ker pa sem opazila, da jih je v knjigi zelo pritegnil dečkov medvedek, sem za naslednjo knjigo izbrala slikanico Jaz sem medvedek avtorja Daniela Millsa.

Evalvacija:

Dejavnost je potekala zelo dobro in otroci so bili ves čas aktivno vključeni. Že na začetku jih je v medvedkovi hiški pričakalo ogledalo, ki je pritegnilo njihovo pozornost. Otroci so se z zanimanjem opazovali, se smejali svojemu odsevu in opazovali, kako se njihova obrazna mimika spreminja. Vsak otrok je bil povabljen, da pove, koga vidi v ogledalu, in pri tem so se nasmehili. Nekateri otroci so sebe v ogledalu poimenovali. Ko sem jih spodbudila, da v ogledalu pokažejo nos, ušesa, usta, oči... je sodelovalo nekaj otrok, prav vsi pa so se vanj pogledali.

Nato smo se v garderobi skupaj postavili pred veliko ogledalo in se dotikali osnovnih delov telesa. Skoraj vsi otroci so z veseljem posnemali gibe, dotikali so se ušes, trebuha, rok in nog. Pri tem sem opazila, da so nekateri otroci nekoliko bolj sramežljivo opazovali sebe, medtem ko so drugi z navdušenjem pokazali vsak del telesa. V naslednjih dneh so bili otroci vajeni dejavnosti pred ogledalom, zato so vedno bolj sodelovali in se sprostili.

Ko sem pripovedovala knjigo *Deset drobnih prstkov* so otroci doživljali veselje ob ilustracijah in zgodbi dečka, ki se igra z medvedkom. Ko je deček pokazal usta, uhlje, oči in nos, so otroci ponavljali in kazali svoje dele telesa. Saj jim je bila dejavnost že poznana in ni bila nova. Zelo jih je zabavalo dotikanje uhljev kot sloni in božanje trebuha, pri čemer so se mnogi otroci glasno smejali. Izštevanka je bila na začetku zanje prezahtevna, saj zahteva veliko zaporednih navodil. Zato sem izštevanko izgovarjala zelo počasi, da smo osvojili/ izvedli vsak gib/dotik. Po več dnevnih ponovitvah pa sem izštevanko lahko govorila v zelo počasnem, enakomernem tempu in mi je že kar nekaj otrok lahko sledilo.

Dečkova igra z medvedkom je otroke pritegnila. Še bolj pa je bila aktivnost zabavna, ko so se priključili s svojo igračo. Otroci so se z veseljem odzivali na ponavljanje gibov, kot so dotikanje prstov na nogah, kihanje in skrivanje oči.

V zaključnem delu sem otrokom ponudila mehke igrače in dojenčke, na katerih so še sami poiskali in poimenovali dele telesa. Opazila sem, da so otroci z navdušenjem raziskovali dele,

nato pa je navdušenje tudi hitro upadlo. Nato se je nadaljevala spontan igra, predvsem deklice so še naprej vztrajale z dojenčki in mehкими igračkami. Deček se je približal deklici ji dvignil majico in rekel popek ter se začel smejati.

Tudi pri tej knjigi se je pokazal pozitiven vpliv lutke, igrače in tudi ogledala. Seveda pa je nujno, da vzgojitelj ne hiti, da opazuje otroke, izvede veliko ponovitev.

Daniel Mills Jaz sem medvedek



Slika 5: D. Mills, Jaz sem medvedek

Vir: internet

Namen:

Otrok vzpostavi stik z lutko, ji odgovarja na vprašanja, se nanjo odziva, ji sledi in jo posnema.

Cilj:

Otrok se seznani s slikanico in živaljo s pomočjo lutke.

Motivacija:

Obišče nas medo in v svoji hiški ponovno skriva knjigo, tokrat se odloči, da se najprej sam predstavi. Otrokom se približa in jih spodbudi, naj ga pobožajo po ušesih, trebuhu ali mu dovolijo da jih medvedek poboža ali objame.

Osrednji del:

Nato medvedek predstavi še knjigo. Pokaže in pove jim kje živi, s kom se najraje igra, kaj mu najbolj prija, kaj najraje je in kaj dela ko je zima. Nato otroke povabi, da potipajo posamezne

strani v knjigi. Ob koncu medvedku zapojem pesmico in medved zaspi, zato ga položimo v zibko in pokrijemo. Sami pa še enkrat ponovimo kar nam je medved povedal.

Medvedek ni bolan (Anica Špan)

Medvedek ni bolan,
medvedek je zaspan.
Prišla je tiha noč,
medvedek, lahko noč.

Medvedek že smrči,
se lunica smeji.
Prišel je beli dan,
medvedek, dober dan.
Opis knjige:

Na naslovnici vidimo spečega medveda, ki ima zelo mehek kožušček. Nato nas knjiga nagovori, da spoznamo kateri je medvedkov pravi dom. Izvemo tudi, s kom se medved najraje igra in to niso ljudje, prav tko se ne igra rad sam, najbolj mu paše družba drugih medvedkov. Skupaj ugotovljamo, kaj najbolj prija medvedku in izvemo, da to ni sedenje na stolu ali spanje na drevesu temveč drgnjenje ob drevo. Potem skupaj odkrivamo, kako se medved prehranjuje. Izvemo, da ima rad ribe, med in tudi robide. Ker pa smo še v zimskem času, nas zanima, kje je medved pozimi. Izvemo, da takrat ne drsa na ledu in tudi ne gradi snežakov temveč pozimi rad drema.

Zaključni del:

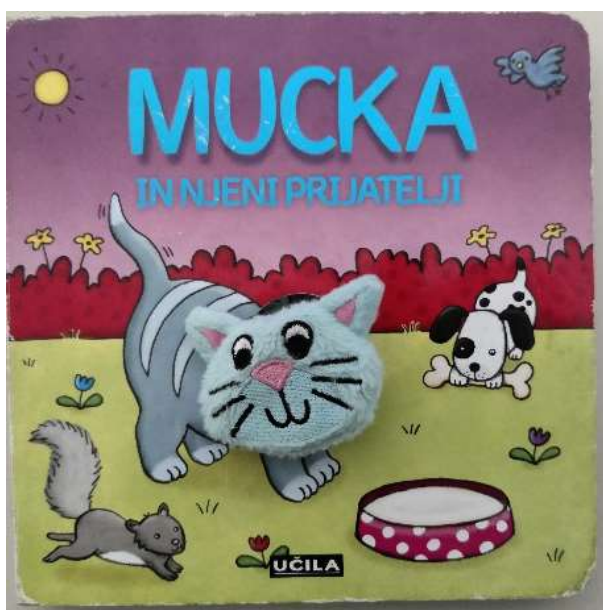
Otrokom sem razdelila mehke igrače in odeje ter jih spodbudila, da poskrbijo za svoje živali.

Evalvacija:

Res je super opazovati otroke, kako se vsak dan bolj razveselijo obiska medveda. Tokrat jim je prinesel knjigo o sebi. Najprej je le povedal, da je to knjiga ki govori o njem. Otrokom je najprej pokazal osnovne dele telesa, otroci so ga navdušeno opazovali in ko se jim je približal in jih spodbudil naj se ga dotaknejo. Otroci so mu ves čas sledili in bil je odziven še kakšen več otrok kot ponavadi. Nato je medvedek predstavil še knjigo. Ko jim je povedal, da ne živi v mestu, prav tako ne na kmetiji. Naštel jim je živali, katere srečamo na kmetiji. Zatem pa jim je pokazal fotografijo gozda in reke in povedal, da živi v gozdu in da mu je všeč, če je v bližini kakšna reka, jezero. Otroci so medvedka spremljali z velikimi očmi in nasmeškom. Otrokom je nato povedal, da se zelo rad igra, ampak ne z ljudmi, prav tako mu ni všeč če je sam. Vprašal jih je če imajo bratce ali sestrice ter jim povedal da on jih ima in da se najraje igra z njimi. Otrokom je ponudil knjigo, da jo lahko pobožali njegovo družino in prav vsi otroci so sodelovali. Ko jim je razlagal, kaj mu prija, sva medvedku pomagali tudi vzgojiteljici in sva zmasirali hrbte vsem otrokom. Vsi otroci so nama dovolili in bili pri tem zelo sproščeni, opazno je bilo doživljanje ugodja. Nato je medved povedal in pokazal, kako pa on sam sebe zmasira. Nato se je z otroci pogovarjal, o njihovem zajtrku, ta dan so imeli otroci za zajtrk, medvedovo najljubšo jed. Otrokom je povedal,

da obožuje med, prav tako si rad ulovi kakšno ribo, ter da ima rad jagode, maline, robide ter borovnice. Otroci so mu ves čas sledili z očmi, mu kimali, kazali na knjigo in sledili vsaki njegovi besedi. Tako jim je na zadnji strani knjige le še povedal, da pozimi, če je veliko snega zelo rad zadrema, da ne zna pa izdelati snežaka ali drsati na snegu. So po otroci sodelovali pri pogovoru, s kom so izdelovali snežaka oziroma, kdo je drsal na ledu, se sankal ali smučal. Nekateri otroci so pri tem kimali, en otrok je omenil mamico in očka, druga dva pa bratca oz sestro. Za konec je otroke vprašal, če jim lahko zapoje njegovo najljubšo pesmico, otroci so seveda kimali in rekli ja. Pesmici so lepo sledili, jo poslušali, a še niso sodelovali. Ker jim je medvedek tudi v naslednjih dneh prišel zapeti pesmico, so otroci postali vedno bolj odzivni. Medvedek jih je naučil smrčati, na začetku so bili še zelo zadržani, v naslednjih dneh pa se je v igralnici slišalo že veliko bolj glasno smrčanje. Ker nam je po pesmici medvedek zaspala, smo ga položili v posteljo in ga pokrili. Otroci pa so nato dobili druge mehke igrače, katerim smo prepevali in jih uspavali. Otroci so vsaj na začetku z njimi rokovali zelo podobno kot sva vzgojiteljici z medvedkom. Kasneje pa pri večini ni bilo več te nežnosti.

Sandra Stevanović: Mucka in njeni prijatelji



Slika 6: S. Stevanović, Mucka in njeni prijatelji

Vir: Lasten

Namen: Otrok se seznani z lutko, ki mu pripoveduje svojo zgodbo.

Cilj: Otrok doživlja ugodje ob stiku z lutko.

Motivacija: Otroke povabim v naš bralni kotiček na blazini, poskrbim da je vsem otrokom udobno, zatem pa jim predstavim knjigo Mucka in njeni prijatelji. Zgodbo ne pripovedujem sama, temveč jo pripoveduje lutka, ki je del knjige. Ob pripovedi otroci spoznajo zajčka, veverico, kužka in na koncu mačjo mamo. Na vsaki strani lutka otroke razveseli s pesmico.



Slika 7: Ogled slikanice Mucka in prijatelji

Vir: Lasten

Osrednji del:

Otrokom povem, da sem muca in da zelo rada pijem mleko. Na prvi strani otrokom pokažem, da imam posodico prazno in jim povem, da sem zelo žejna. Nato na strani poimenujem še preostale živali. Na naslednji strani sreča zajčka, zato otrokom zapojem pesmico Zajček Dolgoušček.

Zajček Dolgoušček

Zajček Dolgoušček, bel imaš kožušček,
hitre tačke, ostre zobke, dolge brke, repek siv.

S kravico stanuješ, v hlevu poskakuješ,
repo glodaš in korenje, deteljico in krompir.

Vsakemu uideš, k meni vselej prideš,
s smrčkom vohaš, prst poližeš, potlej pa vesel zbežiš.

Muca je iskala svoje mleko tudi pri veverici, kjer jim zapojem kitico iz pesmice Živali jeseni.

Živali jeseni (Mira Voglar)

Urna veverica spleza na drevo,
lešnike nabira za zimsko lakoto.

Zatem sledi stran, kjer sreča kužka, zato jim zapojem pesmico Kuža pazi. Na zadnji strani se muca sreča s svojo mamo in otroci vidijo kako se odžaja z mlekom. Zgodbo nato še enkrat ponovimo skupaj z otroci.

Opis knjige:

Na naslovnici vidimo muco, ki stoji pred polno skledo mleka, ob njej sta še veverica in kuža. Na prvi strani pa muca stoji pred prazno skledo mleka in nam pove, da je zelo žejna. Med iskanjem je srečala zajčka, ki zanjo ni imel mleka, ji je pa ponudil korenje. Veverica je ravno plezala po drevesu in je ob vprašanju muce, če je kaj mleka, hitro pobegnila. Nato je srečala kužka, igral se je z žogo in kostjo in tudi on ni imel mleka. Zato se je muca odpravila naprej, takrat pa je zaslišala mamo muco, ki jo je klicala k posodi polni mleka. Mucka je stekla do mame in vsa vesela začela piti mleko, ko se je mami še zahvalila.

Zaključni del: Otroke vprašam, če radi pijejo mleko in jih povabim za mizo. Vsak otrok dobi skodelico mleka in piškot. Zatem sledi prosta igra med drugim otrokom ponudim različne kartonke.

Evalvacija:

Tokrat je medvedek otrokom prinesel kartonko z lutko. Ker je z njimi spregovorila lutka, so bili vsi otroci usmerjeni vanjo. Trije otroci, ki se v večini govorno izpostavljajo, so povedali da je to muca. Otroci so pripovedi ves čas sledili, najbolj opazno zanimanje so pokazali ob petju pesmic. Znali so poimenovati mleko, zanimiva mi je bila njihova mimika obraza, ko sem povedala, da je muca žejna in naredila žalostno mimiko, otroci pa so me posnemali. Ob večji ilustraciji muce, se v knjigi pojavljajo tudi druge živali. Otroke sem spodbujala, da tudi njih opazijo in jih skupaj poimenujemo. Otroci so povedali za »pika poko«, » tulček- metuljček« in » senica«- gosenica). Seveda nekateri bolj drugi manj razumljivo. Otroci so pri kartonkah zelo veseli pesmic, nekateri otroci so se pri tem trudili pripevat, nekateri se pozibavajo, spet drugi pa le opazujejo. Otroci so se med pripovedjo večkrat z roko stegnili proti lutki, zato sem jo večkrat približala vsem otrokom, da so jo lahko pobožali. Pri vsaki ilustraciji je vsaj en otrok vedel o kateri živali govorimo, nekateri so potem ponovili za vrstnikom, nekateri pa so bili tiho.

Dinamika pripovedi se je veliko bolj spremenila po celem tednu ponovitev. Med vsemi dnevi je bilo tudi dopoldne, ko se zaradi glavobola nisem najbolj počutila. Vseeno sem otrokom

pripravila ponovitev, ker moje razpoloženje ni bilo dobro, se je to odražalo na pripovedi in aktivnosti lutke. Seveda je bila posledica hitro opazna, otroke z mojo pripovedjo nisem prepričala, moj brez energije glas otroke ni pritegnil in z dejavnostjo sem lahko hitro zaključila, saj moja izvedba dejavnosti otrokom ni bila zanimiva. V naslednjih dneh se je vse postavilo na svoje mesto. Otroci so si zapomnili vedno več motivov iz zgodbe. Prav tako je bilo več odziva pri pripevanju pesmic.

Najljubši pa mi je bil zaključek. Otroke sem povabila na mleko in piškot. Čeprav otroci niso tako dolgo v vrtcu, so vseeno že v večini osvojili dnevno rutino. Ta naša čajanka ob mleku in piškotu je bila otrokom zelo všeč. Otrokom sem povedala, da točno takšno mleko sedaj pije muca, takrat je tudi večina otrok prišla za ročaj skodelice in tudi sami so srknili mleko. Po koncu je sledila prosta igra, med katero sem ponudila na mizo več različnih kartonk. To, da so si otroci sami razporedili stole in tako gledali kartonke, se mi je zdela skoraj neverjetna in nujna za fotografiranje.



Slika 8: Otroci se samostojno igrajo, pri igri z veseljem posegajo po knjigah

Vir: Lasten

Ellie Boulton: Igrajmo se; prva knjiga o gibanju



Slika 9: E. Boulton, Igrajmo se

Vir: Lasten

Namen:

Otrok ob knjigi doživlja ugodje in sledi gibalnim navodilom različnih živali.

Cilj:

Otrok aktivno sodeluje pri obnovi zgodbe tako govorno kot gibalno.

Motivacija:

Otroke povabim na blazino in jim povem, da jih ponovno obišče medvedek. Skupaj pokukamo v njegovo hiško, kjer ima za nas novo knjigo. Otrokom za začetek predstavim knjigo.



Slika 10: Otroci ponazarjajo gibanje živali

Vir: Lasten

Opis knjige:

Knjiga nas že z naslovnico povabi k gibanju, saj so na naslovnici stopala. Ko pokukmo na prvo stran opazimo leva in dečka, ki nas vabi da zarjovemo skupaj, nato leva še pobožamo. Na drugi strani nas žuželke vabijo da lezemo z njimi, nato jih še potipamo. Na tretji strani nas pozdravi slon, ki želi, da topotamo z nogami kot on. Zatem sledi kača, po njeni sledi se premikamo s prsti, lahko pa jo posnemamo tudi s lazenjem po tleh. Pred zadnja stran je namenjena zajcu, s prsti naj bi sledili zajčjim poskokom, seveda lahko tudi poskakujemo po prostoru. Za konec pa krokodil prosi, da z rokami na široko ploskamo in ponazarjamo njegova velika usta.

Osrednji del:

Knjiga otroke povabi, da pogledajo, potipajo in občutijo. Za začetek naj zarjovejo kot lev, nato pa še pobožajo leva. Sledi naloga naj lezejo kot žuželke, zatem pa potipajo dve različni žuželki, kakšni sta na otip. Na naslednji strani jih čaka slon, ki topota in jih vabi naj stopajo po stopinjah. Otroci se spremenijo še v kače, v knjigi pa s prsti sledijo gibanju kače. Na pred zadnji strani jih

knjiga vabi naj poskakujejo kot zajec v knjigi pa naj s prsti sledijo oblikam zajčjih poskokov. Na zadnji strani jih krokodil prosi naj zaploskajo, tako kot zapre velika usta.

Tako se nam v slikanici na vsaki strani predstavi otrok, ki pokaže, kako se vaja izvede, poleg otroka pa je naslikana žival katero predstavlja. Stran poleg otroka pa je namenjena čutnim zaznavam gibanja ali otipa živali.



Slika 11: Otroci ponazarjajo gibanje in oglašanje krokodila

Vir: Lasten

Zaključni del: Otroke povabim na živalsko pustolovščino v telovadnico, kjer jim pripravim gibalne naloge.

Gibalne naloge: bazen z žogicam, klančina pokrita z blazinami, tunel in različno veliki in visoki podstavki.

Evalvacija:

Otroci so se v prvem letu bivanja v vrtcu zelo navezali na medvedkovo hiško. Vedno komaj čakajo, da jo odpremo in pogledamo vsebino. Tokratno knjigo so vsi otroci videli prvič, zato je bila še toliko bolj skrivnostna.

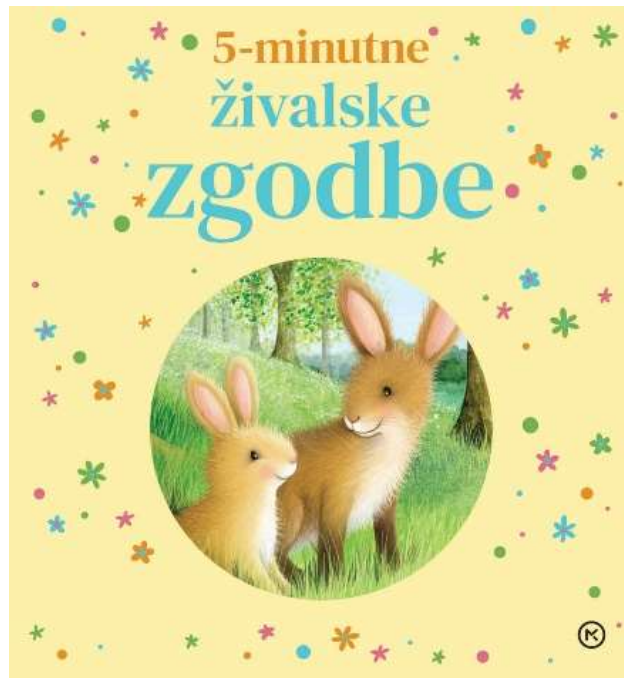
Opazila sem, da je otrokom zelo všeč način pripovedovanja zgodbe skupaj z gibanjem. Otroci so bolj motivirani, bolj nasmejani, zgovorni, pogumni tudi glasni. Ob dodanih gibalnih nalogah

so se sprostiti in se zelo trudili. Tako lahko povem, da smo zgodbico ponavljali več dni in otroci se je niso naveličali. Najbolj jih je navdušil krokodil z velikimi usti. En dan so se nam pridružili otroci iz starostne skupine 2-4 leta. Tako je bila dejavnost še bolj živahna, saj smo se za animacijo trudile 4 vzgojiteljice.

V telovadnici je bilo ogromno vriskanja, smeha in veselja. Otroci kar niso vedeli, kje naj se igrajo, saj jim je bila pripravljena gibalna dejavnost tako všeč. Prvič sem se odločila, da sem jim dala na voljo več različnih gibalnih postaj in bilo je super. Ves čas so bili v gibanju, nikjer ni bilo pretirane gneče ali konfliktov. Po koncu so bili vidno utrujeni, a zadovoljni.

Moje glavno opažanje je, da otroci veliko bolj sodelujejo pri obnovi zgodbe, ko vključim gibanje.

5-minutne živalske zgodbe (S. Linn)



Slika 12: S. Linn, 5- minutne živalske zgodbe

Vir: Internet

Dvigni uhlje, mali zajček

Namen: S pravljico želim otroke spodbuditi k poslušanju, opazovanju in aktivnemu sodelovanju s posnemanjem glasov in gibanjem.

- Cilja:
- Otrok sledi pripovedi vzgojiteljice in pozorno posluša.
- Otrok se trudi posnemati gibe in glasove.

Motivacija:

Otrokom pokažem lutko zajčka in jih vprašam, kako zajček gleda in posluša. Pogovarjamo se, zakaj imajo zajčki dolga ušesa in kaj z njimi počnejo. Nato jih povabim, da tudi sami dvignejo »uhljčke« z rokami in prisluhnejo, kaj slišijo v igralnici ali na igrišču. Na ta način otroke pripravim na poslušanje zgodbe.

Osrednji del: Z otroki sedimo na blazini in odprem knjigo. Na prvi strani zajček pokaže otrokom svojega starša in jih povabi, da skupaj z njim prisluhnejo in dobro opazujejo. Najprej otrokom ponazori pihanje vetra in šelestenje listja, kako pada z drevesa. Nato otroke povabi, da skupaj z njim pihajo in oponašajo zvoke, ter se gibljejo v vetru. Na naslednji strani otrokom pokaže ptičke v gnezdu ter golobici na veji. Povabi jih da skupaj poletijo in se oglašajo kot ptički in golobici. Nato jim pokaže travnik, kjer letajo čebelice, kako se pasejo krave in cvilež malih mišk. Najprej jih povabi, da skupaj poletijo kot čebele in oponašajo brenčanje. Nato sledi hoja po štirih, kjer otroci mukajo. Na koncu pa se oglašajo: »kvik, kvik«, kot male miške. Nato lutka zajček pokaže morsko obalo in otroke povabi, da skupaj ponazarjajo zvoke in gibe valov. Zatem jih vpraša, če je v bližini kakšna cerkev in skupaj oponašajo zvonjenje zvonov v zvoniku. Zajček dvigne uhlje in začuti veter. Otroci skupaj močno pihnejo »fuuu« ter mahajo z rokami po zraku. Nato zajček zasliši dež in še otroke povabi, da skupaj iz ust izvabijo zvok črke šššš. Nato jih spodbudi, da ponazorijo še nevihto z močnimi poskoki, ploski in glasovi »bum, tresk«. Ob koncu nevihte pa z zadnjimi kapljicami »tik, tik«. Nato jih zajček povabi k potoku kjer skupaj z njim skačejo ob potoku in se oglašajo »pljusk in hopla hop«. Zajček jim nato v knjigi pokaže metulje in skupaj poletijo in se oglašajo »frrr, frrr«. Nato pa še oponašajo plahutanje pisanega perila, ki se suši na vrtu, pri tem se oglašajo »flap, flap«. Nato jim pokaže ilustracijo kjer je osem račk v potoku, najprej jih povabi, da jih skupaj preštejejo, nato pa da se gibljejo kot račke in se oglašajo: »ga, ga«. Čofotanje račk opazuje žaba, zato skupaj skačejo kot žaba in ragljajo. Ob koncu lutka zajček otrokom pokaže še ovčke, ki so utrujene zaspale na travniku, tudi otroke spodbudi, naj se uležejo na tla in blejajo. Nato jim pokaže mali sovici na drevesu in skupaj skovikajo. Čisto na koncu zajček otroke povabi naj se udobno namestijo in prisluhnejo svojemu dihanju in zaspijo kot mali zajček.

Opis knjige:

Zgodbica Dvigni uhlje, mali zajček pripoveduje o radovednem zajčku, ki otrokom pokaže, kako lepo je, če prisluhnemo naravi in njenim zvokom. Na začetku zajček skupaj s staršem posluša, kako piha veter in šelesti listje, ki pada z dreves. Ko dvigne uhlje, sliši še druge zvoke – pihanje vetra, šumenje, udarjanje dežnih kapljic in nevihto, ki se razlega s ploski in gromom. Na poti sreča ptice v gnezdu in golobico na veji ter jim prisluhne, kako se oglašajo. Zajček otrokom pokaže travnik, kjer brenčijo čebele, mukajo krave in cvilijo male miške. Ob vodi ga razveselijo račke, ki veselo čofotajo, ter žaba, ki reglja ob bregu. Na travniku opazi metulje, ki plahutajo, ter pisan kos perila, ki se suši na vrtu in se ziblje v vetru.

Zajček nas vodi tudi do morske obale, kjer lahko zaslišimo valove, ter do bližnje cerkve, kjer doni zvon. Ob koncu pa pride na travnik, kjer so ovčke že utrujene in počivajo, na drevesu pa

budno čuvata dve mali sovici. Zajček se ob vsem tem utruja, uleže na tla in otrokom pokaže, kako lahko skupaj prisluhnejo svojemu dihanju, se umirijo in zaspijo.

Zaključni del: Na koncu otroci zaspijo na tleh kot mali zajček. Ko prenehajo oponašati spanje zajčka, še vedno ostanejo na tleh. Otrokom prižgem glasbo za sproščanje in jih povabim k počitku. Med sproščanjem jim razdelim mehke igrače-živali ter odejice za igrače. Tako lahko mehko igračo pokrijejo in jo objamejo. Po sproščanju bodo otroci vstali in se družili z igračo.

Evalvacija:

Otroci so se lutke zajčka zelo razveselili, opažam da se otroci bolj sprostijo ob pripovedi lutke, predvsem tisti, ki so malo bolj zadržani. Zgodbico smo ponavljali celoten teden, otroci so bili vsak dan bolj zgovorni, nasmejani, glasni, aktivni in samozavestni. Vidim, da so pogumnejši tudi tisti otroci, ki se ne izpostavljajo. Moje mnenje je, da zato ker so v teh dneh zgodbico dobro spoznali, liki so jim blizu, gibe so že osvojili, glasove si upajo glasneje podati. Tako sem se zadnji dan ponovitve odločila, da je vsak otrok zajčku pomagal pokazati gibe in ponazoriti glasove. Otrokom je bila ideja zelo všeč, vse je potekalo zelo spontano, nasmevano z veliko pohval. Pri tej zgodbici sem se tudi odločila, da bomo v začetnem delu sedeli na stolih, opazila sem, da je za otroke, ki imajo malo več motoričnega nemira veliko lažje kot če sedijo na tleh, saj imajo tako malo bolj omejen prostor. Prav tako jim je bilo zelo zabavno vračanje na njihove stole. Pri zgodbici so bili otroci res zelo motivirani, pri logopedskih vajah, glasovi vedno niso bili najlažji. So se pa ob tem otroci zelo trudi, se tudi nasmejali in kazali drug drugemu, kako se oglašajo. Prvič sem izvedla obnovo daljše zgodbe z gibalnimi in zvokovnimi dodatki. Malo me je skrbelo, da se bodo otroci preveč sprostili in zgodba ne bo več vodilo. Ker nekateri otroci iz skupine pozornost niso imeli pomisleke, da se bodo začeli valjati po tleh, spakovati in s tem pozornostno preusmerjati še vrstnike. Za moj pomislek sem dobila idejo, da se otroci po vsaki strani knjige, ki si jo ogledamo in jo izvedemo usedejo nazaj na stol. Ta odločitev se je izkazala za pravilno. Čeprav so se otroci med zgodbico razživali in se glasno smejali, so se vedno vračali na stole in komaj čakali trenutek, ko so lahko izvedli novo gibalno vajo v povezavi z zvoki. Ker vsi zvoki niso bili enostavni so se otroci trudili s ponovitvami, da jim je uspelo privabljaliti zvoke oglašanja, predvsem golobice in sušenja perila. Zelo jih je navdušilo ponazarjanje nevihte in grmenja, ker so lahko glasno skakali ali topotali so res skušali pretiravati. Hkrati pa je bil to tudi razlog, da so v dejavnosti tako uživali, da si niso iskali druge zabave. Celotna aktivnost je delovala zelo povezovalno in sproščujoče. Opažam, da je lutka še vedno zelo zaželen in priljubljen v skupini. Predvsem se mi zdi pomembna za otroke, ki se težje jezikovno izražajo in tako čutijo manjši pritisk. Tako so ob vsaki ponovitvi utrujeni legli na tla in se prepustili nežni glasbi. Ker smo letošnji projekt nadgradili s povezovanjem z različnimi področji. Smo ob koncu za sproščanje dodali naše mehke igrače za počitek, katerim smo okrasili odeje. Tako večina otrok svojo odejo prepozna po stvaritvi.

Zgodbica mi je dala nadaljnjo izhodišče za delo, moja želja je bila, da čim več dejavnosti izvedemo v naravi. Tako smo začeli v različnih okoljih poslušati in opazovati kot naš zajec. Všeč mi je, ker opažam, koliko več zvokov otroci prepoznajo v naravi od kar skoraj vsakodnevno izvedemo spontano, kratko dejavnost. Kdaj jo izvedemo, med hojo na sprehodu, kdaj takoj

pred vrtčevskimi vrati, kdaj pred preходом za pešče, večkrat v gozdu, na travniku, ob vodi in na igrišču.

V naslednji tednih bo zagotovo otrokom predstavila še kakšno logopedsko zgodbico, saj mi je bil vseh sproščen način spodbujanja govora, poslušanja in izražanja otrok.

Čudežna skleda medu (Ž. V. Doria)



Slika 13: Ž. V. Doria, Čudežna skleda medu

Vir: Internet

Namen:

Zgodbica otroke spodbuja radodarnosti, prijateljstvu. Ob knjigi otrok bogati svoje besedišče, predvsem o živalih in jeseni.

Cilj:

Otrok s pomočjo zgodbe, igre, gibanja in okušanja medu razvija besedišče, razume pomen deljenja in prijateljstva.

Motivacija:

V kotičku nas pričaka velika skleda medu in lesena žlica. Otrokom ponudim med, da ga povonjajo, pogledajo in poskusijo. Ker je v skupini deklica, ki ima alergijo, njej ponudim

javorjev sirup. Pogovorimo se o tem, da je med slahek in lepljiv, primerjamo ga drugim okusi jeseni (sliva, kostanj, jabolko, buča).

Osrednji del:

Otrokom pokažem knjigo Čudežna skleda meda in jih povabim k poslušanju. Za začetek zgodbico preberem in jim sproti pokažem ilustracije. Nato zgodbo skupaj obnovimo in smo pozorni na vsako ilustracijo. Po obnovi otrokom zastavim nekaj vprašanj.

1. Čigava je bila skleda medu?
2. Kaj je imel medved v skledi?
3. Je medved že na začetku med delil s svojimi prijatelji ali ga je imel le zase?
4. Kako se je medved počutil, ko je bil sam, brez prijateljev?
5. Katerim živalim je medved ponudil med?
6. Kaj so živali naredile v zahvalo?
7. Kaj je medved naredil z darili?
8. Kaj bi imeli v loncu, če bi bil to vaš lonec?

Nato sledi gibalna obnova zgodbe. Otroci posnemajo gibe iz zgodbe in oglašanje živali –hojo po vseh štirih medveda, hojo po vseh štirih lisice, hojo v počepu za goske, hoja po vseh štirih za ježka in skakanje po vseh štirih za zajca ter plavanje kita. Ob gibanju in igri osvajajo novo besedišče iz zgodbe. Nato sledi igra s skledo medu, med v tem primeru nadomesti koruza.

Igra s skledo medu:

Pripravimo igro, kjer otroci “prinašajo med v skledo” ali delijo med medsebojno, kar spodbuja fino motoriko, koordinacijo in socialno sodelovanje ter hkrati povezuje besede in pojme iz zgodbe. Namesto meda smo uporabili koruzo. Koruzo bodo pred to dejavnostjo luščili iz storžev in tako krepili fino motoriko.

Opis knjige:

Zgodba prikazuje velikega medveda, ki ima čudežno skledo medu, ki se nikoli ne izprazni. Najprej medved, ne želi deliti meda s prijatelji. Vsak dan se z njim sladka, a tega nikoli ne zmanjka. Veliko dni je minilo, ko se je sam sladkal, nikomur ni pustil, da bi ga povonjal, kaj šele poskusil. Ker pa mu iz dneva v dan postaja bolj dolgčas, se odloči, da ga bo ponudil še drugim živalim. Tako se spoprijatelji z lisico, ježkom, gosko, zajčkom in velikim kitom. Vse živali so mu v zahvalo podarile darilo. Lisica mu je podarila košaro jesenskega kostanja. Zajec mu je izdelal ogrlico iz jesenskega listja. Ježek mu je podaril polno košaro sladkih, dišečih hrušk. Goska ga je razveselila s toplo jesensko jopico. Veliki kit pa mu je podaril ogrlico iz srebrnih biserov. Daril pa medved ni obdržal le zase, skupaj so pripravili piknik, kjer so si vsi oblekli tople jopice in se posladkali s hruškami, kostanjem in medom. Razen kit, ki pa je raje ostal v morju. Slikanica nas uči o radodarnosti, prijateljstvu in kaj se zgodi, če nekaj delimo.

Zaključni del:

Otroci se usedejo v krog in vprašam jih če bi si tudi oni želeli imeti zabavo takšno kot prijatelji v knjigi. Spodbudim jih, da skupaj načrtujemo, kaj potrebujemo za zabavo. Pri tem sledim idejam otrok in ne predlagam svojih idej.

Evalvacija:

Za uvod sem izbrala malo poseben lonec, katerega otroci v vrtcu še niso videli. Zato jih je zelo zanimalo, kaj se skriva v njem. Otrokom v štartu nisem povedala, kaj imam. Ker je bil lonec steklen, smo vsebino najprej opazovali in jih določili barvo. Otroci so rekli da je oranžne barve, nekaj otrok pa da je rumene barve. Nato je vsak otrok povonjal vsebino lonca. Deklica je povedala, da je to med, na njen odgovor sem odgovorila le:« mogoče». Nato sem vzela leseno žico in vsebino dvignila iz lonca ter jim pokazala, kako teče. Takrat so še štirje otroci rekli, da je to med. Nato je vsak otrok dobil žlico in zajel vsebino. Vsi otroci iz skupine so poskusili med in takrat jih je večina vztrajal pri pravem odgovoru. Med možnimi odgovori sta bila še marmelada, ne vem, . Deklica, ki ima alergijo je dobila javorjev sirup, katerega ni poznala.

V glavnem delu sem otrokom pravljico najprej prebrala, otroci so sedeli na stolih. Ves čas je bila tišina in prijetna napetost. Nihče od otrok še ni poznal vsebine zgodbe, zaradi česar opažam, da so pri prvi predstavitvi zato toliko bolj tiho. Po mojem branju je sledila skupna obnova. Otroci so pri obnovi sodelovali predvsem pri poimenovanju živali in komentarjih o ilustracijah.

Pri ponovni obnovi so bila na vrsti moja vprašanja in njihovi odgovori. Na prvo vprašanje so vsi otroci odgovorili, da je bil to medved. Pri drugem vprašanju so prav tako znali povedati za med. Pri tem se je že vnela debata, kdo ima doma med, kje so pekli piškote iz medu in kdo jim ga da v čaj. Pri tretjem vprašanju vsi odgovori niso bili enotni, nekaj otrok je odgovorilo, da je medved že takoj delil med s svojimi prijatelji. Zato sem v knjigi poiskala strani z ilustracijami, kjer smo lahko videli, da se medved sam sladka. Ko sem jim zastavila četrto vprašanje, je bilo veliko otrok tiho. En otrok je rekel, da mu je bilo dolgčas, eden je rekel da je jokal. Nato smo skupaj poiskali odgovor, da mu je bilo zagotovo dolgčas, če je bil brez prijateljev, tako kot bi bilo dolgčas otrokom, če bi se vedno igrali sami. Pri naštevanju živali so bili zelo suvereni, le pri velikem kitu niso bili tako glasni. Na šesto in sedmo vprašanje so odgovorili zelo usklajeno. Pri zadnjem vprašanju so bili najprej zadržani, opogumila sem jih tako, da sem povedala, kaj bi imela najraje v loncu, rekla sem da jagode, ker jih zelo rada jem. Takrat pa so se otroci zelo opogumili, nekaj jih je ponovilo za menoj, nato pa so rekli še kokice, bombone, juho, cukrčke, ananas, čokolado, liziko, ob koncu je en otrok rekel da mravlje.

Naša zbranost je popustila, zato je bil čas, da smo stole umaknili in se začeli gibati. Ker je gibanje dela našega vsakdana. So bile gibalne naloge zanje zelo lahke, šele med igro sem se spomnila, da bi jih ponovno lahko motivirala z gibalno kocko, katero sem nato uporabila v naslednjih dneh pri ponovitvah. Opažam, da so otroci pri gibalni kocki, že veliko strpnejši, ker jo velikokrat uporabimo in vedo da bodo prišli na vrsto. Hkrati jim je veliko bolj zabavno poimenovanje živali in z večjim zanosom izvajajo aktivnost. Otroci, ki so pri obnavljanju zadržani, se pri stiku s kocko bolj sprostijo, saj nimajo občutka, da so izpostavljeni. Pri tej

zgodbici je večina otrok že dopolnila tri leta, kar pomeni, da je moj izbor knjig lahko že bolj usmerjen v ilustracije in nekaj besedila in ni več potrebno, da so v ospredju zvočni ali taktilni elementi. Kar se tiče ponovitev, bi rekla, da je bila pri tej zgodbici bistvena razlika v tem, da so bili v prvem stiku zelo tiho, da so zbrano poslušali in uživali. Po nekaj dneh pa se je dinamika zelo spremenila, otroci pri zgodbici niso tiho, temveč ves čas komentirajo, med seboj več klepetajo, v obnovo vpletajo doživetja iz svojega domačega okolja. Kdaj imajo njihovi komentarji povezavo z zgodbico, kdaj pa so povsem druge teme. Po mojih opažanjih bolj kot je sproščeno vzdušje več je njihovega govora o kateri koli temi.

Finomotorično dejavnost sem dodala za sprostitev in spodbudo k krepitevi fine motorike. V skupini opažam, da imajo predvsem dečki težavo z držo pisala (barvic), kar večina deklic nima. Moje mnenje je, da je to zato ker deklice v prosti igri veliko več posegajo po risanju in igri z drobnejšimi predmeti. Dečki pa se v prosti igri poslužujejo konstruktorjev in vozil. Zato poskušam še več spodbude nameniti igri v gozdu z naravnimi materiali, gnetenju snovi, trganju, mečkanju in tokrat luščenju storžev in igri s koruzo. Igra je otroke navdušila bolj kot sem pričakovala, nekaterim je bilo luščenje zahtevnejše, a niso obupali tako kot pri kakšni drugi zadevi. Največja zabava pa je bila, ko imeli dovolj koruze, da so se z njo lahko tudi igrali, jo prenašali, sipali, vanjo zakopavali prste ...

Ker je bila dejavnost s koruzo tako zanimiva, smo do zaključka prišli šele ob ponovitvi. Z idejami so me ponovno presenetili. Saj so rekli, da bodo imeli zabavo v gozdu tako kot živali. Tam so si iz trave in listja naredili torto, veliko so v zrak metali suho listje. Nekateri dečki so si zabavo naredili po svoje igrali so se, da žagajo drevesa, s pihalnikom pihajo listje, da sekajo drva, da se vozijo z motorjem po gozdu, palice so jim služile tudi kot pištole ter z njimi so risali ceste za traktorje.

Pod medvedovim dežnikom (Svetlana Makarovič)



Slika 14: S. Makarovič, Pod medvedovim dežnikom

Vir: Internet

Namen:

Otroci spoznavajo pomen prijateljstva, medsebojne pomoči, empatije, pomena delitve svojih stvari in ustvarjanja prijetnih odnosov.

Cilj:

Otroci ob pravljici spoznavajo, da je prijateljstvo zelo dragoceno. V pravljici otroci opazujejo in prepoznavajo različna čustva.

Motivacija:

Tokratno pravljico na začetku spoznamo ob ogledu lutkovne predstave. Skupaj s sodelavci pripravimo predstavo in jo zaigrali otrokom. Po predstavi sledi še medvedji ples.



Slika 15: Lutkovna predstava Pod medvedovim dežnikom

Vir: Lasten

Osrednji del:

Sedaj je na vrsti še pravljica. Otrokom jo preberem in jim prikazujem ilustracije. Pravljico berem tako, da je moj glas pri medvedu zelo prijazen, pri lisici pa se spreminja glede na njeno razpoloženje. Ob začetku je lisica deluje zelo stroga, važna in zlobna. Srnico, miško, zajčka in veverico prikažem upodobim z glasom, da so v stiski, da potrebujejo pomoč. Ko so živali skupaj pod dežnikom, jih prikažem zelo vesele. V drugem delu vse živali oponašam v veselem tonu, medtem ko lisico upodobim s pregnanim, hinavskim in čedalje bolj obupanim glasom, vključim vedno več stokanja.

Ob koncu branja skupaj pravljico še obnovimo. Nato pa jim zastavim nekaj vprašanj.

1. Kdo v pravljici je imel dežnik?
2. Kakšne barve sta bila dežnika?
3. Kakšna je bila lisica?
4. Kakšne so bile živali, ko jih je srečal medved?
5. Kdo je šel pod medvedov dežnik?
6. Kaj so delale živali pod dežnikom?
7. Zakaj se nihče ni želel igrati z lisico?
8. Zakaj so šel vse živali k medvedu na zabavo?
9. Katera žival vam je bila najbolj všeč?
10. Kaj bi lisica morala storiti, da bi se živali želele z njo igrati?

Opis knjige:

Pravljica govori o lisici in medvedu, ki se srečata v gozdu ko močno dežuje. Medved je do lisice zelo prijazen, lisica pa niti ne pozdravi. Nato medved sreča premočeno srnico in jo povabi pod svoj dežnik. Srnica se zahvali in mu poved, da je prosila že lisico pa je ni želela slišati. Nato sta medved in srnica srečala premočenega in premraženega zajčka, tudi njega sta povabila pod dežnik. Zajček se je zahvalil in povedal, da ga je lisica samo grdo pogledala. Nato so živali srečale premočeno veverico, katera je povedala, da je medved zelo ljubezniv in čisto nasprotje lisice. Na koncu so srečali še miško, ki je povedal, da jo je lisica napodila. Medved je vsakokrat poudaril, da kjer je prostor za eno, dve, tri ali štiri živali, je tudi za pet. Živali so pod dežnikom prepevale in se imele lepo, ko je posijalo sonce so se poslovile, medved pa jih je povabil, da naslednji dan pridejo k njemu na zabavo. Naslednji dan je bila nedelja in lisica je hodila na okrog vsa zdolgočasena. Vsaka žival, ki je prišla mimo jo je vprašala, če bi se z njo igrala, a vse živali so odgovorile, da se jim mudi na medvedovo zabavo. Zadnjo žival je srečala miško in prosila, naj ji vsaj ona dela družbo. Miška pa ji je odvrnila, da jo komaj prepozna, ko pa ima tako dolg nos. Lisica je tako legla na tla in celo popoldne pela žalosten pesmi in se dolgočasila, medtem ko so se prijatelji skupaj zabavali.

Zaključni del:

Z otroci izdelamo preproste lutke in dežnika iz kartona, nato jim jih pomagamo prilepiti na palčke. Otroke povabimo, da se skupaj igramo z lutkami v manjših skupinah.

Ponovitve: Naslednje dni pravljico otroci poslušajo pri jutranjem pogovoru ali pri počitku. En dan pa sem povabila še mlajše otroke iz sosednje skupine, skupaj smo se odpravili v gozdno igralnico, kjer sem otrokom ob ročnih lutkah na palčkah zaigrala predstavo. Nadaljevali pa smo z grajenjem velikega dežnika za vse živali. Dežnik smo razdelili na več delov, nato je bila naloga otrok, da vsak prostor dežnika napolnijo z materialom, ki ga najdejo v gozdu.

Po eni jutranji ponovitvi pravljice, sem otroke razdelila v tri skupine, vsaka skupina si je izbrala dve živali in en dežnik. Nato so na velik plakat risali živali in dogajanje v gozdu. Vsaki skupini se je pridružila ena vzgojiteljica in poslušala njihov pogovor ter komentarje.



Slika 16: Predstava Pod medvedovim dežnikom v gozdu

Vir: lasten



Slika 17: Dežnik za živali iz pravljice Pod medvedovim dežnikom

Vir: Lasten



Slika 18: Otroci rišejo svoje vtise iz pravljice

Vir: Lasten

Evalvacija:

Zadnjo knjigo smo obravnavali v mesecu septembru, velika večina otrok je že dopolnila 3 leta. Izbrana knjiga je otroke navdušila že s predstavo. Vanjo smo vključili glasbeno spremljavo in poznane pesmice. Otroci so bili zelo aktivni, komentirali so živali, ki so se pokazale na sceni. Z nami so prepevali vse pesmice. Tudi lisice so se usmili in z njo zapeli Lisička je prav zvita zver. Ker sem v predstavi igrala lik lisico, sem za povratne informacije prosila sodelavce.

Tako sem prvo pravo povratno informacijo dobila v igralnici, ko sem otroke prosila za mnenje o predstavi. Ker sem jih spraševala kot skupino, jih večina ni odgovorila. Izpostavili so se posamezni otroci in komentirali živali, ki so nastopale v predstavi. Ena deklica je povedala, da to knjigo pozna, da jo ima pri babici, zato je bila toliko bolj zadovoljna. Iz prvih povratnih odgovorov sem razbrala, da je predstava super za otroke, a da je ob koncu bistven pogovor in ponovitev vsebine. Zato sem naslednji dan otrokom pravljico najprej prebrala in se ponovno pogovarjala. Med branjem sem pazila, da so vsi otroci dobro videli ilustracije. Kot sem opazila pri predhodnih knjigah, je prvi stik s knjigo in ilustracijami za otroke veliko doživetje. Pri pripovedi sem se trudila spreminjati glasove živali in čim bolj doživeto brati. Otroci so pogledovali ilustracije in moj obraz, govorjenja skorajda ni bilo. Tako kot pri vseh prejšnjih

dejavnostih, se kdaj bolj drugič manj opazi otroke, ki imajo pozornostna nihanja. Zaradi njih mi je še toliko bolj pomembno preizkušati različne načine podajanja zgodbic. Pa ne le načine podajanja temveč se mi zdi zelo pomemben prostor za otroke. Za otroke, ki se težje osredotočijo in umirijo, menim, da je najbolje sedenja na stolu, da imajo omejen prostor in manj motilcev, če se jih drugi otroci ne dotikajo. Pri teh otrocih opazim, da je pomembna lega sedenja. Opažam, da je zanje boljše če sedijo direktno pred menoj ali pa ob sodelavki. Ker takrat je takšen otrok manj moteč za vrstnike in tudi zase.

Po prebrani zgodbi smo jo najprej skupaj obnovili. Zastavila sem jim različna vprašanja. Za dežnik so najprej povedali, da ga je imel medved, po nekaj trenutkih so omenili še lisico. Pri barvi dežnika, je en otrok rekel, da je imela lisica modrega, nato so za njim barvo ponovili še nekateri otroci. Tisti, ki so bili mnenja, da je bil rdeče barve, so to povedali malo tišje. Nato sem jim pokazala medveda z dežnikom in jih še enkrat vprašala, če menijo da je ta dežnik modre ali rdeče barve. Tokrat se je glasno slišala rdeča barva. Tretje vprašanje je bilo največji izziv. Moj odgovor sem imela v glavi in pričakovala sem, da bodo otroci odgovorili v mojem stilu, da je lisica neprijazna, hudobna, zvita, važna. Pa sem se motila, za lisico so rekli, da je bila rjava in malo bela. Tako sem ugotovila, da bom mogla vprašanje zastaviti nekoliko drugače. Zato sem vprašala, kako se je obnašala, do drugih živali v gozdu in bila je skorajda tišina. Zato sem vprašanje ponovila in jim rekla, da kakšna je bila lisica, če nobene mokre in premražene živali ni želela sprejeti pod svoj dežnik. Takrat je deklica rekla, da je bila slaba. Nato sem vprašanje navezala na naslednjega, da kakšne so bile pa živali, katere so srečale lisico in glavni odgovor je bil da mokre. Šele s podvprašanji so povedali da žalostne, prestrašene. Pri vprašanju, kdo je šel pod medvedov dežnik, so suvereno našli vse živali. Pri vprašanju, zakaj se nihče ni želel igrati z lisico, so me prav tako presenetili z odgovorom. Pričakoval sem, da bodo rekli ker jih ni želela vzeti pod dežnik. A otroci so rekli, ker so vse živali odšle k medvedu. Zato sem šele pri naslednjem vprašanju dobila odgovor, zakaj so odšle k medvedu in niso ostale z lisico. Pri odgovoru, katera žival jim je bila najbolj všeč so otroci ponovno presenetili. Nekateri so rekli medved nekateri pa lisica, moje mnenje bi bilo, da lisice ne bo nihče izbral. Zadnje vprašanje je bilo nekoliko zahtevnejše in otroci najprej niso vedeli odgovora. Zato sem jih vprašala, kaj storimo, če nekoga udarimo, mu vzamemo igračo, če nekaj sestavljenega podremo. Otroci so odgovorili, da damo objem, nato se rekli da poljubček, povedali da vrnemo igračo, zadnji odgovor pa je bil, da rečemo oprost. Nato sem se ponovno navezala na lisico, povedla sem jim, da je tudi lisica storila napako in bi jo rada popravila. Tokrat pa so otroci našli rešitve kakršne so pred tem našli za svoje konflikte. Po pogovoru, so otroci dobili lutke na palčkah, nekatere so bile že izdelane, nekatere pa je bilo potrebno dokončati. Otrokom so bile lutke iz kartona zanimive in so se hitro začeli igrati, spet drugi so z njimi tudi hitro zaključili. Opazila sem, da je večina deklic dlje vztrajal pri igri kot večina dečkov. V naslednjih dneh smo izvedli ponovitve obnove zgodbe ter izvedla sem jim lutkovno predstavo v gozdu. Z nami v gozdu so bili tudi otroci starosten skupine 2-3. Otroci niso ves čas sledili predstavi, čeprav sem jo predstavila na kratko, vključila sem tudi pesmice. Otroci iz moje skupine pa so lepše sledili. Je pa bila ta izkušnja za njih nekaj manj vsakdanjega. Med predstavo so z rokami grabili zemljo, listke in vejice ter se igrali. Pri pesmicah so manj sodelovali kot v igralnici. Po predstavi je sledila dejavnost, kjer smo izdelali velik dežnik za vse živali iz gozda. Otroci so ob večji ali manjši pomoči razvrščali različne gozdne plodove oz predmet (palice, storže, mah, žire in listje). Otrokom je bila dejavnost všeč, med prinašanjem so pogledovali k lutkam in jih poimenovali.

Po gozdni izkušnji sem še vedno spodbujala igro z lutkami. Po moji gozdni predstavi se je opazil velik korak naprej, otroci so bolj sproščeno posegali po lutkah in slišati je bilo veliko mojih dobesednih besed iz predstave, kar me je razveselilo in nasmejalo. Kot je nadaljujemo s projektom Polžek gre v svet, našo knjigo širimo v vsa področja Kurikuluma. Tako sem poskrbela, da imajo vsi otroci dovolj različnih izkušenj in priložnosti, da osvojijo vsebino, se z njo poistovetijo in se ob tem dobro počutijo.

11 SKUPNI REZULTATI RAZISKAVE

Moja raziskava je pokazala, da imajo knjige, slikanice ali kartonke v prvem starostnem obdobju velik pomen za otrokov razvoj in vsakodnevno doživljanje. Otroci v starosti od 1 do 3,5 let so ob rednem stiku s knjigami razvili zanimanje za slikanice in postopno začeli kazati tudi samostojno pobudo, da bi jih prelistali, poimenovali podobe ali jih prinesli vzgojiteljici.

Izkazalo se je, da pogost stik s knjigo veliko pripomore k skrbnejšemu odnosu otrok do knjige. Opazilo se je, da so otroci vedno bolj pazljivo listali knjige, se na vsaki strani zadržali daljši čas, kot na začetku, jih previdneje odlagali na mizo, polico ali v zaboj ter da so jih veliko manj nenamerno poškodovali. Seveda so otroci v tem obdobju zrasli, postali samostojnejši, napredovali so v govoru in razvili so skrbnejši odnos do knjig in tudi drugih igrac. Verjamem, da je k temu veliko pripomogel zgled vzgojiteljic, dnevni stik s knjigami in odnos, ki smo ga skupaj gradili.

Vsebina knjige, katero je izbral vzgojitelj, se je pokazala kot ključni moment pri motivaciji otrok. Knjige z jasnimi, barvitimi ilustracijami živali, predmetov iz okolja in preprostimi izštevankami so otrokom ponudile priložnost za prepoznavanje in poimenovanje. Otroci so se zelo dobro odzivali na ponavljanja in ritmično besedilo. Otrokova radovednost se je najbolj prebudila ob tipankah, knjigah z zavihki in z zvočnimi dodatki. Ker sem otroke spremljala dobri dve leti, se je v tem času podaljšal interes za slikanice. Otroci so ob koncu lažje sledili knjigam brez zvočnih, taktilnih efektov ali zavihkov. Še vedno pa ima pomembno vlogo vsebina zgodbe, lutka in nazorne ilustracije.

Raziskava je pokazala, da otroci ob prvem stiku z novo slikanico pokažejo presenečenje, veselje, radovednost ali celo nelagodje. Ko pa je bila knjiga večkrat ponovljena, so začeli prevzemati vlogo soustvarjalcev: obnavljali so besedilo, sami posnemali zvoke živali, kazali na ilustracije in se vključili z gibanjem. To potrjuje, da ponovitve niso le navadno ponavljanje, ampak močno prispevajo k razumevanju in krepitvi govora. Pri vseh knjigah se je pokazala sprememba v dinamiki med prvim in vsakim naslednjim dnem. Otroci so večino knjig prvič videli, zato je bil vsak obrnjen list novo doživetje, ki jih je tako posrkalo, da niso imeli časa za govor. Z vsakim dnem, so bili samozavestnejši, zgovornejši, pogumnejši, upali so se izpostaviti, potipati, odkriti zavihke, pritisniti tipko. Bili so samozavestnejši pri odgovorih, saj so poznali vsebino zgodbe in ilustracije. Če so bile ilustracije razstavljene v igralnici, so se večkrat ustavljali ob njih, jih komentirali, kazali prijateljem in razlagali vsebino.

Vloga vzgojitelja oziroma pripovedovalca se je izkazala kot nepogrešljiva. Kadar je bila zgodba predstavljena z mimiko, spreminjanjem glasu, gibom ali ob pomoči lutke, je bila pozornost otrok daljša, njihova vključenost pa bolj intenzivna. Lutka je imela v raziskavi posebno moč: pri več otrocih je delovala kot posrednik, ki je zmanjšal zadržanost in spodbudil aktivno sodelovanje. Tako so otroci ob lutki pogosto odgovarjali na vprašanja, kazali na dele telesa, posnemali živali ali se vživeli v dogajanje. Tudi ob koncu raziskave so otroci veseli lutke ali drugih rekvizitov kot dodatkov.

11.1 Evalvacija raziskave

Izvedba raziskave je potrdila predpostavljeno, da knjiga v vrtcu ni le rekvizit za branje, ampak lahko postane bogat vir doživljanja, učenja in socialne izmenjave. Ker so bili otroci redno v stiku s knjigami, se je opazno okrepilo zanimanje. Vzporedno pa so otroci razvijali govor, razumevanje jezika, izražanje čustev in sposobnost poslušanja. Najboljši rezultat sem dobila takrat, ko sem pripovedi podprla z gibalnimi elementi, lutko in glasovi.

Na koncu ostaja dejstvo, da je raziskava omejena. Izvedena je bila le v eni vrtčevski skupini. Rezultati tako ne omogočajo širšega posploševanja na vse otroke iste starosti. Poleg tega se je pokazalo, da lahko na otrokovo sodelovanje vplivajo številni zunanji dejavniki, kot so počutje, razpoloženje, socialni odnosi v skupini, starost otrok in celo del dneva. Kljub temu pa so rezultati dovolj konsistentni, da potrjujejo velik pomen vzgojiteljeve ustvarjalne vloge pri približevanju knjige najmlajšim.



Slika 19: Deklici si pripovedujeta zgodbice

Vir: Lasten

11.2 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Moja raziskava se mi zdi izvirna, ker sem knjige obravnavala celostno. Knjiga mi ni služila le za branje, temveč za pripovedovanje in izhodišče za igro, čustveno doživetje in raziskovanje. Otroci niso imeli le vloge poslušalca, vedno so bili aktivni sodelujočenci, vključeni so bili v petje oz. pripevanje, posnemanje zvokov, gibanje po prostoru, tipanje, kazanje, pogovore in v obnovo vsebine.

Praktični primeri so pokazali, da je lutka lahko močan element pri interakciji med otrokom in knjigo. Lutka ni le rekvizit za delo, ampak je orodje, ki otroka spodbuja, da iz pasivne prevzame aktivno vlogo. Z raziskavo lahko potrdim, da redne ponovitve branja ali pripovedovanja ob knjigi, krepijo otrokovo samozavest in sposobnost govora. Z vsako izvedbo se krepi otrokova zbranost in motivacija za sodelovanje.

Raziskava v praksi vzgojitelja usmerja, kako naj knjigo v vrtcu vključuje na ustvarjalen način. Lahko si pomaga z lutko, gibanjem, zvoki, tipanjem, poslušanjem, opazovanjem, petjem, demonstracijo, razgovorom in govorom. Vse metode so enostavne, dostopne in zelo učinkovite v vrtčevskem okolju.

Raziskava v teoriji nudi razumevanje, da knjiga v prvi starostni skupini ni le literarno delo, ampak zelo kompleksno didaktično sredstvo, ki spodbuja čustveni razvoj, socialne veščine, ljubezen do branja in seveda govor.

Izsledki raziskave kažejo, da ima vzgojitelj zelo pomembno vlogo, da s svojim ustvarjalnim delom in načinom posredovanja vsebine, soustvarja otrokovo bralno izkušnjo in oblikuje temelje za razvoj bralne pismenosti.

12 SKLEP

Raziskava je pokazala, da imajo knjige že v prvi starostni skupini otroštvu ključen pomen za razvoj govora, socialnih spretnosti in čustvenega izražanja. Otroci, stari od 1 do 3,5 let, so ob rednem srečevanju s knjigami razvili večje zanimanje, pokazali samostojno pobudo za listanje in obnavljanje ter oblikovali pozitiven odnos do literature. Posebej se je potrdilo, da ponovitve slikanic krepijo otrokovo razumevanje in samozavest, saj z vsako novo obravnavo bolj aktivno sodelujejo.

Pomembno vlogo ima vzgojitelj, ki s svojim načinom pripovedovanja in uporabo lutk, gibanja, glasov ter čutnih spodbud knjigo spremeni v živ dogodek. lutka se je izkazala kot most med otrokom in zgodbo, saj je spodbudila sodelovanje tudi pri otrocih, ki so sprva delovali zadržani.

Čeprav je bila raziskava izvedena le v eni vrtčevski skupini, je rezultat pri vseh izvedbah potrdil, da knjige v vrtcu niso le sredstvo za branje, ampak ima branje in pripovedovanje vpliv na vsa Kurikularna področja. Ko so otroci v stiku s knjigo je vedno poleg prostor za raziskovanje, izražanje, povezovanje in seveda igro.

Raziskava je izvirna zaradi celostne obravnave knjige v prvi starostni skupini v vrtcu, kjer je služila kot literatura, didaktično sredstvo in pripomoček za čustveni dogodek. Praktični primeri potrjujejo, da z rednim, ustvarjalnim in senzoričnim pristopom knjiga prevzame pomembno vlogo v otrokovem vsakdanu. Hkrati je stik s knjigo ključen za razvoj bralne pismenosti in ljubezni do literature. Verjame, da otroci, ki pridobijo pozitivne izkušnje ob stiku s knjigo tudi v nadaljnjih letih ne izgubijo stika s knjigami.

13 VIRI IN LITERATURA

1. Bednjički Rošer, B., & Haramija, D. (2024). *Spodbujanje trajnostnega razvoja ob upoštevanju gradnikov bralne pismenosti*. Pedagoška obzorja, 39(2), 381–394. <https://doi.org/10.18690/um.pef.2.2024.20>
2. Škerjanc, M. (2024). *Od malih nogic do pogumnih korakov v svet branja = From small feet to brave steps into the world of reading*. V *EDUvision 2024: 14. mednarodna konferenca: "Novi izzivi današnjega časa – priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja"*, 28.–30. november 2024: zbornik prispevkov (str. 413–422). EDUvision. https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUvision_24_splet.pdf
3. **Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (2003).** *Psihologija otroka: razvoj v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
4. Licardo, M., & Haramija, D. (2023). *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. V: M. Licardo & D. Haramija (Urednici), **Zbornik prispevkov** (str. 45–58). [Založba].
5. Haramija, D., & Batič, M. (2013). *Slikanica: Besedilo, ilustracije in interakcija med njima*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
6. Niland, A. (2023). *Picture Books, Imagination and Play: Pathways to Positive Reading Identities for Young Children*. Education Sciences, 13, 511. <https://doi.org/10.3390/educsci13050511>
7. Škerjanc, M. (2024). *Od malih nogic do pogumnih korakov v svet branja*. EDUvision 2024: 14. mednarodna konferenca – Zbornik prispevkov, 413–422.
8. Berk, L., & Meyers, A. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston, MA: Pearson.
9. Haramija, D. (2017). V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
10. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2003). Vloga branja v otrokovem razvoju. V N. Bucik in sod. (ur.), Beremo skupaj; priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
11. Trefalt, U. (1993). *Osnove lutkovne režije*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
12. Pavliha, T. (2011). *Gibanje kot sredstvo izražanja in spoznavanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Muhič, M., & Marinšek, M. (2002). *Pomen čutil pri učenju*.
14. Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje*. Medvode: Malinc.
15. Grosman, P. (2003). *Vpliv branja na jezikovni razvoj otrok*.
16. Jamnik, M. (1994). *Branje in razvoj jezika pri otrocih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
17. Jamnik, M. (2002). *Kdor bere ... Priročnik za učitelje razrednega pouka in slovenščine, knjižničarje in mentorje bralne značke*. Ljubljana: Educi.
18. Kesič Dimić, M. (2010). *Priporočnik o branju*. Ljubljana: Alba.
19. Guček, V. (2022). *Narava kot učno okolje*. Educa. Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletni, XXXI, str. 63.
20. Rajšp, M. (2022). *Še več gibanja prosim*. Educa. Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletni, XXXI, str. 127.

21. Kepic Mohar, A. (2021) Nevidna moč knjig: Branje in učenje v digitalni dobi. Ljubljana: Cankarjeva založba.
22. Starič, T. (2017). Jezikovna in knjižna vzgoja v vrtcu. Šolska knjižnica, letnik 26, številka 2, str. 45–51.
23. Breznikar, K. (2017). Knjiga – moja prijateljica. Didakta, letnik 26 i. e. 27, številka 195, str. 47–50.
24. Borota, M., Geršak, R., Korošec, P., & Majaron, M. (2006). *Uporaba lutk v predšolski vzgoji: Pedagoški vidiki in prakse*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
25. Volavc, N. (2017). *Igra z lutko in razvoj komunikacijskih spretnosti pri predšolskih otrocih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
26. Skamlič, N. (2014). Od joka do prvih besed: priročnik za spodbujanje komunikacije, govora in jezika v prvem letu življenja. Radovljica: Didakta.
27. Bettelheim, B. (1999). Rabe čudežnega; o pomenu pravljic. Ljubljana: Studia Humanitatis
28. Kordigel Aberšek, M. in Jamnik, T. (1999). Književna vzgoja. Ljubljana: DZS.
29. Mlakar, I. (2011). Posredovanje »žive besede« na urah pravljic v splošni knjižnici. *Otrok in knjiga*, 38(82), 38-48.
30. Aldajani, N. F. (2016) on of the Effectivess of Methods. Pridobljeno iz <https://eric.ed.gov/?id=ED573145>
31. Brvar, R. (2014) Z igro do učenja. Ljubljana: Založba Math, d.o.o. Center IRIS, Pridobljeno iz <https://www.zssm.si/zgodnja-obravnav>.
32. Haramija. D. idr. (2017). Razvijanje družinske pismenosti V objemu besed. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
33. Kranjec, E., & Cugmas, Z. (2021). *Razvojne značilnosti otrok od rojstva do poznega otroštva*. V D. Haramija & S. Pulko (ur.), *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju* (str. 71). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
34. Marjanovič Umek, L., & Fekonja, U. (2019a). *Ocenjevanje govora otrok in teorije uma*. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
35. Marjanovič Umek, L., & Fekonja, U. (2019b). *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
36. Marjanovič Umek, L., & Fekonja, U. (2020a). *Govorni razvoj dojenčka in malčka*. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. dopolnjena in razširjena izd., 1. zvezek). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
37. Marjanovič Umek, L., & Fekonja, U. (2020b). *Razvoj govora v zgodnjem otroštvu*. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (2. dopolnjena in razširjena izd., 2. zvezek). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
38. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., & Sočan, M. (2016). [Podatek uporabljen v besedilu; v: Marjanovič Umek & Fekonja, 2020a].
39. *Otrok in knjiga* : revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev. - ISSN 0351-5141 (Letn. 41, št. 89, 2014, str. 5-19) .
40. Bell, C., Bierstedt, L., Hu, T. A., Ogren, M., Reider, L. B., & LoBue, V. (2024). *Learning through language: The importance of emotion and mental state language for children's social and emotional learning*. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and

Policy, 4, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100061>
Department of Psychology, Rutgers University, Newark, USA

41. Gath, M., McNeill, B., & Gillon, G. (2020). Preschoolers' screen time and reduced opportunities for quality interaction: Associations with language development and parent-child closeness. Child Well-Being Research Institute, University of Canterbury, 276 Antigua Street, Christchurch, New Zealand; School of Teacher Education, University of Canterbury, 20 Kirkwood Avenue, Christchurch, New Zealand.
42. Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila International.
43. Kurikulum za vrtce (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
44. Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). *Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy*. **Developmental Review**, 35, 79–97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
45. Wildová, R. (2014). *Innovations in handwriting literacy development as psycho-didactic issue*. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 114, 816-825
46. Isbell, R., Sobol, J. Lindauer, L. in Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 157-163
47. Piotrowski, J. T., & Krčmar, M. (2017). *Reading with hotspots: Young children's responses to touchscreen stories*. *Computers in Human Behavior*, 70, 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.018>
48. Courage, M. L., Bakhtiar, A., Fitzpatrick, C., Kenny, S., & Brandeau, K. (2015). Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development. *Developmental Review*, 35, 5–41.
49. Amaka, O. (2017). How Music Enhances Storytelling; Benefits and Uses. <https://www.lin-kedin.com/pulse/how-music-enhances-storytelling-benefits-uses-uzochukwuamaka--olukoya>
50. Šefman, M. (2024). Tipologija izvedbe ure pravljič v splošni knjižnici: Primer Mestne knjižnice Ljubljana. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 68(4). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. Pridobljeno s <https://knjiznica.zbds-zveza.si/>

IGRE Z ŽOGO V SKUPINI OTROK STARIH OD 4 DO 6 LET

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	3
1.1	Opredelitev raziskovalnega področja.....	3
1.2	Namen in cilji raziskovalne naloge.....	3
1.3	Raziskovalna vprašanja in omejitve pri problemu.....	4
1.4	Raziskovalna metoda.....	4
1.5	Izvirni prispevek v praksi.....	4
2	POMEN GIBANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	5
2.1	Dejavniki otrokovega gibalnega razvoja.....	7
2.2	Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca.....	8
2.3	Naravne oblike gibanja	8
2.4	Pomanjkanje gibanja v predšolskem obdobju.....	9
2.5	Spodbujanje gibanja pri predšolskih otrocih.....	11
2.6	Motorične oz. gibalne sposobnosti otrok	11
2.7	Koordinacija.....	13
2.8	Koordinacija oko-roka	14
3	POMEN IGER PRI OTROCIH	17
3.1	Pomen iger z žogo pri otrocih	18
3.2	Igre z žogo.....	18
3.3	Elementarne igre z žogo.....	19
4	EMPIRIČNI DEL	21
4.1	Opis iger.....	21
4.2	VAJE	23
4.3	Rezultati meritev	24
5	REZULTATI IN RAZPRAVA.....	39
6	ZAKLJUČEK	48
7	LITERATURA IN VIRI	50

KAZALO TABEL

Tabela 1: Meritve vodenja žoge na mestu	25
Tabela 2: Meritve vodenja žoge v gibanju	27

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Meritve vodenja žoge na mestu	25
Graf 2: Meritve vodenja žoge v gibanju.....	27

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava vpliv sistematično načrtovanih iger z žogo na razvoj koordinacije pri otrocih, starih od 4 do 6 let. V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok iz vrtca Zgornja Velka. Spremljali smo njihov napredek pri vodenju žoge na mestu in v gibanju. Meritve smo izvedli dvakrat – na začetku in po treh mesecih redne vadbe. V tem času so otroci izvajali različne igre in vaje z žogo, prilagojene njihovi starosti. Rezultati kažejo, da so vsi otroci napredovali pri vodenju žoge na mestu, pri vodenju žoge v gibanju pa večina. Za dodatno raziskavo smo izvedli tudi anketni vprašalnik, namenjen vzgojiteljem otrok po celotni Sloveniji. Raziskava potrjuje, da imajo igre z žogo pomembno vlogo pri razvoju motoričnih sposobnosti, zlasti koordinacije, in predstavljajo učinkovito orodje za spodbujanje gibalnega razvoja v predšolskem obdobju.

Ključne besede: koordinacija, igre z žogo, gibalni razvoj, predšolski otroci, motorične sposobnosti

ABSTRACT

The research paper examines the impact of systematically planned ball games on the development of coordination in children aged 4 to 6 years. The study included 15 children from the Zgornja Velka Kindergarten. Their progress was monitored in two coordination tasks – ball handling while stationary and ball handling while moving. Measurements were taken twice – at the beginning of the study and after three months of regular practice. During this period, the children participated in various ball games and exercises adapted to their age.

The results show that all children improved in ball handling while stationary, while most also made progress in ball handling while moving. To complement the main study, a questionnaire survey was conducted among preschool teachers across Slovenia. The findings confirm that ball games play an important role in the development of motor skills, particularly coordination, and represent an effective tool for promoting physical development in early childhood.

Keywords: coordination, ball games, motor development, preschool children, motor skills

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Gibanje je zelo pomembno za otrokov celostni razvoj. V vrtcu opazamo, da prihaja do upada gibalnih sposobnosti pri otrocih. K temu botrujejo zasloni, sedeči način življenja, preživet v zaprtih prostorih, ki prispeva k zmanjšanju gibanja pri otrocih. Pri otrocih opazamo težave s koordinacijo in razvojem motoričnih sposobnosti.

Gibanje je eno od najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Poleg ohranjanja in krepitev zdravja vpliva na vsa področja otrokovega razvoja: telesni, spoznavni, čustveni, , intelektualni, socialni razvoj ter razvoj govora in osebnosti (Zorman, 2020).

V prvih letih otrokovega življenja je v ospredju gibalni razvoj, ki poteka od naravnih in preprostih oblik do sestavljenih in zahtevnejših športnih dejavnosti. V predšolskem obdobju pa otroci z igro pridobivajo raznovrstne gibalne izkušnje (Kurikulum za vrtce, 1999).

V današnjem času prihaja do vse bolj lenega načina življenja. Otroci vse več časa preživijo sede, v zaprtih prostorih, po možnosti pred ekrani. Vse to vodi k pomanjkanju gibanja, kar pa se kaže v zmanjšani odpornosti otrokovega organizma in s tem do upočasnjene telesnega razvoja in motorike (Videmšek, Tomazini in Grojzdek, 2007). Pišot in Jelovčan (2012) v svoji raziskavi trdita, da če je v vzgoji premalo prisotne gibalne aktivnosti ali pa je sploh ni, le-te ni mogoče v celoti nadomestiti v kasnejšem življenju.

Z žogo se otrok sreča že zelo zgodaj. Predstavlja tiste gibalne dejavnosti, ki so temelj večine športnih iger z žogo. Igre z žogo vplivajo na razvoj koordinacije, natančnosti, zadevanja in podajanja pa tudi na ravnotežje (Pišot in Jelovčan, 2006).

Na temo raziskave področja gibanja predšolskih otrok smo našli kar precej diplomskih del, člankov in pa tudi knjig.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti ali lahko s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo vplivamo na razvoj koordinacije pri otrocih starih od 4 do 6 let. Namen naloge je tudi primerjati napredek koordinacije otrok, in sicer ob začetku šolskega leta in po dveh mesecih izvajanja sistematično načrtovanih in vodenih iger z žogo.

Cilj raziskovalne naloge je pridobiti vpogled v dejavnike, ki vplivajo na gibalni razvoj otrok in preučiti vpliv vodenih iger z žogo na izboljšanje koordinacije in motoričnih sposobnosti otrok.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri problemu

Raziskovalna vprašanja:

- Ali upadata koordinacija in motorične sposobnosti otrok?
- Ali lahko s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo vplivamo na razvoj koordinacije otrok?
- Kaj lahko naredimo za boljši gibalni razvoj otrok?

Predpostavljamo, da se bo izkazalo, da bomo z načrtovanimi aktivnostmi z žogo, izboljšali koordinacijo otrok.

Pri obravnavanju problema smo se osredotočili izključno na enoto vrtca Zgornja Velka, in sicer na skupino otrok starih od 4 do 6 let.

1.4 Raziskovalna metoda

V raziskavi bomo uporabili kvalitativno analizo, in sicer bomo s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo ugotavljali napredek koordinacije pri otrocih. Rezultate bomo medsebojno primerjali, jih analizirali in zapisali ugotovitve. Uporabili bomo tudi kvalitativno metodologijo, ki vključuje spletno anketiranje.

1.5 Izvirni prispevek v praksi

Z raziskovalno nalogo želimo pridobiti podatke o gibalnem razvoju otrok, pri katerem opazimo, da imajo otroci velike težave, še posebej pri igrah z žogo. Želimo pridobiti podatke o tem ali lahko s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo, vplivamo na razvoj koordinacije otrok. Na podlagi raziskave bomo tudi analizirali možnosti za razvoj boljše koordinacije otrok, prav tako bomo izsledke raziskave predstavili strokovnim delavcem vrtca in staršem.

2 POMEN GIBANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Zgodnje otroštvo ima ključno vlogo pri razvoju posameznika. Fizična aktivnost je velikega pomena za optimalen zdravstveni razvoj otrok (Carson idr., 2017; Pate idr., 2019, v Senol, 2021). Fizična aktivnost zagotavlja zdravo rast organskih sistemov, razvoj kognitivnih sposobnosti ter psihično in fizično dobro počutje (Ward idr., 2020, v Senol, 2021). Še pomembneje pa je, da zagotavlja zdrav razvoj kosti in mišic, kardio-metabolično zdravje (krvni tlak, glukoza), izboljša telesno koordinacijo, zdravo telesno težo in zmanjša možnosti za nastanek anksioznosti in depresije (Svetovna zdravstvena organizacija [WHO], 2011, v Senol 2021).

Predšolska vzgoja je pomembno okolje za krepitev zdravja, saj otroci veliko časa preživijo v vrtcu. Zato mora v vrtcih obstajati veliko možnosti za podporo in razvoj fizičnih navad in zdravega vedenja otrok (Ward idr., 2020, v Senol, 2021). Otrokove telesne gibalne sposobnosti se ne razvijajo spontano. Biti fizično aktiven je razvojno stanje (Clark, 2005, v Senol, 2021).

Gibanje je otrokova biološka potreba in mora biti brezpogojno zadovoljena, saj lahko drugače pride do motenj v telesnem in duševnem razvoju. Pomembno je, da otrokom gibanje predstavimo skozi igro. Osnovne gibalne sposobnosti (giblјivost, moč, hitrost, koordinacija, ravnotežje) so temelj za vsa človekova gibanja in se pojavljajo v vseh športnih dejavnostih (Mihelič, 2016).

Otrok svet zaznava preko gibanja, saj tako spozna zakonitosti in lastnosti posameznih elementov. Gibanje in gibalne igre pozitivno vplivajo na razvoj mišic in okostja otrok. Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša svoje sposobnosti ter gradi zaupanje vase (Brodej, Pečovnik, 2022).

Gibalna dejavnost vpliva na telesni, gibalni in socialni razvoj otroka. Na telesni ravni redno in kakovostno gibanje pri otroku povečuje aerobno zmogljivost, uravnava krvni tlak in krvne maščobe, pospešuje učinkovito delovanje srca in pljuč, dviga raven zdravja skeleta ter preprečuje okužbe dihal in pljučnih bolezni. Pri gibalnem razvoju ima gibanje veliko vlogo pri razvoju koordinacije. Glede socialnega razvoja pa ima gibanje vpliv na socializacijo, saj šport poteka ekipno, kar pomeni, da otroci navezujejo stike in krepijo odnose z vrstniki. Prav tako pa gibanje zmanjšuje delikventno vedenje, povečuje delovne navade, šolsko uspešnost in pripomore k nadzorovanju lastnega vedenja. Raziskave so pokazale, da otroci ki se gibalno udeležujejo v prostem času imajo bolj razvite socialne spretnosti, v primerjavi s tistimi, ki niso gibalno dejavni v prostem času. Kremer-Sadlik in Kim v svojem delu navajata, da so

neformalno organizirane gibalne dejavnosti bolj pomembne v procesu otrokove socializacije kot organizirane gibalne dejavnosti (Zurc, 2012).

V Kurikulumu za vrtce (1999) so navedene primeri dejavnosti gibanja otrok, starih od 3 do 6 let. Te so naslednje:

- Otrok izvaja naravne oblike gibanja (hoja, tek, lazenje, plazenje ...) v zaprtem, odprtem prostoru, v naravi in po različnih površinah; v različne smeri in z različno hitrostjo ter z različnimi rekviziti.
- Otrok se igra z različnimi predmeti in snovmi, ki omogočajo gibanje s prsti, dlanmi, rokami, nogami in stopali.
- Dejavnosti, s katerimi razvijamo ravnotežje na mestu in v gibanju (stoja na eni nogi, hoja po črti, plezanje po plezalih ...).
- Premagovanje ovir s podplazenjem, preplezanjem, preskakovanjem in nošenjem različnih predmetov.
- Različni kompleksi gimnastičnih vaj.
- Različne elementarne in druge igre.
- Ponazarjanje predmetov, živali in pojmov, gibanje ob glasbeni spremljavi, preprosti plesi in družabne plesne igre ...
- Izvajanje različnih dejavnosti v ritmu z nogami in rokami.
- Izvajanje različnih iger, ki vsebujejo osnovne načine gibanj z žogo in baloni .
- Igre ob in v vodi, ki otroku sega do prsi.
- Vožnja z različnimi otroškimi vozili.
- Hoja v naravi.
- Vključevanje v sprostitevne dejavnosti.

Neposredne koristi fizične aktivnosti pri otrocih so med drugim tudi izboljšani socialni odnosi, motorične sposobnosti in kognitivni razvoj. Redna fizična aktivnost v zgodnjem otroštvu vpliva na kognitivni razvoj, saj spodbuja občutek dosežka in samospoštovanja (Crumbley, Ledoux, Johnston, 2019).

Telesna dejavnost je pomemben del pri preprečevanju debelosti, poleg tega pa se je izkazalo, da sodelovanje pri ustrezni telesni dejavnosti pri otrocih izboljšuje kognitivne sposobnosti, pozornost, vedenje in socialno interakcijo. American College of Sports Medicine (ACSM) priporoča na dan 60-minutno telesno dejavnost zmerne do intenzivne intenzivnosti Frank idr., 2018).

Gibanje je eno najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Poleg vsega že omenjenega vpliva na zbranost, hitrost odzivanja, nadzor nad samim seboj, oblikovanje lastne identitete, samospoštovanje, samozavest. Prav tako je pomemben za razvoj govora, saj govorni in gibalni razvoj tečeta vzporedno. Gre za neposredno povezavo med centri za govor in fino motoriko, prav tako pa se z gibanjem povečuje zavedanje lastnega telesa, zaradi česar se otroku povečajo kinestetični občutki v mišicah in gibalni spomin, ki pa je opora govornemu spominu. V obdobju do sedmega leta se razvijajo sinapse, ki se vzpostavljajo med igro in gibanjem. Več kot se otrok giba v tem obdobju, večje število sinaptičnih povezav bo razvil, kar vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti (Osojnik, 2015).

2.1 Dejavniki otrokovega gibalnega razvoja

Dejavniki otrokovega gibalnega razvoja so: dednost, okolje in lastna aktivnost. Otrok se razvija po naravnih danostih. Že pred rojstvom iz okolja prejema dražljaje. Po rojstvu pa je okolje zelo pomembno za njegov spoznavni, telesni, gibalni, čustveni in socialni razvoj. Otrokove dispozicije pa vplivajo na to, kako bo dražljaje iz okolja sprejel in zaznal.

Dejavniki dednosti so prirojene biološke osnove. Zajema značilnosti človekovega vedenja in posebnosti, značilne za vrsto človeka. Osnovna gibanja bi naj bila filogenetsko pogojena. V kolikšni meri se bodo otrokove dispozicije razvile pa je odvisno od okolja (Kaker, 2013).

Okolje v katerem otrok odrasča sestavlja več dejavnikov: življenjski stil, prehranjevanje, bolezni in gibalna dejavnost. Med okoljske dejavnike sodi tudi vloga staršev, učiteljev in vzgojiteljev. Zorc (2008, v Gregorc, 2015) meni, da na otrokov razvoj zelo vplivata socialno-ekonomski status družine in izobrazba staršev. Okolje igra ključno vlogo pri optimalnem človekovem razvoju v zgodnjem življenjskem obdobju. Optimalen razvoj se lahko pojavi v spodbudnem okolju in z močno podporo. Vse se začne v družini. Za večino otrok sta notranjost doma in njegova okolica prvo okolje, ki ga izkusijo. Dokazano je, da je domače okolje pomemben dejavnik, ki vpliva na celoten razvoj otrok. Okolje je vzorec dejavnosti, vlog in medosebnih odnosov (Haydari idr., 2009). V otrokovem življenju so trije okoljski dejavniki, ki imajo veliko vlogo: dom, vrtec in širša družbena skupnost (Kaker, 2013).

Lastna aktivnost otroka igra tudi pomembno vlogo, in sicer ali je otrok do okolja aktiven ali pasiven. Izkušnje v družini so tiste, ki vplivajo na to ali se bo otrok okolju prilagajal, podrejal

ali upiral. Posameznikovo lastno aktivnost sestavljajo samodejavnost, samokontrola in samoregulacija (Kaker, 2013).

2.2 Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca

Da se lahko športne aktivnosti v vrtcu kakovostno izvajajo, vsak vrtec potrebuje prostorno in z ustreznimi športnimi pripomočki urejeno igralnico. To je določeno v Pravilniku o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca. V tem Pravilniku je zapisano, da mora biti na otroka zagotovljenih najmanj 25 m² zemljišča. Lahko je tudi manj, če so v neposredni bližini vrtca zelene površine, ki se lahko uporabljajo za igro. V vsakem primeru pa ne sme biti manj kot 15 m² na otroka. Igrišča morajo biti opremljena z enostavnimi, sestavljenimi in kompleksnimi igralnimi enotami, vsa nameščena igrala pa morajo imeti dokumentacijo, iz katere je razvidno, da je nameščeno in proizvedeno v skladu z veljavnimi slovenskimi standardi. Zmogljivost stavbe vrtca mora biti največ šest oddelkov in najmanj dva. Vsak oddelek mora imeti svojo igralnico, v vrtcu pa mora biti tudi večnamenski prostor, namenjen dejavnosti otrok več oddelkov. Notranja igralna površina mora zagotavljati 4 m², vendar ne manj kot 3 m². Osnova za izračun igralne površine je 22 otrok na oddelek.

2.3 Naravne oblike gibanja

Naravne oblike gibanja so temelj gibalnih dejavnosti v predšolskem obdobju. Otroci bi jih morali čim pogosteje izvajati v domačem okolju in vrtcu. Gibalni razvoj pri otrocih poteka od naravnih oblik gibanja do sestavljenih in zahtevnejših dejavnosti. Z izvajanjem le-teh otrok odkriva in zaznava svoje telo, preizkuša svoje sposobnosti, doživlja veselje in ponos ob tem, ko razvija svoje sposobnosti in gradi zaupanje vase. Naravne oblike gibanja pa od otroka zahtevajo tudi, da se zaveda drugih in z njimi deli prostor, stvari in sodeluje. Z uporabo različnih športnih pripomočkov in igral pa otrok pridobiva znanje tudi z drugih področij (npr. usvaja količinske izraze veliko-malo, prostorska in časovna razmerja, spoznava merske enote). Z naravnimi oblikami gibanja se otrok sreča že v prvem letu življenja (plazenje, lazenje, hoja, plezanje, skakanje, padanje). Vse to so osnove, ki pripomorejo k temu, da otrok kasneje usvoji zahtevnejše oblike gibanja. Nekaj primerov dejavnosti naravnih oblik gibanja:

- Oponašanje različnih živali (kača, gosenica, črv, deževnik): otroci lahko plazijo na različne načine (v leži trebušno ali hrbtno, naprej/nazaj, plazijo lahko skozi različne ovire ...).
- Hoja: tudi pri hoji se lahko poslužimo različnih načinov, in sicer lahko otroci hodijo po prstih, z visokim dvigovanjem kolen, v čepu, čez ovire, hitro/počasi, sami ali v paru ...
- Tek: pogosto je vključen pri elementarnih igrach, lahko pa služi tudi kot ogrevanje pri v vsakodnevno vadbo. Tudi pri teku se lahko poslužimo različnih načinov in uporabimo ovire.
- Igre, ki vključujejo padce: otroke lahko naučimo, da pri padcih obvladujejo gibanje svojega telesa in da znajo zavarovati najvitalnejše dele pred poškodbami. To so lahko različne igre, pri katerih pride do rušenja ravnotežnega položaja (lovljenje kotaleče žoge v sede, v čepe ...), padec naprej na podlakti, znižanje težišča, nato padec naprej, nazaj, bočno.
- Plezanja: plezanje po plezalni steni, letveniku, plezalni mreži, mornarski lestvi, lestvi, klopi.
- Skoki in poskoki: otroci od začetka poskakujejo le na mestu ali po prostoru, kasneje pa začnejo izvajati lahkotnejše in preproste skoke (sonožni poskoki, žabji poskoki, poskoki po eni nogi). Igre, pri katerih so vključeni poskoki in skoki so naslednje: skakanje po eni nogi/sonožno/z noge na nogo, v daljino/globino/višino, naprej/vzvratno/bočno, z mesta/z zaletom, z uporabo pripomočkov (kolebnica, obroči, elastika).
- Dviganja in nošenja: dviganje in prenašanje različnih rekvizitov (žogice, kiji, obročki ...) pri štafetnih in drugih igrach, pomoč pri pripravljanju in pospravljanju športnih pripomočkov, nošenje z različnimi deli telesa.
- Potiskanja in vlečenja: potiskanje in vlečenje različnih predmetov, vlečenje vrvi dveh ekip, potiskanje z različnimi deli telesa, vlečenje kolebnice, palice, rutice ... (Videmšek, Šuštaršič in Karpljuk, 2021).

2.4 Pomanjkanje gibanja v predšolskem obdobju

Preprečevanje telesne nedejavnosti se začne v predšolskih letih. Današnji način življenja je v primerjavi s preteklostjo veliko bolj neaktiven. Na to v veliki meri vpliva hiter tempo življenja in ekrani. Kot smo že omenili, ima pomanjkanje gibanja v otroštvu lahko velike posledice v nadaljnjem življenju. Kot prvo pomanjkanje gibanja vpliva na zdravje otrok. Če otroku primanjkuje gibanja lahko to privede do zaostanka v rasti (Videmšek, Berdajs, Karpljuk, 2007).

Prav tako pa dalj časa trajajoče pomanjkanje gibanja škodljivo vpliva na rast kosti in zaostajanje v celotni rasti (Pišot, Planinšec, 2004). Najpogostejša bolezen pri otrocih je debelost (Završnik, Pišot, 2005). Raziskava Fakultete za šport v Ljubljani je pokazala, da imamo vse več otrok s prekomerno telesno težo. V zadnjih letih se odstotek teh otrok giblje med 20 in 24 odstotki (Čoh, 2019). Posledice pomanjkanja gibalne aktivnosti lahko privedejo tudi do neprimernega vedenja, manjše prilagodljivosti otrok in do učnih težav (Kraljič, 2001). Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) priporoča, da so otroci vsak dan telesno aktivni od 60 do 90 minut (Čoh, 2019).

Da bi otroci postali bolj fizično aktivni, bi se tudi starši morali vključiti fizično aktivnost, kar bi povečalo verjetnost, da se bodo majhni otroci naučili biti fizično aktivni. Vendar se zelo malo odraslih posveča fizični aktivnosti. Majhne količine fizične aktivnosti neposredno vplivajo na odrasle in verjetno posredno vplivajo na njihove otroke, ker sta stopnji aktivnosti staršev in otrok tesno povezani (Crumbley, Ledoux, Johnston, 2019).

Telesna nedejavnost je zelo pogosta pri predšolskih otrocih, preveč časa pred zasloni pa je glavni dejavnik tveganja. Prekomerni čas pred zasloni lahko izpodrine čas, porabljen za strukturirano in nestrukturirano igro, s čimer neposredno zniža raven telesne dejavnosti in lahko celo posredno zmanjša telesno aktivnost z oviranjem razvoja motoričnih spretnosti in telesne pismenosti (sposobnost, samozavest in želja po telesni aktivnosti skozi življenje). Ta težava se je v zadnjih letih poslabšala zaradi večje dostopnosti do časa pred zaslonom. V preteklosti so bile oddaje za otroke ob določeni uri, danes pa lahko otroci gledajo risanke in podobne vsebine na telefonih, tablicah, računalnikih, skozi ves dan (Mitchell, 2019).

Omejevanje gibanja v zgodnjem življenjskem obdobju ima nezaželen učinek na kasnejši razvoj. Za razliko od tega pa različnost gibalnih izkušenj vodi v otrokovo napredovanje na kognitivnem, socialnem in čustvenem področju osebnosti (Pišot in Zurc, 2004).

Okoljski dejavniki tveganja, povezani z omejeno telesno dejavnostjo, vključujejo: omejevanje otrok na otroške sedeže, vozičke in majhne igralne površine za daljša obdobja; gledanje televizije ali videoposnetkov več kot dve uri na dan; in pomanjkanje vsaj ene ure zmerne telesne dejavnosti na dan (Gunner idr., 2005).

2.5 Spodbujanje gibanja pri predšolskih otrocih

Pri spodbujanju gibanja pri predšolskih otrocih imajo velik pomen starši in vzgojitelji. Strokovni delavci vrtca imajo pomembno nalogo, in sicer da otrokom pomagajo razviti pozitiven odnos do gibanja in jim ponujati ustrezne gibalne izzive, v katerih uživajo in razvijajo svoje gibalne sposobnosti (Baznik Dvojmoč, 2015).

Starši bi se morali čim večkrat igrati s svojim otrokom in ga spodbujati v gibalnih dejavnostih. Zadovoljevati bi morali otrokovo naravno potrebo po gibanju in jo krepiti. Otrok pa prevzema navade, stališča in vrednote staršev, zato je pomemben tudi odnos staršev do telesne aktivnosti (Videmšek idr. 2001, v Žnidaršič, 2015). Vzroki za zanemarjanje gibalne/športne aktivnosti otrok s strani staršev so lahko naslednji: pomanjkanje časa, neznanje in lastna neaktivnost, pomanjkanje finančnih sredstev (Tušak, 2003, v Žnidaršič, 2015). Starši morajo otrokom predstaviti čim več športnih panog, saj se bodo na ta način lažje odločili katera je prava zanje. Starši pa ne smejo otrokom vsiljevati določenega športa, če sam ne izkaže interesa, saj se na ta način pri otroku pojavi odpor do gibanja (Lipovec, 2018).

Gibalne aktivnosti skupaj s starši imajo številne pozitivne učinke. Med igro se med starši in otrokom vzpostavlja pristen kontakt. Ob pristnosti staršev lahko otroci izvajajo zahtevnejša gibanja, ki potrebujejo večjo varnost. Starši lahko tudi spremljajo gibalni razvoj otroka, hkrati pa z njim aktivno preživljajo prosti čas (Osojnik, 2015).

Vedenja, ki spodbujajo zdravo telesno težo, vključujejo: sodelovanje družine pri telesnih dejavnostih, starše, ki so vzor aktivnega življenjskega sloga, in otroke, ki se ukvarjajo z dejavnostmi, ki so raznolike, kratke (5- do 15-minutni intervali) in se dojemajo kot zabavne (Gunner idr., 2005).

2.6 Motorične oz. gibalne sposobnosti otrok

Motorične oz. gibalne sposobnosti otrok so v določeni meri prirojene, z ustrezno vadbo pa jih lahko izboljšamo. Gre za različne načine, za katere telo uporablja mišice za opravljanje določenih nalog. Med motorične sposobnosti sodijo npr. plazenje, sedenje, hoja, pobiranje igrač itd. Razdelimo jih v dve skupini, in sicer na fino motoriko in grobo motoriko. Pod fino motoriko sodijo sposobnosti prijemanja in koordinacija oko-roka. Pod grobo motoriko pa sodijo sposobnosti, ki uporabljajo večje mišice in mišične skupine (Cava, Coffey in Perno, 2022).

Fizična aktivnost v otroštvu spodbuja razvoju motoričnih sposobnosti. Obvladovanje motoričnih spretnosti pa ne le prispeva k fizičnemu zdravju in fizičnemu razvoju, ampak tudi prispeva h kognitivnemu in socialnemu razvoju. Vse več raziskav kaže na koristne učinke vsakodnevne fizične aktivnosti na motorične sposobnosti. Se pa učinek fizične aktivnosti na motorične sposobnosti lahko razlikuje glede na disciplino, trajanje in okolje, v katerem se izvaja. Fizično aktivnost pa lahko razdelimo na strukturirano (torej tisto, ki poteka pod vodstvom in navodilom športnega trenerja in je formalna vadba) in na nestrukturirano (neformalna športna aktivnost, igra). Strukturirana se izvaja redno in je namenjena izboljšanju fizičnih veščin, nestrukturirana pa daje užitek in poteka v igrivih okoljih (Dapp, Gashaj in Roebers, 2021).

Ločimo šest oblik gibalnih sposobnosti:

- Moč: otroci, ki nimajo ustrezno razvite moči njihovi razvojni stopnji, niso sposobni premagovati naporov, hitro se utrudijo in navadno ne uživajo v gibalnih dejavnostih.
- Hitrost: v veliki meri je odvisna od dednih dejavnikov.
- Gibljivost: za večino gibalnih dejavnosti je potrebna optimalna gibljivost.
- Koordinacija: otroci te izkušnje v največji pridobivajo do 6. leta starosti. Otroci, ki nimajo ustrezno razvitih koordinacijskih sposobnosti so nespretni, negotovi in težko pridobivajo nove gibalne izkušnje.
- Ravnotežje: predšolski otroci imajo slabo razvito sposobnost ravnotežja, zato je pomembno, da to razvijamo že zelo zgodaj.
- Natančnost: otroci imajo težave z določanjem cilja, smeri, oddaljenosti, velikosti.
- Vzdržljivost kot funkcionalna sposobnost: vzdržljivost zmanjšuje utrujenost. Otroci morajo izvajati dejavnosti na prostem vsaj 3-krat na teden, najboljše pa je seveda vsak dna. S tem, ko se dejavnosti za razvoj vzdržljivosti izvajajo redno, otroci pridobivajo funkcionalne mehanizme, izboljšajo kondicijo in s tem odpornost organizma (Videmšek in Jovan, 2002, v Baznik Dvojmoč, 2015).

Otroci, ki imajo slabše razvite gibalne sposobnosti so nemirni, imajo težave s koncentracijo, pojavijo se lahko tudi govorne motnje (Kremžar, 1986, v Lipovec, 2018).

Na razvoj gibalnih sposobnosti vpliva več faktorjev: prirojeni dejavnik (dednost), okolje in samodejavnost. Na razvoj motoričnih sposobnosti vpliva tudi socialni status staršev. Otroci, katerih položaj staršev je nižji na socialni lestvici, nimajo toliko možnosti za razvoj gibalnih sposobnosti, kot otroci, katerih status staršev je višji na lestvici. Tudi otrok z odličnimi

dednimi zasnovami ne bo mogel razviti le-teh če ne bo imel priložnosti za to. Tako je prvi pogoj za razvoj gibalnih sposobnosti zadostna količina športne aktivnosti (Pišot in Zurec, 2004).

2.7 Koordinacija

Koordinacija je sposobnost, da učinkovito in skladno izvajamo časovne in prostorske elemente gibanja. Njen razvoj se začne že v predporodni dobi, saj zarodek že v maternici pridobiva gibalne izkušnje. Do približno 6. leta pa otroci najbolj pridobivajo te izkušnje. V tem obdobju so namreč najbolj dojemljivi za sprejem gibalnih informacij. Do začetka pubertete (do 11. leta) je ta razvoj še vedno prisoten, a je manj strm kot do 6. leta. V puberteti pa izraznost koordinacije upade, saj je prisotna hitra rast skeleta (Pistotnik, 2011). Koordinacija je odločilna za celosten razvoj otroka. Le-ta pa je odvisna od delovanja centralnega živčnega sistema in od treh temeljnih dejavnikov, ki so povezani s tem: sistem za sprejem in analizo informacij, center za gibalni spomin ter kortikalni in subkortikalni centri za oblikovanje gibanja (Pistotnik, 2003 v Žavski, 2019).

Za koordinirano gibanje je značilno, da prehodno gibalno znanje izkoristimo za učenje in izvajanje novega znanja. Je tudi ekonomično gibanje, kar pomeni, da za izvedbo neke gibalne dejavnosti aktiviramo tiste mišice, ki jih potrebujemo, ostale pa ostanejo sproščene. V gibanje moramo torej vključiti prave mišične skupine, izvajati gibanje tekoče, v optimalni hitrosti in hkrati uporabiti že naučeno oz. pridobljeno znanje. Sposobnost koordinacije je tudi prilagajanje gibanja trenutnim razmeram (Vidovič idr., 2003 v Lesjak, 2021).

Pistotnik (2011, v Lesjak, 2021) opredeli osnovne značilnosti koordiniranega gibanja:

- pravilnost (natančna izvedba gibov),
- pravočasnost,
- izvirnost (gibanje se prilagaja zahtevam),
- racionalnost (ekonomična izvedba gibov),
- stabilnost (identična izvedba gibov).

Za to, da se koordinacija gibanja razvija v najboljši meri, je pomembno, da se izvajajo naravne oblike gibanja in osnovni elementi različnih športov. Velik pomen ima tudi uporaba pripomočkov in igral (Videmšek in Pišot, 2007 v Lesjak, 2021).

Otroci, ki imajo zmanjšane koordinacijske sposobnosti, so nespretni, nerodni, potrebujejo pomoč, počasi se učijo novih gibov in so negotovi v svojih dejavnostih. Takšnim otrokom lahko pomagamo na način, da z njimi vadimo gibanje, ki jim povzroča težave. Pri tem pa moramo upoštevati doseženo stopnjo razvoja, primerno dozirati intenzivnost in biti vztrajni (Cemič, 1997 v Lesjak, 2021).

Pridobivanje in ohranjanje koordinacije pa temelji na ponavljanju in seznanjanju z različnimi gibalnimi dejavnostmi. V predšolskem obdobju je še posebej pomembno, da čim več pozornosti usmerimo v koordinacijo, saj se naše motorične sposobnosti z leti zmanjšujejo (Berčič, Sila, Tušak in Semolič, 2007 v Lesjak, 2021).

Koordinacija je sposobnost izvajanja različnih gibov, primernih za namen in združljivih med seboj. Z drugimi besedami, to je izraz, ki opredeljuje namensko gibanje, pri katerem skeletne mišice in centralni živčni sistem delujejo v harmoniji. Koordinacija lahko v kratkem času izboljša težavne gibe in omogoči ustrezne reakcije v situacijah; vsak gib je treba opazovati in izvesti pravilno in z želeno silo. Koordinacija v športnem pomenu je živčna sila organizma. Koordinacija se uporablja med namenskimi, združljivimi, motiviranimi in nehotnimi gibi. Motorična koordinacija vključuje usklajevanje živčnega in mišično-skeletnega sistema, kar ima za posledico hiter, pravilen in uravnotežen motorični odziv, ocenjen z meritvami koordinacije roka-oko ali noga-oko (Orhan idr., 2018).

2.8 Koordinacija oko-roka

Pridobitev natančne koordinacije oko-roka za prijemanje, doseganje in manipuliranje s predmeti je bil pomemben korak v človeški evoluciji in je bistvenega pomena za številne naše vsakodnevne dejavnosti (Suttle idr., 2011).

Koordinacija oko-roka je kognitivna sposobnost, pri kateri gre za usklajeno delovanje med vidom in gibanjem rok, pri dejavnostih, kot so metanje, lovljenje in udarjanje žoge (Fliers idr., 2008 v Cvetko, 2024). Gre za natančnost, hitrost, ravnotežje in natančno usklajevanje med vidnim zaznavanjem in motoričnimi odzivi (Rizzo idr., 2020 v Cvetko, 2024).

Dobra koordinacija med senzorično vidnim sistemom in mišično skeletnim sistemom je potrebna za učinkovito in uspešno človeško delovanje med interakcijo z bližnjim okoljem (Lee idr., 2014).

Oči igrajo pomembno vlogo pri naših vsakdanjih dejavnostih. Gibi, povezani s predmeti, vključujejo različne vrste gibov (prijemanje, spuščanje, dvigovanje ...). Med temi gibi obstaja časovna razlika med gibanjem oči in roke. Oči prispejo na predmet prej kot roke. Pri umivanju rok je pogled najprej usmerjen na pipo, nato pa se roka dotakne pipe. Čas prihoda oči glede na roko odraža senzorično-motorično obdelavo. Če oči prispejo na predmet veliko pred roko, bo interval med prihodom oči na predmet in stikom roke s predmetom dolg. V tem intervalu se lahko za vodenje gibanja roke uporabi propriocepcija položaja oči in vizualne informacije o predmetu. Nasprotno pa bo, če oči prispejo na predmet tik pred roko, interval kratek. V takih primerih morda ne bo dovolj časa za obdelavo in prenos senzoričnih informacij v gibanje. Oči prispejo na predmet pred roko, ga pa tudi zapustijo prej kot roka. Oči se pogosto pomaknejo na naslednji predmet, v trenutku, ko roka prime trenutni predmet pri vsakodnevnih opravilih, čeprav manipulacija s predmetom še ni končana. To se zgodi zato, ker senzorično povratno informacijo zagotavlja somatosenzorični sistem in ne vidni sistem. Časovni interval med gibi oči in roke odraža interakcije vidnega, somatosenzoričnega in motoričnega sistema (Kim idr., 2018).

Doseganje za prijem predmeta zanimanja zahteva kompleksno senzomotorično koordinacijo, ki vključuje oko, glavo, roko in trup (Saavedra, 2008). Koordinacijo oko-roka lahko opredelimo kot kompleksen odnos med našim vidnim sistemom in našim manualno-motoričnim sistemom. Vizualno vodeno doseganje, prijemanje in manipulacija s predmeti so odvisni od sposobnosti vizualnega dešifriranja podrobnosti iz okolja in fine koordinacije motoričnih odzivov očesa in roke za ustvarjanje nadzorovanih, hitrih in natančnih gibov. Koordinacija oko-roka je odvisna od vida pri usmerjanju ciljno usmerjenih gibov rok, vključno s kazanjem, doseganjem, prijemanjem, manipulacijo predmetov in uporabo orodij. Zajema številne funkcionalno pomembne motorične dejavnosti. Ta koordinacija pa zahteva tudi kompleksne motorične programe in senzorične povratne informacije, da se ustvarijo hitri in za nalogo specifični gibi (Rizzo idr., 2017).

Vzorec koordinacije oko-roka je pri otrocih in odraslih podoben. Otroci prav tako pogledajo predmet, preden se ga dotaknejo. Vendar pa se specifičen vidik koordinacije oči in rok med otroki in odraslimi razlikuje. Na splošno se otroci gibljejo počasneje kot mladi odrasli. V raziskavi, ki jo v svojem članku omenjajo Kim idr. (2018) so iskali razlike v koordinaciji oko-roka med otroci in odraslimi. V videoigri, ki je zahtevala odziv na izbiro tarče, so otroci pokazali počasnejše gibe oči in rok kot odrasli. Pri nalogi doseganja pa so mladi odrasli lahko hitreje dosegli tarčo, kot so jo pogledali. Otroci so dosegli tarčo s podobno hitrostjo ne glede na smer

pogleda. To kaže, da otroci pri nadzoru gibov rok ne uporabljajo toliko očesnih informacij kot odrasli. Različne študije so pokazale, da se odnos koordinacije oko-roka z naraščajočo starostjo bolj integrira (Kim idr., 2018).

V avstralskih osnovnih šolah so izvedli raziskavo o vplivu športne vzgoje na koordinacijo oko-roka. Temeljala je na metu žoge in testu lovljenja odskoka žoge ob steno. Raziskava je pokazala, da je sistematična uvedba športne vzgoje, na zgoraj omenjenih primerih, pripomogla k stalnemu izboljševanju koordinacije oko-roka. Raziskava pa tudi poudarja, da so organiziran šport, naravni razvoj in starševski vpliv bolj vplivni dejavniki na razvoj koordinacije oko-roka (Wicks idr., 2016).

Dejstvo je, da v vseh raziskavah, ki smo jih preučili ni bilo zaznati vpliva spola na koordinacijo oko-roka.

3 POMEN IGER PRI OTROCIH

Pri oblikovanju otrok v zrele osebnosti obstaja del, ki ga je mogoče oblikovati le s specifičnimi gibalnimi aktivnostmi. S tem moramo pričeti že zelo zgodaj v otroštvu, saj kasneje tega ni mogoče nadomestiti v celoti. Pomanjkanje sodelovanja pri gibalni/športni aktivnosti in izkušenj lahko upočasni tako motorični kot intelektualni razvoj otroka. Zamujeno v prvih letih gibalnega razvoja se lahko razvije tudi kasneje, vendar z določenimi težavami pri usvajanju gibov in z daljšim časovnim obdobjem življenja (Mihelič, 2016).

Fizične dejavnosti dokazano spodbujajo fizično, duševno in psihosocialno zdravje otrok (T. Demirci, Demirci, 2018).

Zgodnje otroštvo je priložnost za sodelovanje v aktivni igri, za navezovanje vezi med otroki in njihovimi skrbniki. Skozi igro, pri kateri sodelujeta otrok in starš, se ustvarja priložnost za učenje učinkovitejše komunikacije, zlasti pri otrocih, ki imajo morda težave pri sporočanju svojih potreb. Med igro se otroci družijo s svojimi vrstniki, gradijo prijateljstva, rešujejo konflikte ter razvijajo samozagovornišvo in vodstvene sposobnosti. Naravni prostori in nestrukturirana igrišča ponujajo več priložnosti za ustvarjalno in domišljjsko igro, timsko delo za izgradnjo igralnega prostora in socializacijo.

Igra je prav tako pomembna za otrokove razvojne potrebe kot dobra prehrana, toplota in zaščita. Zagotavlja priložnosti za izboljšanje grobe in fine motorike ter ohranjanje telesnega zdravja. Pomaga razvijati domišljijo in ustvarjalnost, zagotavlja kontekst za urjenje socialnih veščin, deluje kot izhod za čustveno izražanje in ponuja priložnosti za razumevanje vrednostnih sistemov. Zagotavljanje igre pomeni, da ima otrok priložnosti, vire in čas za igro, ki ustrezajo njegovi razvojni stopnji (Haydari idr., 2009).

Otrok gre v svojem razvoju skozi različne faze igre. Piaget omenja tri faze. Prva faza je t. i. vaja igre, kjer gre za senzomotrično igro pri dojenčkih. Naslednja je simbolna igra, kjer gre za fantazijsko/domišljjsko igro, v kateri si je otrok sposoben predstavljati predmete v svetu okoli sebe. Sledi igra s pravili, od približno 6. leta dalje, kjer dejavnost urejajo pravila, ki jih je treba upoštevati in gre večinoma za igre, kjer sodelujejo tudi soigralci (prav tam).

3.1 Pomen iger z žogo pri otrocih

Športna panoga, ki jo je treba nujno razvijati, je motorika z žogo. Ta je tudi vključena v prvem triletju osnovnošolskega šolanja. Gre za izredno pomembno področje športne vzgoje, saj vpliva na koordinacijo, natančnost, zadevanja in podajanja ter ravnotežje. Situacijska gibanja z žogo dodatno vplivajo na razvijanje pozornosti, orientacije v prostoru, hitrosti reagiranja in situacijskega mišljenja. Usmerjene dejavnosti z žogo vplivajo in pripomorejo k razvoju osnovnih gibalnih sposobnosti. Aktivnosti z žogo zelo vplivajo na skladnost gibanja (koordinacijo) (Mihelič, 2016).

Barnett in sodelavci so v svoji raziskavi ugotovili, da je razvoj spretnosti z žogo v otroštvu pomemben napovedovalec telesne dejavnosti v adolescenci. Rezultati so pokazali, da je bil čas, ki so ga namenjali zmerni do intenzivni in organizirani telesni dejavnosti v adolescenci (povprečna starost = 16,4 leta), pozitivno povezan z obvladovanjem spretnosti z žogo v otroštvu pri starosti 10 let (Veldman idr., 2017).

3.2 Igre z žogo

Igre z žogo so se razvile iz elementarnih iger, za katere je značilno da veljajo določena pravila (Jakše, 2020). V tem poglavju bomo predstavili nekaj temeljnih načinov gibanja z žogo.

- Nošenje žoge: pri nošenju žoge se premikamo z žogo. Pri tem lahko nosimo eno ali več žog. Žoge lahko nosimo na različne načine: pod pazduho, v naročju, na hrbtu ... Tudi naše premikanje lahko prilagajamo, in sicer lahko hodimo, tečemo, premagujemo ovire itd.
- Usmerjanje ali vodenje žoge s kotaljenjem: z žogo se premikamo tako, da jo z določenim delom telesa ali trdim predmetom potiskamo ali odbijamo v izbrano smer. Tudi pri tej igri lahko uporabimo eno ali več žog. Kotalimo jo lahko v različne smeri, preko ovir in različno hitro.
- Vodenje žoge z roko: žogo vodimo z roko tako, da jo nadzorovano potiskamo proti tlom med hojo ali tekom. Lahko jo vodimo z eno ali obema rokama ter izmenično. Vodimo lahko eno ali dve žogi, različno hitro in v različne smeri.
- Predajanje žoge: pri tem prenašamo žogo iz roke v roko na način, da jo z določenim gibom položimo soigralcu v roke. Predajamo jo lahko z eno roko ali obema, na mestu ali v gibanju.

- Podajanje žoge z roko: žogo držimo z roko in jo s silovitim neprekinjenim gibom usmerimo proti soigralcu ali samemu sebi, lahko jo tudi vržemo v zrak ali jo podamo iz roke v roko.
- Podajanje žoge z udarjanjem: pri tem bolj ali manj silovito udarimo po žogi tako, da jo usmerimo proti soigralcu ali samemu sebi. Žogo lahko podajamo z nogo, glavo ali palico, na mestu ali med gibanjem.
- Odbijanje žoge (podajanje z odbojem): kratko in nadzorovano se dotaknemo žoge z delom roke ali nogo, ki jo postavimo pod žogo. Lahko se je dotaknemo tudi z glavo ali loparjem. Žogo lahko odbijamo proti soigralcu, samemu sebi ali pa jo odbijemo v zrak.
- Lovljenje žoge: žogo, ki se premika ulovimo tako, da jo čvrsto zgrabimo s prsti obeh rok. Lovimo jo lahko na mestu, med gibanjem ali v skoku.
- Zaustavljanje žoge: žogo zaustavimo tako, da pred njo postavimo pregrado z določenim delom telesa ali palico in jo umirimo. Zaustavljamo lahko med gibanje ali na mestu.
- Meti žoge: žogo čvrsto držimo in jo z bolj ali manj silovitim gibom rok usmerimo proti cilju. Mečemo lahko z eno ali obema rokama.
- Udarci po žogi: žogo nadzorovano in silovito odbijemo v cilj s tal, roke ali med letom po zraku. Udarjamo lahko z roko, nogo, glavo, loparjem itd.
- Športna igra »med dvema ognjema«: ta igra se igra predvsem na razredni stopnji osnovne šole. Gre za moštveno igro, ki je sestavljena iz treh pomembnejših elementov: tehnične prvine igre (tek, skoki, padci, umikanje ...), tehnične prvine z žogo (lovljenje, podajanje), pravila igre. Otroci se razdelijo v dve skupini, cilj igre pa je zadeti čim več igralcev nasprotnega moštva (Mihelič, 2016).

3.3 Elementarne igre z žogo

Elementarne igre so pomembno sredstvo za celosten razvoj otrok, saj z njimi zadovoljujemo potrebo po gibanju (Zidar, 2024). Gre za igre s preprostimi igralnimi oblikami in prilagodljivimi pravili (Furek, 2017). S pomočjo teh iger dobi otrok ogromno gibalnega znanja, krepí naravne oblike gibanja, otroci pa se pri teh igrah sprostijo in zabavajo (Lipovec, 2018). Velik pomen imajo tudi za vzgojitelje.

Za elementarne igre lahko rečemo, da so nadgradnja naravnih oblik gibanja. Kot osnovni elementi pa se v teh igrah uporabljajo ravno naravne oblike gibanja (lokomocije, manipulacije in osnovna sestavljena gibanja) (Pistotnik, 2015 v Kološa, 2020).

Žoga v otroštvu ni samo športni pripomoček, temveč veliko več. Kološa (2020) v svojem članku ugotavlja, da se otroci radi igrajo igre z žogo, ampak še vedno premalo. Prav tako pri svojem delu v vrtcu opaza, da obstajajo razlike med znanjem otrok danes in nekoč. Z dejavnostmi z žogo usvajamo več področij: otroci spoznavajo različne žoge, oprijeme in moči odboja žoge, usvajajo osnovna gibanja z žogo, razvijajo koordinacijo in razvijajo občutek za sodelovanje v skupini (Pišot in Jelovčan, 2006 v Kološa, 2020).

V 2. starostnem obdobju bi otroci že morali imeti razvito koordinacijo oko-roka. A vendar ne smemo zanemariti otrok, ki niso tako spretni in vadbe prilagoditi vsakemu posamezniku, torej otrokom, ki so sposobni več in tistim, ki niso tako zreli (Kološa, 2020).

4 EMPIRIČNI DEL

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti ali lahko s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo vplivamo na razvoj koordinacije pri otrocih starih od 4 do 6 let. Primerjali bomo napredek koordinacije otrok, in sicer ob začetku šolskega leta in po dveh mesecih izvajanja sistematično načrtovanih in vodenih iger z žogo. Naloga bo obravnavala tudi koordinacijo oko-roka, ki je pomembna kognitivna sposobnost, pri kateri gre za usklajeno delovanje med vidom in gibanjem rok, pri dejavnostih, kot so metanje, lovljenje in udarjanje žoge.

Cilj raziskovalne naloge je raziskati in ugotoviti ali motorične sposobnosti otrok in koordinacija upadajo. Z nalogo želimo pridobiti vpogled v dejavnike, ki vplivajo na gibalni razvoj otrok in preučiti vpliv vodenih iger z žogo na izboljšanje koordinacije in motoričnih sposobnosti otrok. Raziskava bo preučila vpliv gibanja za predšolske otroke, kakšne težave povzroča pomanjkanje gibanja in kateri so dejavniki, ki vplivajo na to, da se otroci premalo gibajo. Prav tako bomo opredelili pomen iger z žogo za otroke in na razvoj koordinacije.

V raziskavo bodo vključeni otroci stari od 4 do 6 let, ki so vključeni v vrtec na Zgornji Velki. Z raziskavo bomo pridobili vpogled v njihov gibalni razvoj in razvoj koordinacije (koordinacija oko-roka). Raziskava bo omogočila analizo kako sistematično načrtovane in vodene igre z žogo vplivajo na napredek razvoja koordinacije.

4.1 Opis iger

V nadaljevanju so predstavljene izbrane igre z žogo, prilagojene starostni skupini otrok od 4 do 6 let. Vsaka igra ima jasno zastavljen cilj, spodbuja specifične gibalne spretnosti in vključuje elemente sodelovanja, tekmovalnosti ali reševanja nalog. Skozi te dejavnosti otroci urijo vodenje žoge, razvijajo orientacijo v prostoru, se učijo odzivati na zunanje dražljaje ter razvijajo samostojnost in vztrajnost pri gibanju. Igre so oblikovane tako, da otrokom omogočajo igrivo in varno okolje za učenje skozi gibanje ter prispevajo k razvoju pozitivnega odnosa do telesne dejavnosti.

- **ISKANJE GNEZDA:** gre za igro z obroči. Na tla smo položili manj obročev kot je prisotnih otrok. Otroci vodijo žogo okoli obročev. Na določen znak morajo poiskati gnezdo (obroč). Med iskanjem praznega gnezda skozi vodijo žogo. Ko najdejo prazno mesto, nadaljujejo z vodenjem žoge na mestu. Zmaga tisti, ki največkrat najde gnezdo.

- ISKATI ŽOGE: vsak otrok ima svojo žogo, ki jo vodi po prostoru. Na znak otroci izpustijo svojo žogo in skušajo poiskati drugo. Zmaga tisti, ki mu vedno uspe najti žogo.
- IZBIJANJE ŽOGE: otroci vodijo žogo po prostoru. Med gibanjem s prosto roko izbijajo žogo drugim otrokom, hkrati pa morajo paziti, da kateri otrok ne izbije žoge njim. Zmaga tisti, ki so mu najmanjkrat izbili žogo.
- MENJAVANJE MEST: na tla položimo več obročev kot je otrok. Dvema otrokoma ne damo žoge, ostali otroci pa vodijo žogo v obroču in poskušajo čim večkrat zamenjati svoje mesto, vendar morajo paziti, da jih otroci brez žog ne ulovijo. Zmaga tisti, ki ga najmanj krat ujamejo.
- VODENJE ŽOGE MED KIJ: vsak otrok ima svojo žogo, ki jo vodi med kiji. Ko pride do konca, udari po roki naslednjega otroka in ta lahko začne voditi žogo. Zmaga tisti, ki podre najmanj kije.
- GIBANJE Z ŽOGO NA KLIC: otroke postavimo v tri kolone. Vsaka kolona predstavlja določene živali. V prvi koloni so ptice, v drugi račke in v tretji medvedi. Vsaka skupina dobi svojo nalogo za vodenje žoge. Ptice vodijo žogo v teku, račke vodijo žogo v počepu in medvedi vodijo žogo v počasni hoji z izmenjevanjem rok. Na klic začnejo opravljati svojo nalogo.
- OSVAJANJE MEST: otroci vodijo žogo po prostoru in se z nogo poskušajo dotakniti presečišč črt na tleh. Po dotiku presečišča menjajo roko, s katero vodijo in poiščejo drugo presečišče. Zmaga tisti, ki se je dotaknil več presečišč.
- TEKMA MED SKUPINAMA: otroke razdelimo v dve skupini. Vsaka se postavi na svojo stran igrišča. Otroci vodijo žogo in na znak poskušajo voditi žogo na drugo stran telovadnice, jo vreči skozi obroč (katerega drži vzgojiteljica) in se nato vrniti na začetni položaj. Zmaga skupina, katere člani se prvi vrnejo na izhodiščni položaj.
- VODENJE ŽOGE V GNEČI: otroci vodijo žogo po prostoru. Po določenem času vodenja se ustavijo in zamenjajo žogo z najbližjim otrokom in nadaljujejo vodenje žoge le da z drugo roko. Igra se konča, ko otroci vsaj štirikrat zamenjajo žoge.
- IGRA SENCE V PARU: otroke razdelimo v pare. Igralec vodi žogo na različne načine (na mestu, v hoji, z eno roko, izmenjuje ...), par ga posnema. Ko se ta zmoti, zamenjata vlogi.
- VODENJE ŽOGE V PARU: otroka se držita za roke in vodita žogo po prostoru (v hoji, počasnem teku, s premagovanjem ovir ...). Čez čas se obrneta, zamenjata roki, s katero se držita in vodita žogi naprej.

4.2 VAJE

V okviru raziskovalne naloge smo pri otrocih, starih od 4 do 6 let, izvajali strukturiran sklop vaj, ki so bile osredotočene na razvoj spretnosti vodenja žoge. Vaje so bile razdeljene na dve glavni kategoriji: vodenje žoge na mestu in vodenje žoge v gibanju. Namen vaj je bil sistematično spremljanje napredka otrok skozi obdobje treh mesecev, v katerem smo izvedli začetne in končne meritve ter v vmesnem času izvajali redno vadbo skozi igro. Vaje smo razdelili na vodenje žoge na mestu in v gibanju. Vsaka vaja je bila zasnovana tako, da je otrok skozi igro in ponavljanje krepil specifične motorične spretnosti, ki so ključne za kasnejše športno-gibalne aktivnosti. Z raznolikostjo nalog smo poskrbeli za celosten razvoj spretnosti ter hkrati ohranjali motivacijo otrok. V vmesnem času smo izvajali še preostale vaje vodenja žoge:

Vodenje žoge na mestu: ta sklop vaj je bil usmerjen v razvoj osnovne kontrole nad žogo, izboljšanje koordinacije rok in oči ter stabilnosti telesa. Otroci so vadili:

- vodenje žoge na mestu, z desno in levo roko (petkrat z vsako roko),
- vodenje žoge na mestu s spreminjanjem višine odboja in hitrosti odboja (visoko in počasi, nizko in hitro),
- vodenje žoge na mestu v počepu z levo in desno roko (petkrat z vsako roko),
- vodenje žoge na mestu in z izmenjavanjem rok,
- vodenje žoge sede z levo in desno roko (petkrat z vsako roko),
- vodenje žoge leže na trebuhu z levo in desno roko (petkrat z vsako roko),
- vodenje žoge leže na hrbtu z desno roko,
- vodenje žoge po klopi (stojimo na mestu in žogo odbijamo po klopi na mestu).

Vodenje žoge v gibanju: vaje v gibanju so bile namenjene povezovanju gibanja s koordinacijo vodenja žoge, prostorski orientaciji ter razvoju ravnotežja:

- vodenje žoge v počasni hoji z levo in desno roko (2 dolžini),
- vodenje žoge v počasni hoji z izmenjevanjem rok (2 dolžini),
- vodenje žoge v počasni hoji v počepu (1 dolžina),
- vodenje žoge vzvratno v počasni hoji (z izmenjevanjem rok) (2 dolžini),
- vodenje žoge v počasni hoji okoli ovire (trikrat),
- vodenje žoge v počasni hoji v počepu z desno roko,
- vodenje žoge v počasni hoji z desno roko – sklonjeno,
- vodenje žoge v počasni hoji – žogo odbijamo v obroč,

- vodenje žoge v počasnem teku okoli stožcev z izmenjevanjem rok,
- vodenje žoge med tekom,
- vodenje žoge na klopi (otrok hodi po klopi in odbija žogo od tal),
- vodenje žoge po klopi (otrok hodi ob klopi in odbija žogo po klopi),
- vodenje žoge po klopi v počepu,
- vodenje žoge med stožci v slalomu,
- vodenje žoge s premagovanjem ovir.

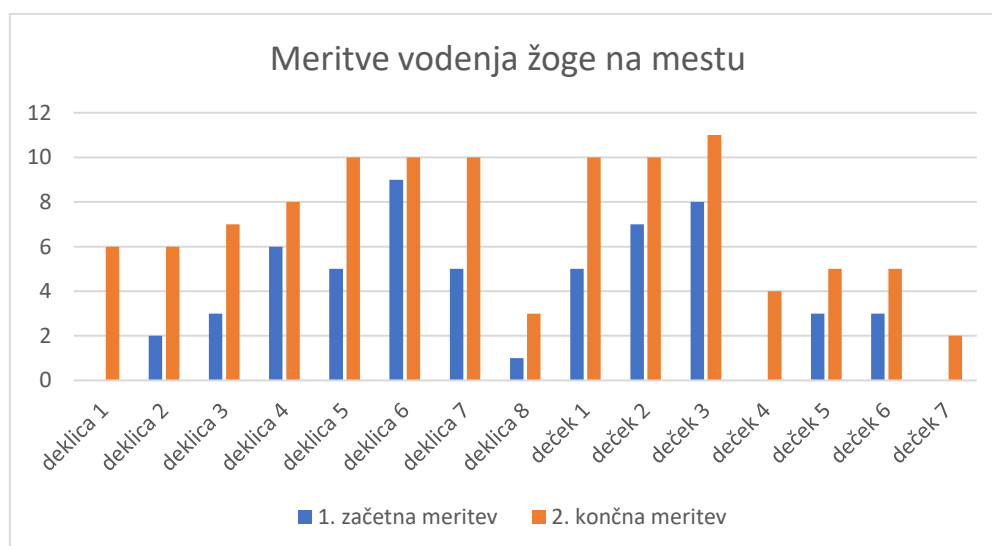
4.3 Rezultati meritev

Kot smo že omenili smo meritve izvedli na začetku in koncu, torej dvakrat. Zaradi zagotavljanja anonimnosti, bomo otroke poimenovali s številkami in spolu, torej deklica 1, deček 1 itd. V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok, od tega 8 deklic in 7 dečkov. Rezultati so prikazani v spodnji tabeli. Torej merili smo kolikokrat so otroci odbili žogo na mestu in v gibanju. 1. začetna meritev je bila izvedena pred uvedbo načrtovanih sistematičnih iger z žogo. 2. končna meritev pa je bila izvedena po koncu sistematično načrtovanih vaj iger z žogo. Rezultate bomo predstavili posebej za odbijanje žoge na mestu in odbijanje žoge v gibanju.

Tabela 1: Meritve vodenja žoge na mestu

	1. Začetna meritev	2. Končna meritev
deklica 1	0-krat	6-krat
deček 1	5-krat	10-krat
deklica 2	2-krat	6-krat
deček 2	7-krat	10-krat
deklica 3	3-krat	7-krat
deklica 4	6-krat	8-krat
deček 3	8-krat	11-krat
deklica 5	5-krat	10-krat
deček 4	0-krat	4-krat
deklica 6	9-krat	10-krat
deček 5	3-krat	5-krat
deček 6	3-krat	5-krat
deček 7	0-krat	2-krat
deklica 7	5-krat	10-krat
deklica 8	1-krat	3-krat

Za lažjo predstavo bomo rezultate predstavili še v obliki grafa.



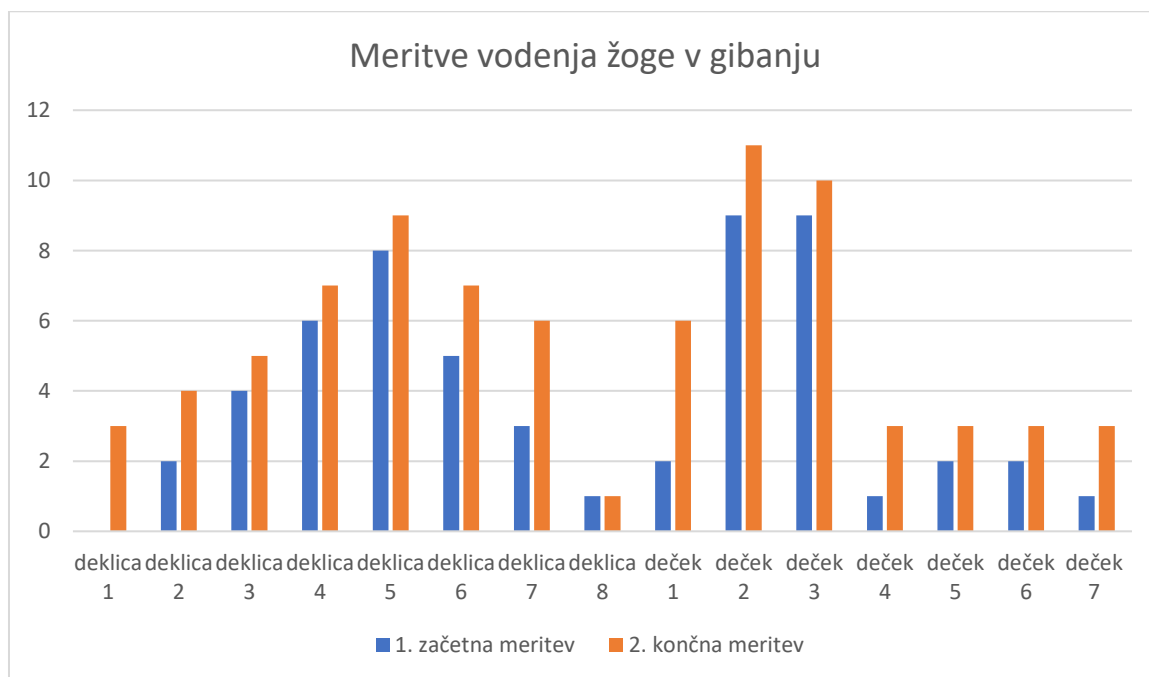
Graf 1: Meritve vodenja žoge na mestu

Iz tabele in grafa je lepo razviden napredek otrok. Vedeti moramo, da naprede ni odvisen samo od vaj in sistematično načrtovanih iger, ampak tudi od prirojenih sposobnosti otrok, njegovega trenutnega počutja in od tega, kolikokrat je bil otrok sploh prisoten v vrtcu. Graf smo razporedili glede na spol, torej najprej deklice in nato dečke, da bi ugotovili morebiten vpliv spola na napredek otrok. A kot lahko razberemo iz rezultatov, spol ne vpliva na napredek otrok. Pri vseh otrocih je bil zabeležen napredek. Največji napredek so dosegli deklica 1 (iz 0 na 6) in deklica 5 in 7 ter deček 1 (iz 5 na 10). Najmanjši napredek je bil pri deklici 6, ki pa je že na začetku dosegla skoraj najvišji rezultat izmed otrok. Otroci z začetnimi ničlami (deklica 1, deček 4, deček 7) so vsi pri končni meritvi dosegli pozitiven rezultat, kar kaže na uspešen učinek vadbe tudi pri otrocih z najnižjim začetnim znanjem. Ti rezultati potrjujejo pozitiven učinek redne vadbe in uporabe iger z žogo na razvoj spretnosti otrok v predšolskem obdobju. Napredek je bil opazen pri vseh otrocih, kar kaže na učinkovitost izbranih metod dela.

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate vodenja žoge v gibanju. Podatke bomo najprej predstavili v obliki tabele, nato pa še grafično, zaradi lažje predstave.

Tabela 2: Meritve vodenja žoge v gibanju

	1. Začetna meritev	2. Končna meritev
deklica 1	0-krat	3-krat
deček 1	2-krat	6-krat
deklica 2	2-krat	4-krat
deček 2	9-krat	11-krat
deklica 3	4-krat	5-krat
deklica 4	6-krat	7-krat
deček 3	9-krat	10-krat
deklica 5	8-krat	9-krat
deček 4	1-krat	3-krat
deklica 6	5-krat	7-krat
deček 5	2-krat	3-krat
deček 6	2-krat	3-krat
deček 7	1-krat	3-krat
deklica 7	3-krat	6-krat
deklica 8	1-krat	1-krat



Graf 2: Meritve vodenja žoge v gibanju

Vsi, razen enega otroka so izboljšali svoje rezultate. Deklica 8 je obdržala isti rezultat. Največji napredek so pokazali deček 1 (iz 2 na 6), deklica 1 (iz 0 na 3) in deklica 7 (iz 3 na 6). Rezultati kažejo, da so se otroci na splošno izboljšali pri vodenju žoge v gibanju, kar potrjuje učinkovitost vadbenega programa. Napredek je opazen tako pri otrocih z nizko začetno ravno kot tudi pri tistih, ki so že na začetku dosegali dobre rezultate. Edina izjema brez napredka nakazuje možnost potrebe po dodatni individualni podpori ali prilagoditvi nalog.

Če primerjamo rezultate vodenja žoge v na mestu in vodenja žoge v gibanju, lahko rečemo, da so bili rezultati meritev vodenja žoge v gibanju slabši oz. napredek otrok ni bil tako velik, kakor pri meritvah vodenja žoge na mestu. Vsekakor je to posledica težavnosti nalog. Lažje je voditi žogo na mestu, kakor v gibanju.

4.4 Anketni vprašalnik

Za namen raziskave je bil oblikovan anketni vprašalnik, namenjen vzgojiteljem v vrtcih, ki delajo z otroki starimi od 4 do 6 let. Vprašalnik je anonimen, izpolnjevanje pa traja približno pet minut. Njegov glavni cilj je pridobiti vpogled v pogostost in načine uporabe iger z žogo v vrtcu ter mnenja vzgojiteljev o njihovem vplivu na razvoj motoričnih sposobnosti otrok. Izveden je bil preko spletne platforme 1ka.

Vprašalnik je zasnovan tako, da je razdeljen v več vsebinskih sklopov, ki skupaj omogočajo celovit vpogled v uporabo iger z žogo in gibanje otrok v starostni skupini od štiri do šest let. V prvem delu so vključena splošna vprašanja, ki se nanašajo na delovne izkušnje vzgojiteljev in na starostno skupino otrok, s katero trenutno delajo. Sledi sklop o uporabi iger z žogo v vrtcu, kjer so zastavljena vprašanja o pogostosti izvajanja teh dejavnosti, o najpogostejših oblikah iger, ki se uporabljajo, ter o tem, ali vzgojitelji igre z žogo tudi sistematično načrtujejo.

V nadaljevanju se vprašalnik osredotoča na učinke in opažanja, pri čemer se preverja, kako vzgojitelji ocenjujejo vpliv iger z žogo na razvoj motoričnih sposobnosti in koordinacije otrok, katere spremembe opažajo pri otrocih, ter kakšno vlogo pripisujejo spolu in drugim dejavnikom pri razvoju koordinacije. V tem delu so zajeta tudi vprašanja o glavnih izzivih, s katerimi se srečujejo pri izvajanju iger z žogo, ter o lastni oceni strokovnega znanja za vodenje tovrstnih dejavnosti.

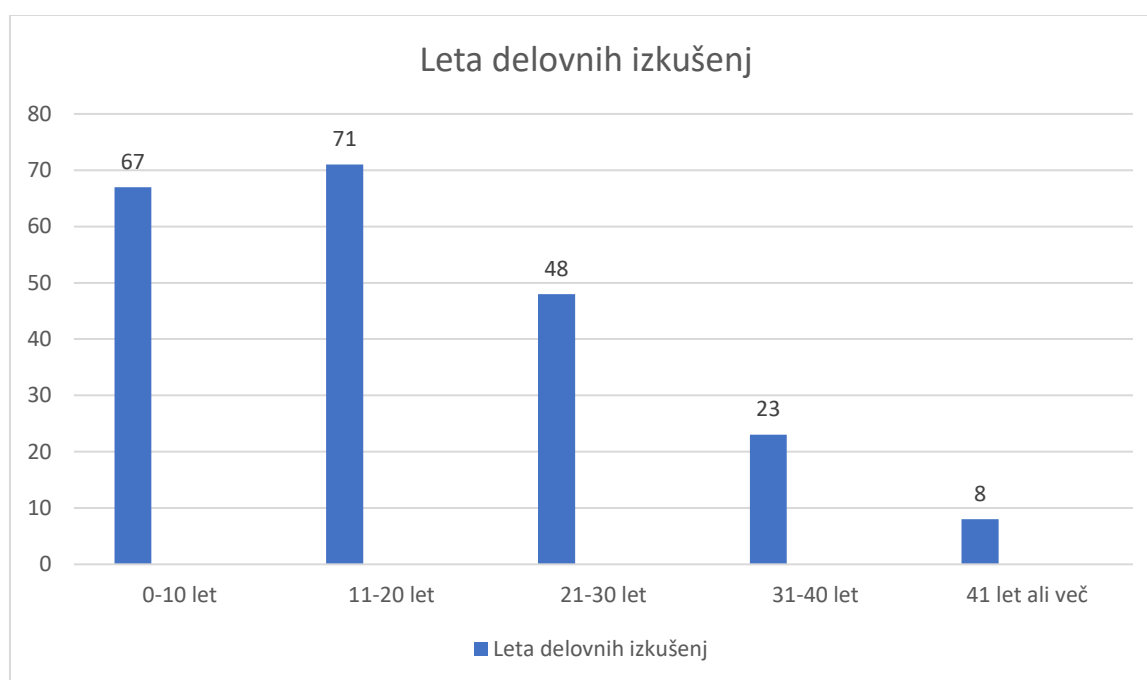
Naslednji sklop je posvečen gibanju otrok na splošno. Tukaj se ugotavlja, ali se otroci v skupini dovolj gibljejo, kateri znaki kažejo na pomanjkanje gibanja, kateri dejavniki prispevajo k temu,

da so otroci manj telesno dejavni, in ali se med njimi opažajo razlike v gibalnih sposobnostih. Prav tako se preverja, ali vzgojitelji menijo, da motorične sposobnosti otrok upadajo, kje otroci dobijo največ priložnosti za gibanje, ter ali starši dovolj spodbujajo gibalno aktivnost tudi zunaj vrtca. V tem delu se zbira tudi predloge, kaj bi lahko šole, starši ali širša skupnost storili, da bi se otroci več gibal.

Na koncu vprašalnik vključuje še odprta vprašanja, kjer imajo vzgojitelji možnost, da zapišejo lastne izkušnje, opažanja ali primere dobre prakse, ki se nanašajo na igre z žogo. S tem delom vprašalnik omogoča zbiranje dodatnih kvalitativnih podatkov, ki dopolnjujejo strukturirane odgovore iz prejšnjih sklopov.

Vprašalnik je izpolnilo 217 vzgojiteljev iz celotne Slovenije. V nadaljevanju bomo analizirali vsako vprašanje.

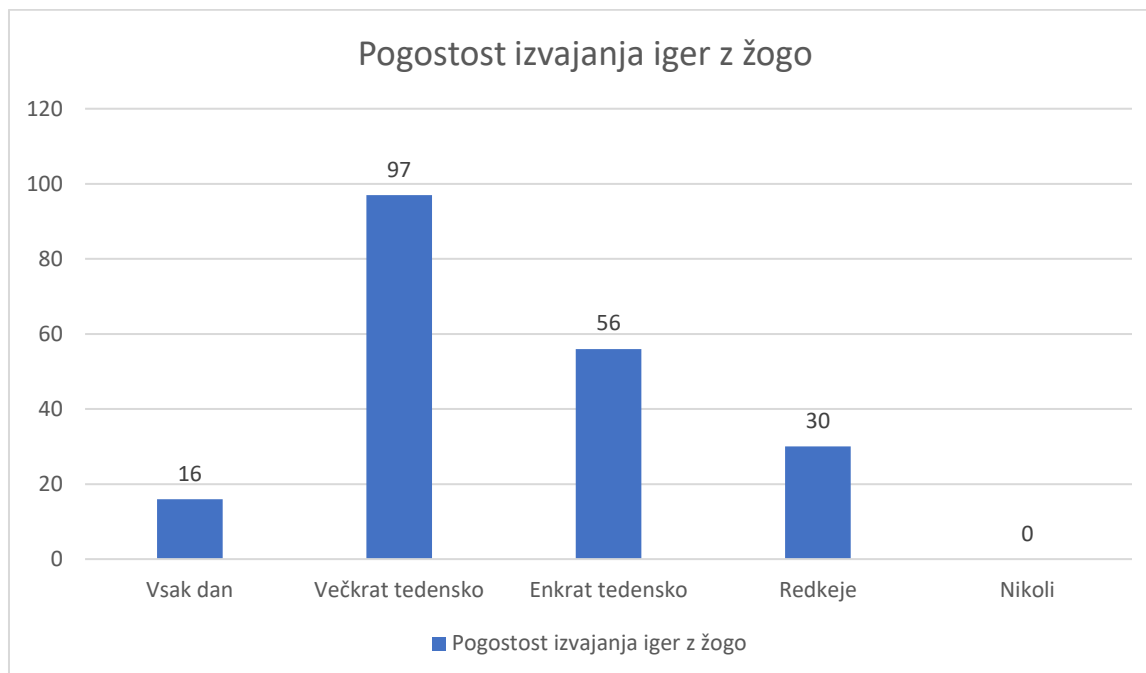
Prvo vprašanje je bilo vezano na leta delovnih izkušenj.



Graf 3: Leta delovnih izkušenj

Graf 3 prikazuje podatke let delovnih izkušenj anketiranih vzgojiteljev in vzgojiteljic. Vidimo lahko, da prevladuje delež anketirancev, ki imajo 11–20 let delovnih izkušenj, sledijo jim tisti, ki imajo 0–10 let delovnih izkušenj. Najmanjši delež anketirancev je tistih, ki imajo 41 let ali več delovnih izkušenj.

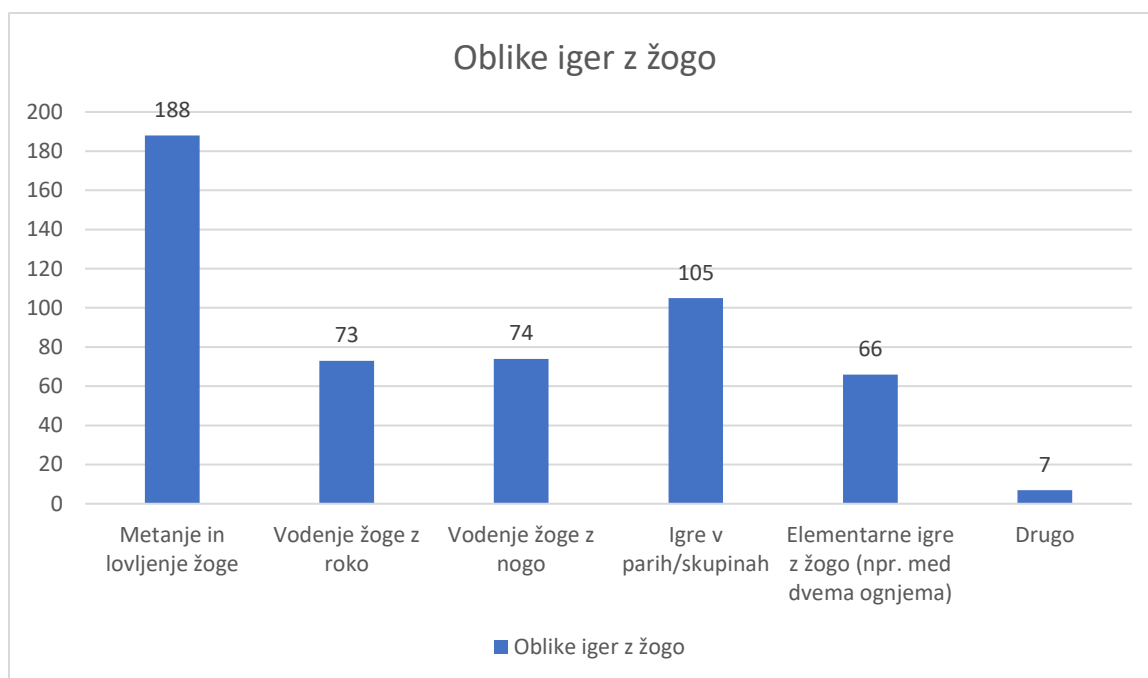
Naslednje vprašanje se je glasilo: Kako pogosto v vaši skupini izvajate igre z žogo? Podatki so predstavljeni v spodnjem grafu 4. Odgovorilo je 199 anketirancev.



Graf 4: Pogostost izvajanja iger z žogo

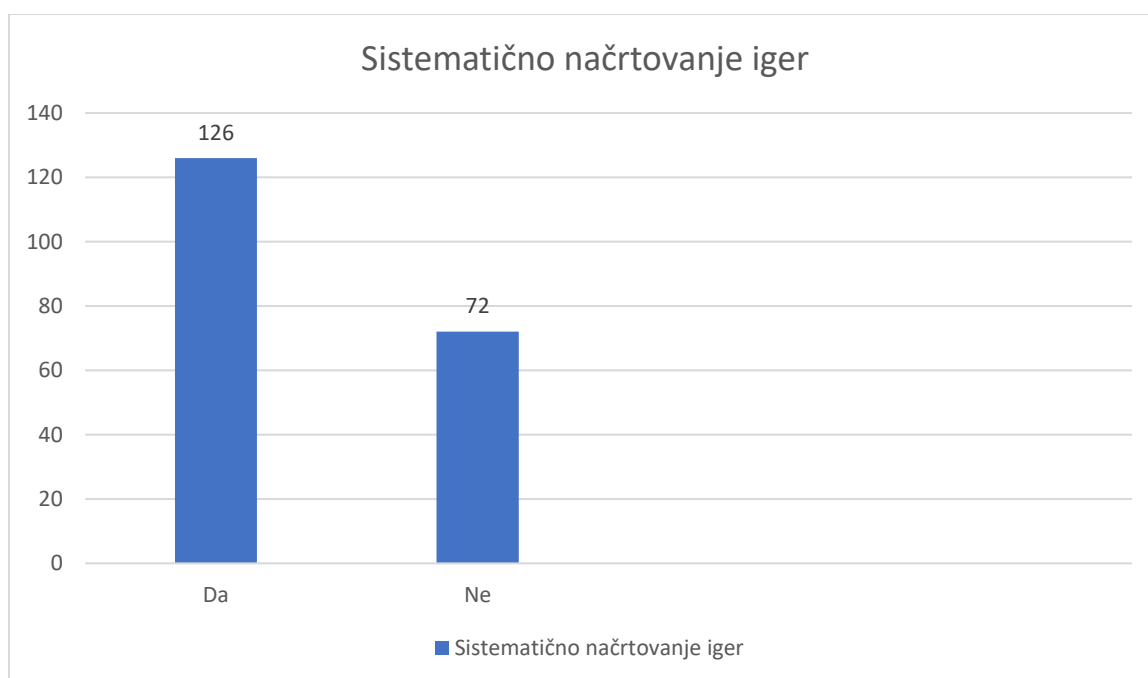
Graf 4 prikazuje pogostost izvajanja iger z žogo v vrtcu. Rezultati kažejo, da največ vzgojiteljev igre z žogo izvaja večkrat tedensko, saj je to možnost izbralo 97 anketirancev. Sledi skupina, ki igre izvaja enkrat tedensko, teh je 56. Redkeje kot enkrat na teden igre z žogo izvaja 30 anketirancev, medtem ko jih 16 izvaja vsak dan. Nobeden izmed anketirancev ni odgovoril, da iger z žogo nikoli ne izvaja.

Iz grafa 4 je razvidno, da so igre z žogo redno prisotne v vsakodnevni praksi vzgojiteljev, pri čemer večina teh dejavnosti poteka večkrat na teden, kar kaže na pomembno vlogo, ki jo imajo igre z žogo pri razvoju otrok v starosti od štiri do šest let.



Graf 5: Oblike iger z žogo

Najpogostejše uporabljene oblike so metanje in lovljenje (94 %), igre v parih ali skupinah (53 %) ter vodenje žoge z roko (37 %) in ного (37 %). Elementarne igre (npr. »med dvema ognjema«) uporablja tretjina vzgojiteljev, druge oblike pa so redke. To nakazuje raznolikost dejavnosti, vendar z izrazitim poudarkom na osnovnih oblikah dela z žogo. Pod drugo so bili navedeni primeri: nogomet, prosta igra, razne socialne igre.

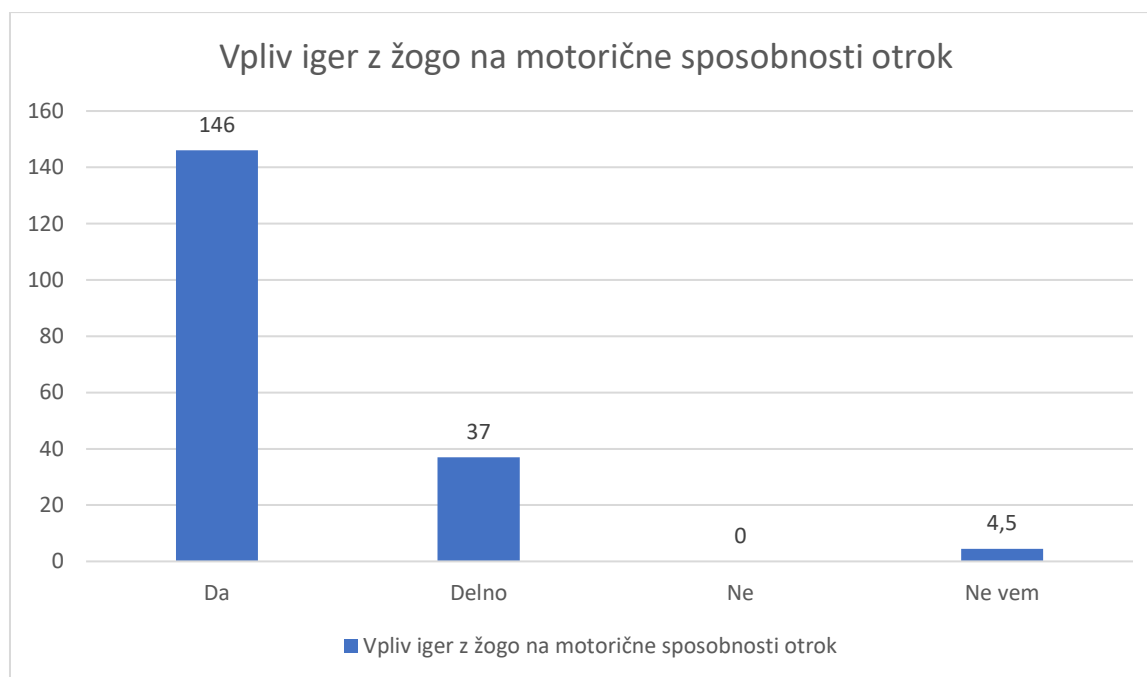


Graf 6: Sistematično načrtovanje iger

Graf 6 prikazuje, da večina vzgojiteljev (64 %) igre z žogo sistematično načrtuje, 36 % pa tega ne počne. To je zanimiv in pomemben podatek, ki ga je vredno strokovno izpostaviti. Dejstvo, da približno dve tretjini vzgojiteljev igre z žogo sistematično načrtuje, kaže na zavedanje o pomembnosti strukturiranega pristopa k gibalnim dejavnostim. Sistematično načrtovanje namreč omogoča bolj premišljeno izbiro vsebin, postopno stopnjevanje zahtevnosti in spremljanje napredka otrok.

Hkrati pa je podatek, da se več kot tretjina vzgojiteljev (36 %) za načrtovanje ne odloča, pokazatelj na vrzel. To lahko pomeni, da se igre z žogo v teh primerih izvajajo bolj spontano, brez jasne povezave z razvojnimi cilji. Tak pristop lahko vodi k manj doslednemu razvijanju motoričnih spretnosti otrok in zmanjšuje možnosti za sistematično spremljanje učinkov.

Strokovno gledano bi bilo zato smiselno spodbujati večje število vzgojiteljev k načrtnemu vključevanju iger z žogo v gibalne programe. To bi lahko dosegli z dodatnimi strokovnimi usposabljanji, pripravo priročnikov dobre prakse ali znotraj-vrtčevskim izmenjevanjem izkušenj.



Graf 7: Vpliv iger z žogo na motorične sposobnosti otrok

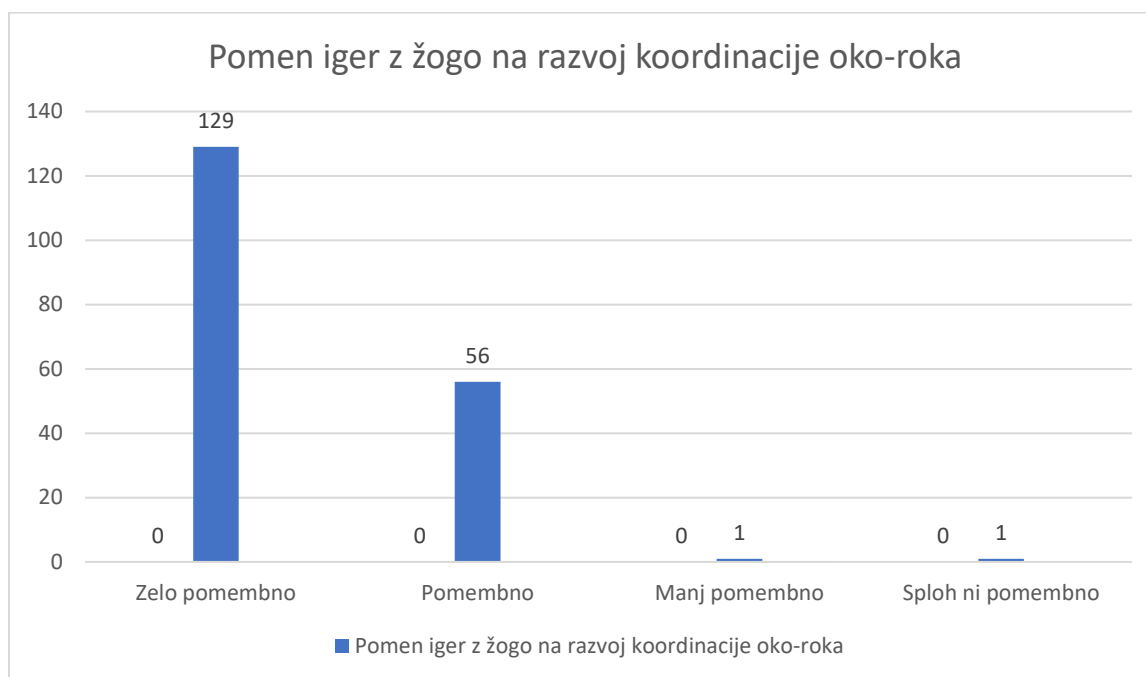
Na vprašanje: Ali opazate, da igre z žogo vplivajo na razvoj motoričnih sposobnosti otrok (npr. na ravnotežje, moč, hitrost) je 78 % anketirancev odgovorilo, da igre z žogo vplivajo na razvoj motoričnih sposobnosti otrok (ravnotežje, hitrost, moč), 20 % pa jih meni, da delno, medtem ko je delež negativnih odgovorov zanemarljiv. Če strokovno ovrednotimo ta rezultat, lahko

rečemo, da je visoka stopnja soglasja (78 % anketirancev) o pozitivnem vplivu iger z žogo na razvoj motoričnih sposobnosti otrok zelo pomembna ugotovitev. Igre z žogo so specifične zato, ker vključujejo kombinacijo osnovnih gibalnih vzorcev, kot so tek, skok, met, lovljenje in vodenje predmeta, hkrati pa zahtevajo koordinacijo, prostorsko orientacijo, ravnotežje in hitre reakcije. Prav ta kombinacija omogoča celovit razvoj motoričnih sposobnosti, kar se sklada z ugotovitvami številnih raziskav s področja športne pedagogike in kineziologije.

Dejstvo, da je le 20 % vzgojiteljev odgovorilo, da igre z žogo le delno vplivajo, in da je zanemarljiv delež menil, da vpliva ni, nakazuje na skoraj soglasno prepričanje strokovne javnosti o njihovem pomenu. To je pomemben strokovni argument za vključevanje iger z žogo v sistematično načrtovane gibalne programe v predšolskem obdobju.

Obenem pa tak rezultat odpira tudi vprašanje o tistih, ki so izbrali možnost »delno«. To lahko pomeni, da nekateri vzgojitelji prepoznavajo omejitve – denimo vpliv prostorskih pogojev, pomanjkanje opreme ali razlike v individualnih sposobnostih otrok, zaradi katerih učinki niso vedno enaki.

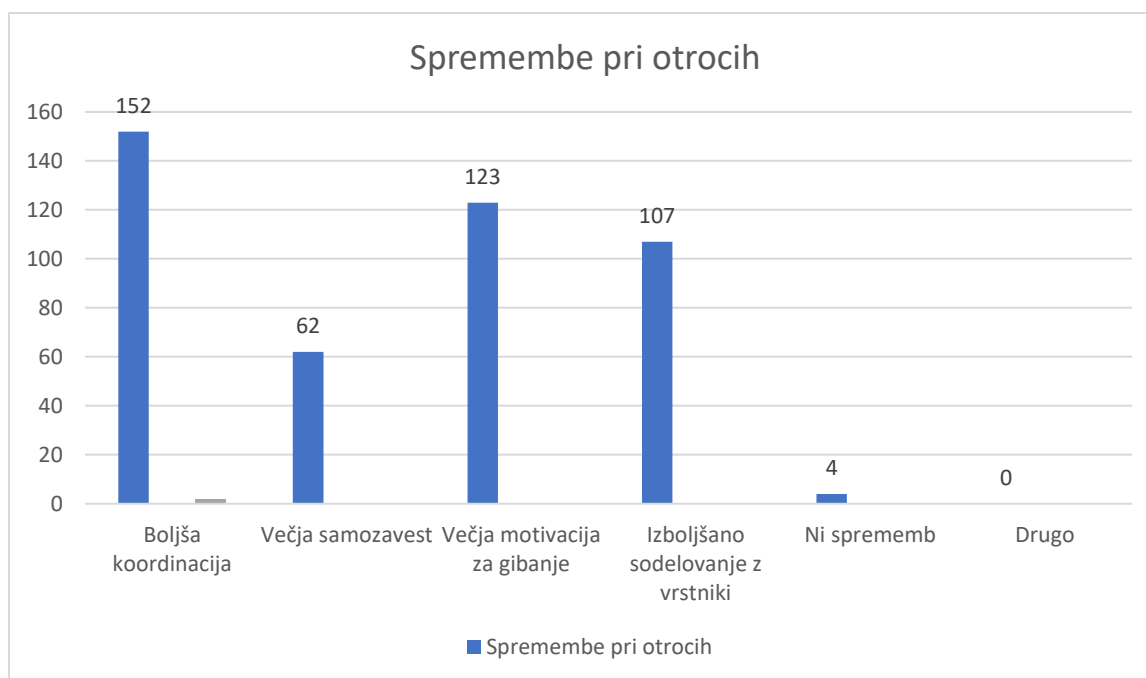
Strokovno mnenje je torej, da igre z žogo predstavljajo eno izmed najbolj učinkovitih in naravnih oblik razvijanja motoričnih sposobnosti pri otrocih v starosti od 4 do 6 let. Njihova redna in sistematična uporaba bi morala biti del vsakodnevnih gibalnih dejavnosti v vrtcu, saj dokazano prispevajo k izboljšanju ravnotežja, koordinacije, hitrosti in moči, hkrati pa pozitivno vplivajo na socializacijo in motivacijo otrok.



Graf 8: Pomen iger z žogo na koordinacijo oko-roka

Graf 8 prikazuje podatke odgovor na vprašanje: V kolikšni meri menite, da igre z žogo pripomorejo k razvoju koordinacije oko-roka. Skoraj vsi anketiranci menijo, da igre z žogo pomembno prispevajo k razvoju koordinacije: 69 % jih ocenjuje kot »zelo pomembno«, 30 % kot »pomembno«. Gre za izjemno enotno strokovno mnenje vzgojiteljev, da igre z žogo pomembno ali zelo pomembno prispevajo k razvoju koordinacije oko-roka pri otrocih. Takšno soglasje potrjuje, da je razvoj koordinacije eno ključnih področij, ki ga igre z žogo učinkovito spodbujajo.

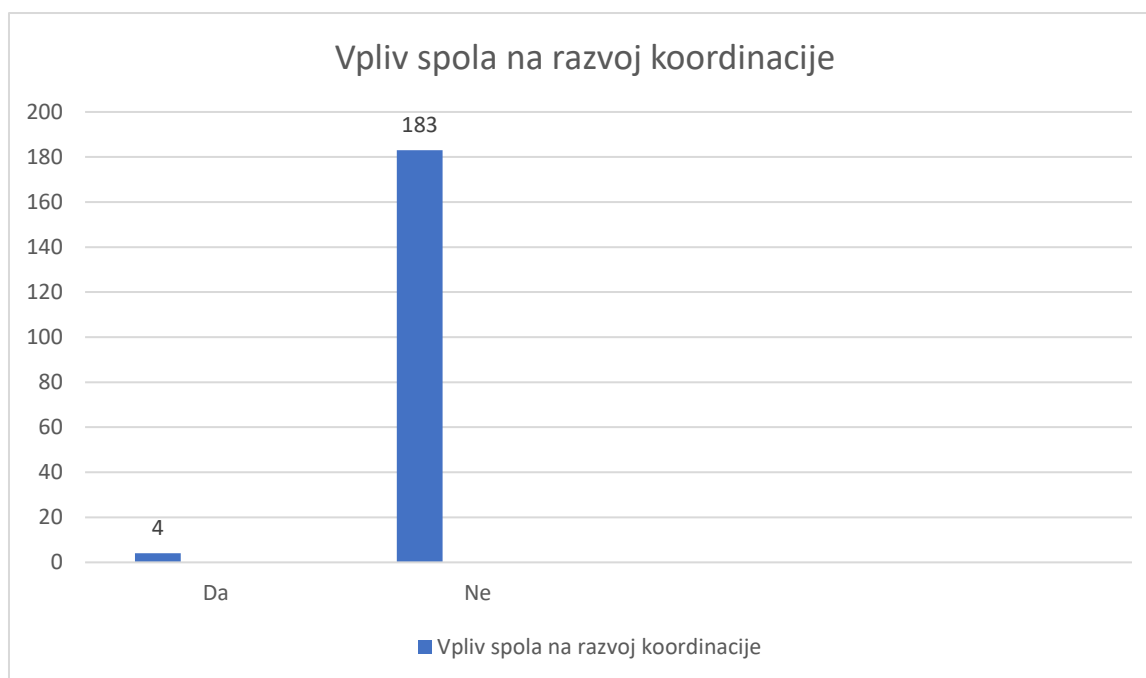
Koordinacija oko-roka se v predšolskem obdobju intenzivno razvija, pri tem pa imajo igre z žogo posebno vlogo, saj zahtevajo povezovanje vidnih zaznav z natančnimi gibalnimi odzivi. Pri metanju, lovljenju, vodenju in usmerjanju žoge otrok trenira pravočasnost reakcije, natančnost gibov, prostorsko predstavo in sposobnost prilagajanja spremembam v igri. To niso le gibalne veščine, ampak tudi temelji za kasnejše kompleksnejše športne in vsakodnevne dejavnosti.



Graf 9: Opažene spremembe pri otrocih

Nadalje nas je zanimalo, kakšne spremembe opažajo vzgojitelji pri otrocih, ki redno sodelujejo v igrah z žogo. Graf 9 prikazuje odgovore, da so najpogostejše opažene spremembe pri rednem sodelovanju otrok boljša koordinacija (82 %), večja motivacija za gibanje (66 %) in izboljšano sodelovanje z vrstniki (58 %). Več kot tretjina jih opazi tudi večjo samozavest pri otrocih. Le 4 odgovori so bili, da niso opazili sprememb. Najpogostejše opažena sprememba – boljša koordinacija – potrjuje, da igre z žogo učinkovito krepijo osnovne gibalne spretnosti, ki so temelj za nadaljnje učenje zahtevnejših nalog in športnih aktivnosti. Pomemben je tudi podatek, da 66 % vzgojiteljev opaža večjo motivacijo otrok za gibanje. Igre z žogo so privlačne, dinamične in omogočajo takojšnjo povratno informacijo (npr. uspešen ulov ali zadetek), kar pri otrocih krepi veselje do gibanja in željo po ponavljanju. S tem se oblikujejo zdrave gibalne navade, ki lahko vplivajo na dolgoročno telesno aktivnost.

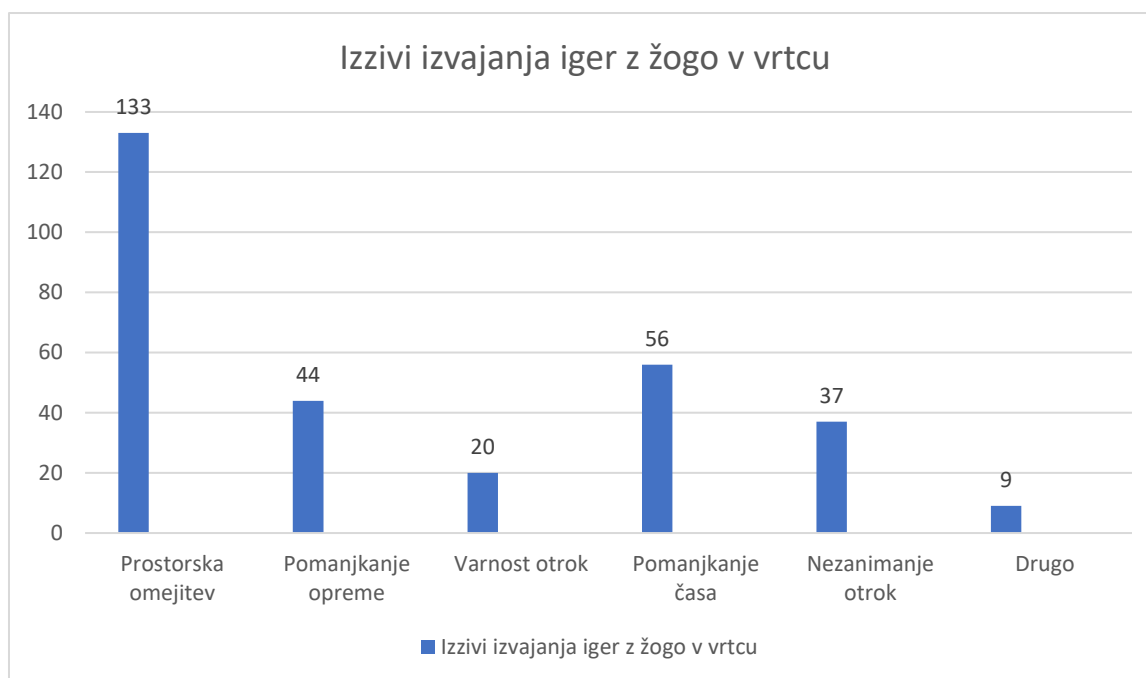
Izboljšano sodelovanje z vrstniki (58 %) in večja samozavest (33 %) pa kažeta, da igre z žogo niso pomembne le z vidika telesnega, ampak tudi socialnega in čustvenega razvoja. Otrok pri skupinskih igrah uči sodelovanja, dogovarjanja, upoštevanja pravil ter premagovanja neuspehov. Ko otrok uspešno obvlada gibalno nalogo, se poveča njegova samozavest, kar pozitivno vpliva tudi na druge življenjske situacije.



Graf 10: Vpliv spola na razvoj koordinacije

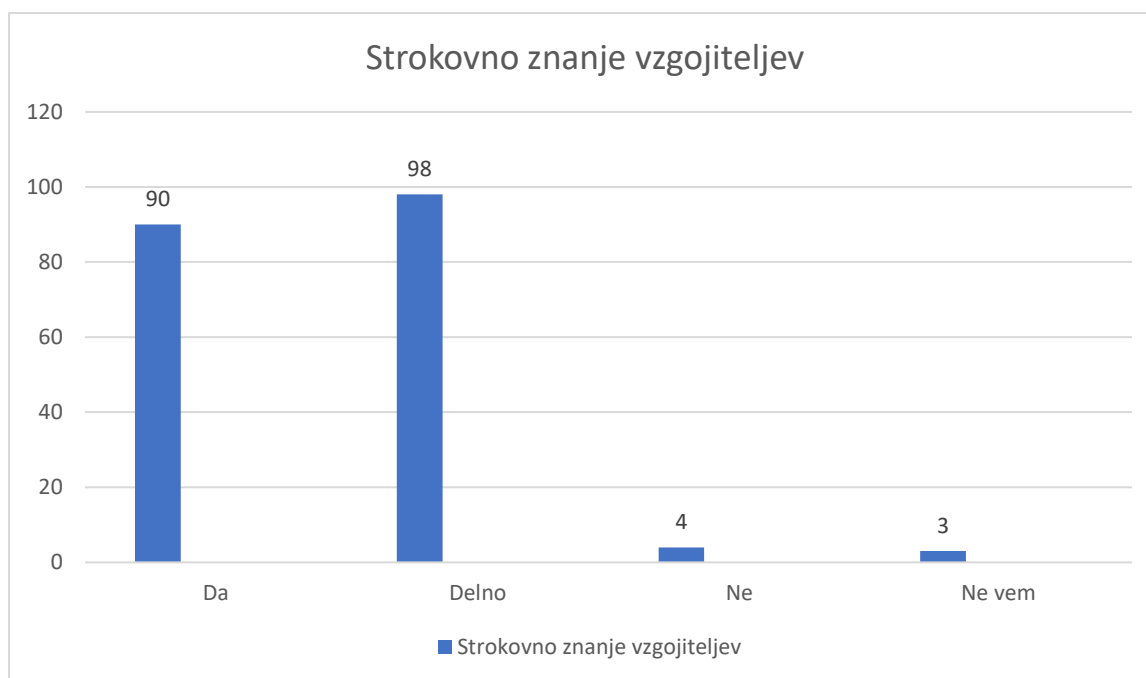
Na vprašanje, ali menijo, da spol otroka vpliva na razvoj koordinacije, je velika večina odgovorila, da ne. 4 menijo, da spol otroka vpliva na razvoj koordinacije. Nadalje smo zastavili vprašanje, da naj tisti, ki so odgovorili z Da, pojasnijo svoj odgovor. Velika večina teh je mnenja, da so dečki spretnejši z žogo. Mnenje glede tega rezultata je, da skoraj soglasno prepričanje vzgojiteljev (98 %), da spol nima bistvenega vpliva na razvoj koordinacije, kaže na zavedanje, da so razlike med otroki bolj povezane z individualnimi sposobnostmi, priložnostmi za gibanje in spodbudo okolja kot pa s spolom. To se sklada s teoretičnimi ugotovitvami kjer je poudarjeno, da gibalne spretnosti niso biološko determinirane zgolj s spolom, temveč jih pomembno oblikujejo socialni dejavniki (npr. dostop do rekvizitov, spodbuda staršev, stereotipi v družbi).

Dejstvo, da manjši delež vzgojiteljev zaznava dečke kot spretnejše z žogo, je mogoče povezati z družbenimi pričakovanji in kulturnimi vzorci – nogomet, košarka in podobne igre so tradicionalno pojmovane kot »fantovske aktivnosti«, zaradi česar so dečki pogosto pogostejše vključeni v igro z žogo in imajo več priložnosti za vadbo teh spretnosti. To pa ne pomeni, da deklice nimajo enakega potenciala; če imajo dostop do enakih priložnosti in spodbud, lahko razvijejo povsem primerljive gibalne sposobnosti.



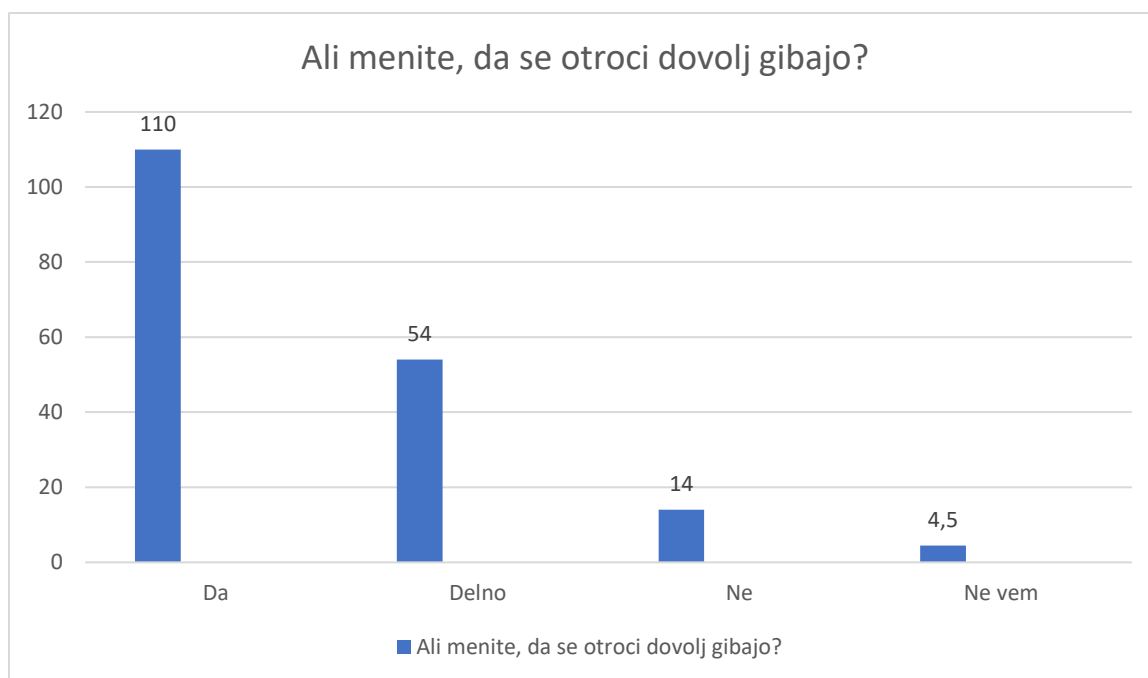
Graf 11: Izzivi izvajanja iger z žogo v vrtcu

Največji izziv je prostorska omejitev (72 %), sledijo pomanjkanje časa (30 %), opreme (24 %) in nezanimanje otrok (20 %). Varnost otrok in drugi dejavniki so izpostavljeni redkeje. Tukaj vidimo predvsem izboljšave na področju prostorske omejitve. Vemo, da je gibanje zelo pomembno za razvoj otrok, prav tako ima velik vpliv na zdravje in razvoj otrok. Zato menimo, da bi bilo dobro razmisliti v smeri, da bi bilo tudi vrtčevskim otrokom na razpolago dovolj prostora, za izvajanje športnih aktivnosti.



Graf 12: Strokovno znanje vzgojiteljev

Na vprašanje ali menijo, da imajo dovolj strokovnega znanja za izvajanje iger z žogo, ki so razvojno ustrezne otrokom v starosti 4–6 let, se je pokazalo, da približno polovica (48 %) meni, da imajo dovolj znanja za izvajanje razvojno ustreznih iger z žogo, skoraj enak delež (48 %) pa, da delno. Le 2 % menita, da znanja nimajo, in 2 % da jih ne ve. To se nam zdi dober podatek, saj sistematično izbrane in vodene igre z žogo pripomorejo k razvoju koordinacije, motoričnih sposobnosti in dobremu gibalnemu razvoju otrok. Vseeno pa menimo, da bi bilo morda dobro razmisliti v smeri kakšnih dodatnih izobraževanj za strokovne delavce na tem področju.



Graf 13: Gibanje otrok

Večina vzgojiteljev (61 %) ocenjuje, da se otroci dovolj gibljejo, 30 % jih meni, da delno, 8 % pa, da ne. Menimo, da je to dober podatek, saj vemo, da gibanje otrok upada. Gibanje pa je dobro za celostni razvoj otroka. Podatki grafa 13 nakazujejo, da je večinsko mnenje vzgojiteljev, da se otroci gibajo dovolj.



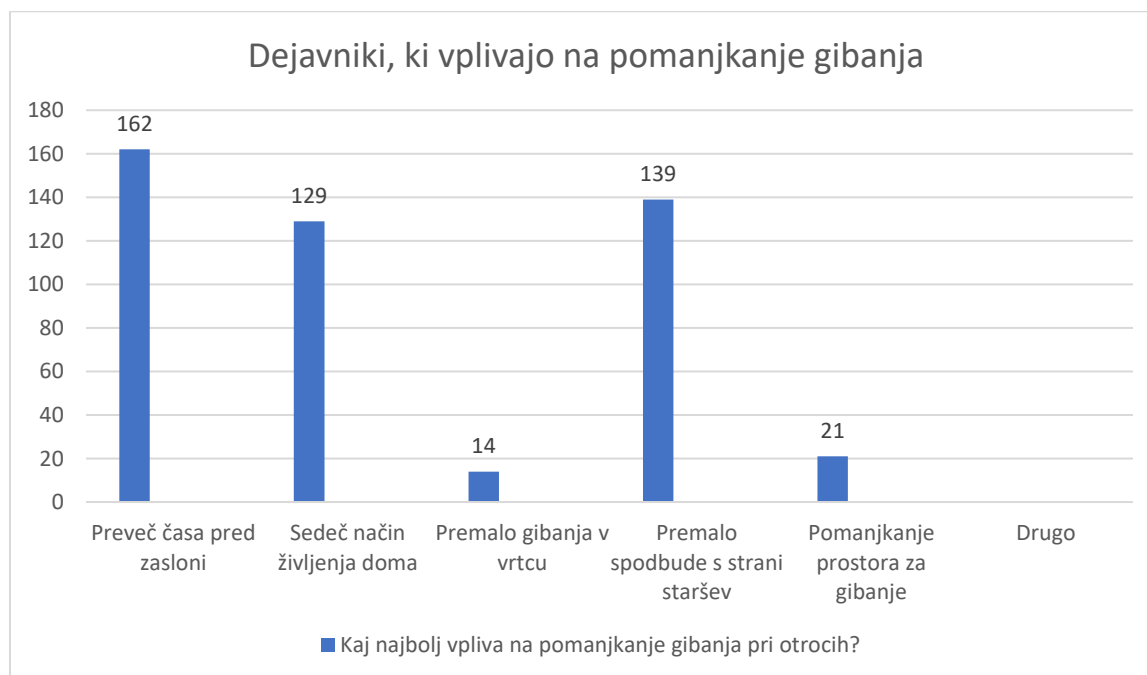
Graf 14: Pokazatelji nezadostnega gibanja otrok

Kljub temu, da je večina na prejšnje vprašanje odgovorila, da se otroci dovolj gibajo, pa to vprašanje razkriva, da se veliko otrok sooča s težavami pri pomanjkanju gibanja. Večinski odgovori so, da imajo otroci težave pri skakanju, teku ali metanju žoge; težave s koordinacijo; težave pri sledenju navodil in motoričnem nemiru ter težave z vzdržljivostjo. Podatek, da kar 77 % opaža težave pri osnovnih gibalnih nalogah, kot so tek, skakanje in metanje, je zaskrbljujoč, saj te dejavnosti predstavljajo temeljne gibalne vzorce, ki jih otrok običajno osvoji že v predšolskem obdobju.

Prav tako je pomemben podatek, da 73 % anketirancev zaznava težave s koordinacijo in 71 % težave pri sledenju navodilom ter motorični nemir. To nakazuje, da pomanjkanje gibanja ne vpliva zgolj na fizično zmogljivost, ampak tudi na sposobnost samoregulacije, koncentracije in usklajevanja gibov, kar so področja, ki se neposredno povezujejo z nevrološkim razvojem in učenjem.

Delež vzgojiteljev (67 %), ki opaža težave z vzdržljivostjo, potrjuje, da sodoben življenjski slog (več sedenja, več časa pred zasloni, manj aktivne igre) neposredno vpliva na zmanjšano telesno pripravljenost otrok. To lahko dolgoročno vodi v nižjo telesno zmogljivost, povečano tveganje za prekomerno telesno težo ter slabšo osnovo za kasnejše vključevanje v športne dejavnosti.

Na vprašanje, katere druge pokazatelje še opažajo, je bil odgovor prekomerna teža, za katero vemo, da je pogojena z nezadostnim gibanjem in pretežno sedečim načinom življenja.

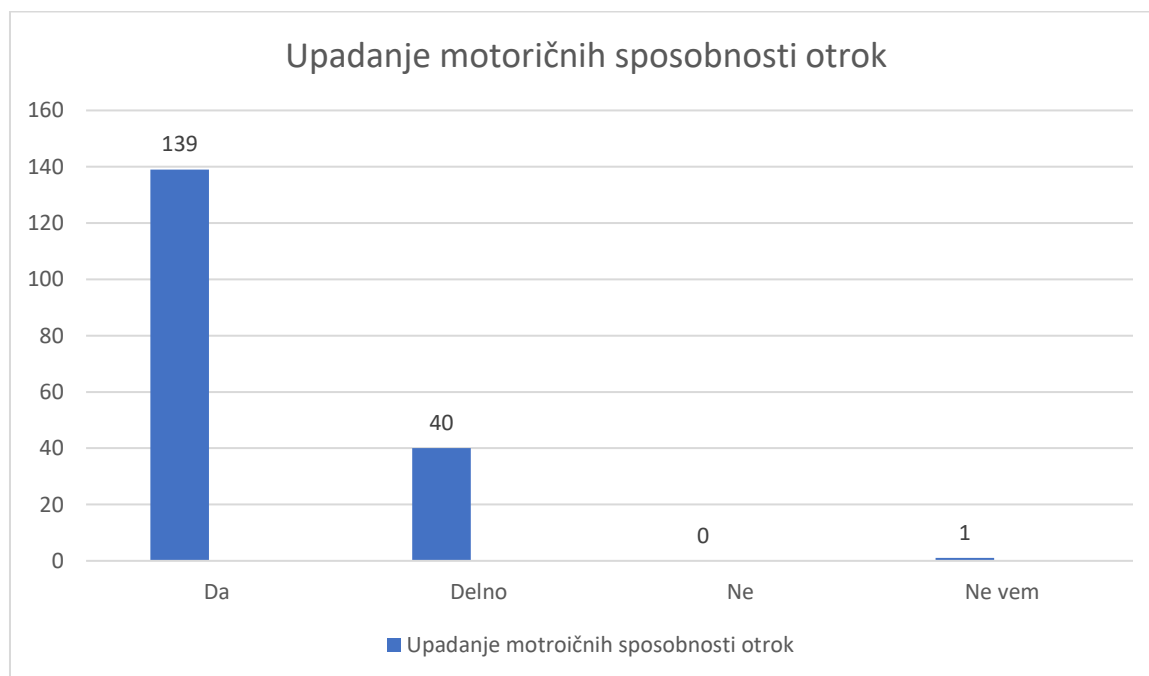


Graf 15: Dejavniki, ki vplivajo na pomanjkanje gibanja

Največ vzgojiteljev meni, da je glavni dejavnik preveč časa pred zasloni (90 %), sledita premalo spodbude staršev (77 %) in sedeč življenjski slog doma (72 %). Premalo gibanja v vrtcu kot vzrok navaja le 8 % anketirancev.

Strokovno mnenje glede tega sklopa je, da rezultati zelo jasno odsevajo sodoben življenjski slog otrok in družin. Dejstvo, da kar 90 % vzgojiteljev vidi glavni razlog za pomanjkanje gibanja v preveliki izpostavljenosti zaslonom, potrjuje ugotovitve številnih raziskav o negativnih učinkih pretirane uporabe digitalnih naprav v zgodnjem otroštvu. Sedeč način življenja doma (72 %) in pomanjkanje spodbude staršev (77 %) sta tesno povezana dejavnika, ki kažeta, da odgovornost za premalo gibanja ni primarno v vrtcu, ampak predvsem v družinskem okolju.

Zelo pomemben je tudi podatek, da le 8 % vzgojiteljev kot razlog navaja premalo gibanja v vrtcu. To nakazuje, da vrtec svojo vlogo na področju spodbujanja gibanja večinoma opravlja ustrezno, medtem ko se največji primanjkljaji pojavljajo doma. V strokovnem smislu to potrjuje, da so vrtci pogosto edini prostor, kjer imajo otroci redno in načrtno priložnost za gibanje, zato je še toliko bolj nujno, da so gibalne dejavnosti v vrtcu sistematično vključene v dnevno rutino.



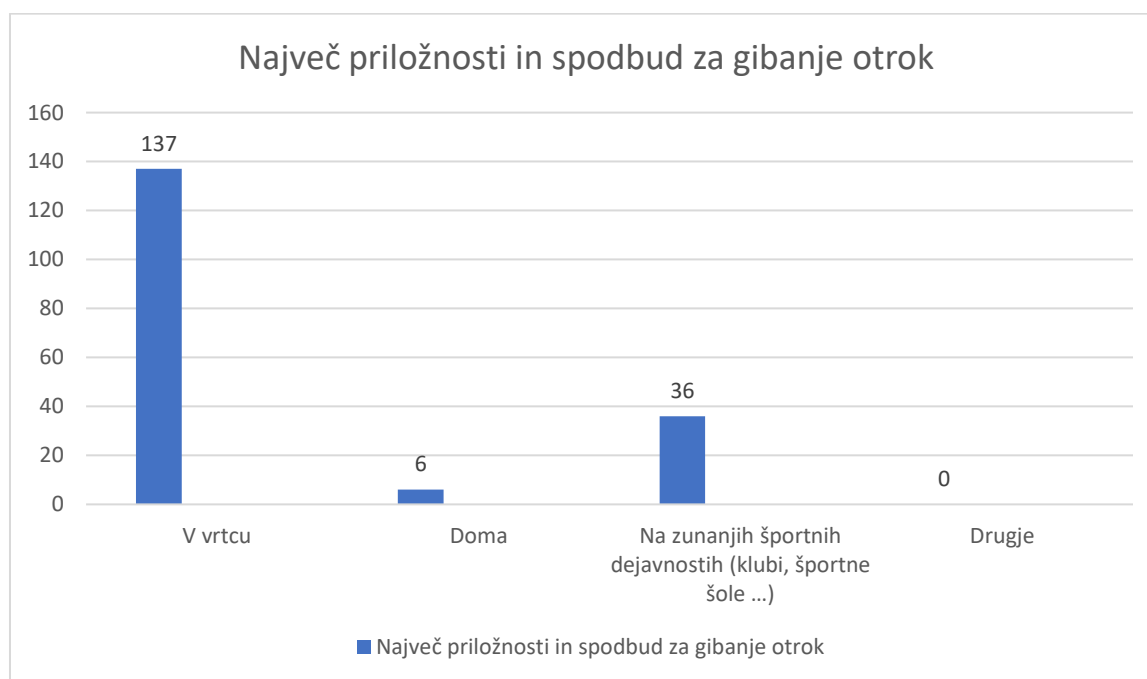
Graf 16: Upadanje motoričnih sposobnosti otrok

Graf kaže, da kar 77 % vzgojiteljev opaža upad motoričnih sposobnosti otrok (ter dodatnih 22 % delni upad), kar je izjemno resen in alarmanten podatek. Skoraj popolno soglasje strokovnih

delavcev vrtcev kaže, da ne gre za posamezne primere, temveč za splošen trend v populaciji predšolskih otrok.

Motorične sposobnosti so temelj za vsestranski telesni in psihosocialni razvoj otroka. Njihov upad lahko pomeni slabše ravnotežje, koordinacijo, vzdržljivost in moč, kar dolgoročno vpliva na manjšo telesno zmogljivost, večjo možnost poškodb ter slabšo pripravljenost na vključevanje v športne in druge gibalne dejavnosti v šolskem obdobju.

Nujno je, da se ta problem prepozna kot družbeni izziv. Igre z žogo, ki jih večina vzgojiteljev že redno vključuje, predstavljajo eno od učinkovitih rešitev, saj razvijajo osnovne gibalne vzorce, koordinacijo, hitrost in sodelovanje. A da bi preprečili nadaljnji upad motoričnih sposobnosti, je treba delovati širše – povečati ozaveščanje staršev, oblikovati sistemske spodbude za gibanje otrok ter zagotoviti več prostora in priložnosti za vsakodnevno telesno dejavnost.



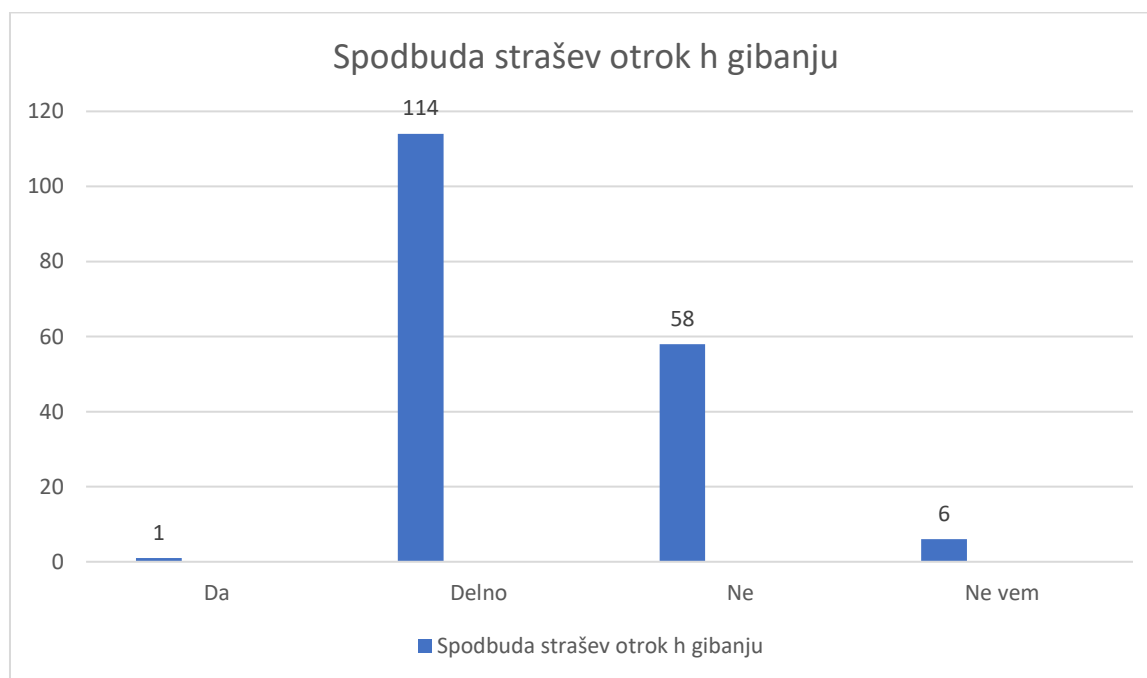
Graf 17: Največ priložnosti in spodbud za gibanje otrok

Graf 17 prikazuje, da 77 % vzgojiteljev meni, da otroci največ spodbud za gibanje dobijo prav v vrtcu, kar jasno kaže na osrednjo vlogo vrtca pri gibalnem razvoju otrok. Vrtci tako niso le dopolnilo, temveč pogosto glavni vir strukturirane in kakovostne telesne dejavnosti v zgodnjem otroštvu.

Dejstvo, da doma otroci prejmejo le 3 % spodbud, je z vidika zdravega življenjskega sloga zaskrbljujoče. To pomeni, da družinsko okolje večinoma ne prispeva dovolj k spodbujanju

gibanja, temveč prepušča odgovornost vrtcu in občasno zunanjim športnim dejavnostim (20 %). Tak vzorec lahko vodi v neravnovesje, saj otrok za celovit razvoj potrebuje stalno spodbudo za gibanje tako v institucionalnem kot tudi domačem okolju.

To nakazuje dve pomembni smeri ukrepanja: po eni strani je treba vrtcem zagotoviti ustrezne prostorske in materialne pogoje, da lahko svojo osrednjo vlogo ohranijo in nadgradijo, po drugi strani pa je nujno povečati ozaveščenost staršev o pomembnosti gibanja. Starši imajo ključno vlogo, ker z življenjskim slogom in zgledom oblikujejo otrokove navade, ki segajo onkraj vrtčevskega okolja.



Graf 18: Spodbuda staršev otrok h gibanju

Rezultati grafa 18 so zaskrbljujoči: le 1 % vzgojiteljev meni, da starši dovolj spodbujajo gibanje otrok zunaj vrtca, kar pomeni, da se večina odgovornosti za telesno dejavnost otrok prelaga na institucijo vrtca.

Ker starši predstavljajo primarni socializacijski dejavnik, ima njihova vloga pri oblikovanju otrokovega življenjskega sloga izjemen pomen. Pomanjkanje spodbude s strani staršev lahko pomeni, da otroci doma preživijo preveč časa v sedečih dejavnostih (TV, tablice, telefoni), kar potrjujejo tudi drugi rezultati ankete. To pa neposredno prispeva k opaženemu upadu motoričnih sposobnosti.

Strokovno gledano je zato nujno usmeriti več pozornosti v ozaveščanje staršev o pomembnosti gibanja. Vrtec lahko pri tem odigra ključno vlogo z različnimi oblikami sodelovanja s starši,

npr. z gibalnimi delavnicami za družine, vključevanjem staršev v športne dogodke ter s strokovnimi predavanji o pomenu telesne dejavnosti. Širša skupnost (lokalne športne organizacije, občine) pa bi morala ustvarjati pogoje, ki omogočajo enostaven in dostopen način gibanja za družine.

Nadalje smo pripravili odprto vprašanje, in sicer: Kaj bi po vašem mnenju lahko storili, da bi se otroci več gibal? (šole, starši, širša skupnost)? Med odgovori se ponavljajo: večja ozaveščenost staršev, več organiziranih športnih dejavnosti, več proste igre v naravi, manj birokratskih obremenitev za vzgojitelje ter boljša infrastruktura (telovadnice, igrišča).

Zadnje vprašanje je tudi bilo odprtega tipa: Imate kakšne lastne izkušnje, primere dobre prakse ali opažanja, ki bi jih želeli deliti v zvezi z igrami z žogo? Med izpostavljenimi so: vključevanje žoge v vsakodnevne dejavnosti (tudi v prosti igri), uporaba različnih vrst žog, organizacija športnih srečanj s starši, ustvarjanje gibalnih kotičkov in vodenje elementarnih skupinskih iger.

5 REZULTATI IN RAZPRAVA

Rezultati raziskave kažejo, da so vsi otroci dosegli napredek pri vodenju žoge na mestu, medtem ko je pri vodenju žoge v gibanju napredek zabeležen pri 14 od 15 otrok. Ti podatki potrjujejo, da imajo sistematično načrtovane in vodene igre z žogo pozitiven vpliv na razvoj koordinacije in motoričnih sposobnosti otrok v predšolskem obdobju.

Pri vodenju žoge na mestu so rezultati pokazali izrazitejši napredek, saj je bila naloga za otroke lažja in so jo hitreje osvojili. Otroci, ki pri začetni meritvi naloge niso uspeli izvesti (npr. deklica 1, deček 4, deček 7), so pri končni meritvi dosegli vidne izboljšave, kar dokazuje učinkovitost izbranega pristopa tudi pri otrocih z nižjo izhodiščno ravno. Otroci z že dobro razvito koordinacijo (npr. deklica 6, deček 3) so dosegli manjši napredek, kar je razumljivo, saj je bil njihov začetni rezultat že zelo visok.

Pri vodenju žoge v gibanju so rezultati nekoliko bolj raznoliki, kar je lahko posledica večje zahtevnosti nalog. Napredek je bil manj izrazit, vendar kljub temu opazen pri večini otrok. Posebej izstopajo deček 1 (+4), deklica 7 (+3) in deklica 1 (+3). Edina izjema je bila deklica 8, ki ni pokazala izboljšanja. Vzrok za to je lahko individualna posebnost, težave z izvedbo naloge ali pa manjša prisotnost pri vadbi.

Analiza ankete, ki je bila izvedena med 216 vzgojitelji, dodatno potrjuje ugotovitve empiričnega dela. Skoraj polovica vzgojiteljev igre z žogo izvaja večkrat tedensko, tretjina pa enkrat tedensko. Kar 78 % jih meni, da igre z žogo pomembno vplivajo na razvoj motoričnih sposobnosti otrok, 99 % pa jih vidi kot pomembne za razvoj koordinacije oko-roka. Med opaženimi spremembami izstopajo boljša koordinacija (82 %), večja motivacija za gibanje (66 %) ter izboljšano sodelovanje z vrstniki (58 %). To jasno potrjuje, da igre z žogo niso le sredstvo za telesni razvoj, temveč tudi za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc otrok.

Eden ključnih rezultatov ankete je tudi ugotovitev, da kar 77 % vzgojiteljev opaža upad motoričnih sposobnosti otrok, kar je skladno s teoretičnimi izhodišči in širšimi raziskavami o sodobnem načinu življenja otrok. Kot glavni razlogi so bili navedeni prekomerno preživljanje časa pred zasloni (90 %), premalo spodbude s strani staršev (77 %) in sedeč način življenja doma (72 %). To potrjuje, da na razvoj koordinacije in gibanja pomembno vplivajo družinske navade in življenjski slog, zato vlogo vrtca še dodatno krepi dejstvo, da otroci največ priložnosti za gibanje dobijo prav tam (77 % odgovorov).

Zanimivo je tudi, da rezultati niso pokazali razlik med spoloma, kar potrjuje predpostavko, da so spol ne vpliva na razvoj koordinacije. Na razvoj koordinacije torej pomembneje vplivajo individualne zmožnosti, sistematičnost vadbe in prisotnost otrok pri izvajanju dejavnosti. To je v skladu z rezultati ankete, kjer kar 98 % vzgojiteljev meni, da spol nima odločilnega vpliva na koordinacijo.

Pomemben del raziskave je predstavljala tudi koordinacija oko-roka, ki ima osrednjo vlogo pri vodenju žoge, saj vključuje natančno usklajevanje gibanja rok in zaznavanja z vidom. S pomočjo vodenja žoge so otroci razvijali sposobnost natančnega odboja, prilagajanja sile, smeri in hitrosti gibanja, kar je ključno za koordinacijo oko-roka. V teoretičnem delu naloge je bilo poudarjeno, da je ta vrsta koordinacije bistvena pri dejavnostih, kot so metanje, lovljenje, udarjanje in podajanje žoge, kar so otroci pri vajah večkrat izvajali. S tem so izboljševali tudi svojo orientacijo v prostoru in časovno usklajenost gibov. Kot navajajo Rizzo in sodelavci (2020), koordinacija oko-roka vključuje hitro, natančno in uravnoteženo povezavo med vidnim zaznavanjem in motoričnim odzivom – to pa se je pri otrocih opazno razvijalo skozi vadbo.

Skupno gledano, so igre z žogo izkazale velik potencial kot didaktično sredstvo za izboljšanje koordinacije, gibanja in samostojnosti otrok. Rezultati empiričnega dela tako potrjujejo predpostavke v teoretičnem delu naloge in odgovarjajo na raziskovalna vprašanja, zastavljena na začetku naloge.

Z raziskavo smo odgovorili na vsa tri raziskovalna vprašanja:

- **Ali upadeta koordinacija in motorične sposobnosti otrok?** V zadnjih letih opazamo upad koordinacije in motoričnih sposobnosti pri otrocih. K temu prispeva sodoben način življenja, ki vključuje preveč časa preživetega v zaprtih prostorih, sedeč način življenja in prekomerno izpostavljenost zaslonom. Posledično se zmanjšuje količina in kakovost gibanja, kar negativno vpliva na razvoj koordinacije, ravnotežja in drugih motoričnih sposobnosti. Kot navajajo Videmšek, Tomazini in Grojzdek (2007), pomanjkanje gibanja vodi k zmanjšani odpornosti in upočasnjenu telesnemu razvoju. Pišot in Jelovčan (2012) poudarjata, da gibalnega primanjkljaja iz zgodnjega otroštva kasneje ni mogoče v celoti nadomestiti. Tudi anketa potrjuje, da koordinacija in motorične sposobnosti otrok upadajo. Anketiranci to povezujejo predvsem s sodobnim načinom življenja in pomanjkanjem gibanja doma.
- **Ali lahko s sistematično načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo vplivamo na razvoj koordinacije otrok?** Raziskava je pokazala, da sistematično načrtovane in vodene igre z

žogo pomembno prispevajo k razvoju koordinacije pri otrocih. Vsi otroci so po obdobju redne vadbe napredovali pri vodenju žoge na mestu, večina pa tudi pri vodenju žoge v gibanju. Igre z žogo razvijajo koordinacijo oko-roka, prostorsko orientacijo, ravnotežje ter zmožnost hitrega odzivanja. Mihelič (2016) poudarja, da igre z žogo vplivajo na natančnost, zadevanje, podajanje in koordinacijo, kar potrjuje tudi empirični del naloge. Anketni podatki pa potrjujejo, da večina vzgojiteljev opaža pozitivne spremembe (koordinacija, motivacija, sodelovanje).

- **Kaj lahko naredimo za boljši gibalni razvoj otrok?** Za boljši gibalni razvoj otrok je ključna vsakodnevna telesna aktivnost, predvsem v obliki igre, ki otroku omogoča raziskovanje in učenje skozi gibanje. Vrtec kot pomembno okolje mora zagotoviti dovolj spodbudnih gibalnih izzivov. Vzgojitelji naj načrtujejo raznolike dejavnosti, ki vključujejo naravne oblike gibanja, elementarne igre in igre z žogo. Prav tako je pomembno sodelovanje staršev, ki morajo otrokom omogočiti aktivno preživljanje prostega časa. Kot navaja Clark (2005), se otrokove gibalne sposobnosti ne razvijejo spontano, temveč zahtevajo ustrezno podporo in načrtovane dejavnosti. Spodbujanje gibanja v zgodnjem otroštvu tako pozitivno vpliva ne le na telesni, temveč tudi na kognitivni, čustveni in socialni razvoj otroka. Anketni odgovori predlagajo tudi večjo ozaveščenost staršev, izboljšanje pogojev v vrtcih (prostorska ureditev, oprema) ter večjo vlogo lokalne skupnosti pri zagotavljanju športnih priložnosti.

6 ZAKLJUČEK

Raziskovalna naloga je pokazala, da lahko z načrtovanimi in vodenimi igrami z žogo pomembno vplivamo na razvoj koordinacije in motoričnih sposobnosti pri otrocih. Ugotovili smo, da se otroci skozi redno vadbo in igro učijo ne le gibalnih spretnosti, temveč tudi sodelovanja, vztrajnosti in usklajenosti gibanja.

Rezultati meritev so pokazali, da so vsi otroci napredovali pri vodenju žoge na mestu, medtem ko je pri vodenju žoge v gibanju napredek dosegel večino otrok. To dokazuje, da sistematična vadba, ki temelji na igri, ne le spodbuja razvoj osnovnih motoričnih spretnosti, temveč tudi krepi otrokovo zmožnost odzivanja v gibanju, orientacijo v prostoru in samozavest pri telesnem izražanju.

Pomembno je poudariti, da je bilo napredovanje zaznано pri vseh otrocih ne glede na spol, kar potrjuje, da so izbrane naloge primerne in učinkovite za vso populacijo otrok v tej starostni skupini. S tem potrjujemo tudi pomembnost redne gibalne dejavnosti v predšolskem obdobju, še posebej v obliki igre, ki jo otroci doživljajo kot prijetno in sproščeno učenje.

Anketni del raziskave dodatno potrjuje empirične rezultate. Kar 78 % vzgojiteljev je prepričanih, da igre z žogo vplivajo na razvoj motoričnih sposobnosti, 99 % pa jih ocenjuje kot pomembne ali zelo pomembne za razvoj koordinacije oko–roka. Med opaženimi pozitivnimi spremembami pri otrocih izstopajo boljša koordinacija (82 %), večja motivacija za gibanje (66 %) in izboljšano sodelovanje z vrstniki (58 %). To dokazuje, da igre z žogo niso pomembne le z vidika telesnega razvoja, temveč tudi kot sredstvo za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc otrok.

V anketi je večina vzgojiteljev (77 %) opozorila, da motorične sposobnosti otrok upadajo, kar povezujejo predvsem s sodobnim življenjskim slogom, sedečimi navadami in prekomerno izpostavljenostjo zaslonom (90 %). Obenem so anketiranci izpostavili, da otroci največ spodbud za gibanje dobijo prav v vrtcu (77 %), kar potrjuje, da ima vrtec ključno vlogo pri spodbujanju gibalnega razvoja. Manj spodbud prihaja iz domačega okolja, saj kar 64 % vzgojiteljev meni, da starši otroke spodbujajo k gibanju le delno, 32 % pa, da jih sploh ne spodbujajo dovolj.

Skupno gledano tako rezultati meritev in ankete potrjujejo predpostavko, da sistematično načrtovane igre z žogo predstavljajo izjemno učinkovito didaktično sredstvo. Omogočajo razvoj osnovnih gibalnih sposobnosti, koordinacije in prostorske orientacije, hkrati pa vplivajo na otrokovo motivacijo, samozavest in socialne spretnosti. Ugotovitve naloge tako lahko predstavljajo koristno izhodišče za načrtovanje gibalnih dejavnosti v vrtcu, nudijo strokovno podlago za sodelovanje med vzgojitelji in starši pri spodbujanju aktivnega življenjskega sloga otrok ter opozarjajo na potrebo po večji ozaveščenosti o pomenu gibanja v zgodnjem otroštvu.

7 LITERATURA IN VIRI

- 1 Baznik Dvojmoč, P. (2015). *Gibanje in predšolski otrok*. MiB d.o.o. https://books.mib.si/media/filer_public/d8/48/d848209b-40b0-43f2-b1c4-8cb50631834d/vvz2015.pdf
- 2 Bedi, K., Varga, M. (2015, December 4). *COMPUTER ANIMATION IN PROJECT-BASED CLASSROOM – „DRAGON’S TOWN“*. ResearchGate; unknown. https://www.researchgate.net/profile/Matija-Varga-2/publication/285759692_COMPUTER_ANIMATION_IN_PROJECT-BASED_CLASSROOM_-_DRAGON
- 3 Brodej, Z. , Pečovnik, B. (2022). *Pomen gibanja za zdravje otrok*. Pridobljeno iz https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/gibanje_za_zdravje_otrok_-_power_point.pdf
- 4 Cava, P., Coffey, T. in Perno, N. (2022, December 20). *Children’s Developmental Milestones: Gross and Fine Motor Skills* | Brown University Health. Brown University Health. <https://www.brownhealth.org/be-well/childrens-developmental-milestones-gross-and-fine-motor-skills>
- 5 Clark, J. E. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37–45.
- 6 Crumbley, C. A., Ledoux, T. A. in Johnston, C. A. (2019). Physical Activity During Early Childhood: The Importance of Parental Modeling. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 155982761988051. <https://doi.org/10.1177/1559827619880513>
- 7 Cvetko, T. (2024). *Kognitivne sposobnosti slovenskih namiznoteniških igralcev*. Pridobljeno iz <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=186449&lang=slv>
- 8 Čoh, M. (2019). *Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka?* Pridobljeno iz <https://e-ravnatelj.si/vsebine/strokovno-pedagosko-podrocje/pedagosko-delo/ali-gibanje-vpliva-na-intelektualni-razvoj-otroka/>
- 9 Dapp, L. C., Gashaj, V. in Roebbers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 54(1), 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>
- 10 Frank, M. L., Flynn, A., Farnell, G. S. in Barkley, J. E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 16(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2018.03.001>

- 11 Furek, G. (2017). *Elementarne igre in igre s prirejenimi pravili, primerne za uvajanje začetnikov v nogomet*. Pridobljeno iz <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=96413&lang=slv>
- 12 Kaker, U. (2013). *Vloga družinskega okolja pri gibalnem razvoju otroka*. Pridobljeno iz <https://core.ac.uk/download/pdf/67575406.pdf>
- 13 Kim, H. J., Lee, C. H. in Kim, E. Y. (2018). Temporal differences in eye–hand coordination between children and adults during manual action on objects. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 31(2), 106–114. <https://doi.org/10.1177/1569186118819892>
- 14 Klemenčič, M. (2009). Gibalne sposobnosti otrok v predšolskem obdobju. *Šport: Revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, 57(1), 45–51. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7LGSJ0K4/1ad015fd-1ccd-47c2-90ab-cd8564c64e4f/PDF>
- 15 Kraljič, D. (2001). *Mojster, kako si se tega naučil?: učenje zaznavanja skozi igro*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 16 Kumer, M. (2015). Pomen gibanja v predšolskem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(5), 10–13. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-O2AFU6PK/cf61beb0-91eb-430a-9e6a-a47b94f30ce8/PDF>
- 17 Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- 18 Lee, K., Junghans, B. M., Ryan, M., Khoo, S. in Suttle, C. M. (2014). Development of a novel approach to the assessment of eye–hand coordination. *Journal of Neuroscience Methods*, 228, 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2014.02.012>
- 19 Lesjak, K. (2021). *Vpliv vadbe elementarnih iger z žogo na razvoj koordinacije predšolskih otrok*. Pridobljeno iz <https://dk.um.si/Dokument.php?id=154140&lang=slv>
- 20 Lipovec, Ž. (2018). *Vpliv elementarnih iger z žogo na razvoj motoričnih sposobnosti predšolskih otrok*. Pridobljeno iz <https://dk.um.si/Dokument.php?id=125231&lang=slv>
- 21 Mihelič, V. (2016). *Igra z žogo*. Didakta 25, 21–24. Pridobljeno iz <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X0XA9Q23/43d4034d-4410-4ee1-a7ec-5f922fbf2358/PDF>
- 22 Mitchell, J. A. (2019). PHYSICAL INACTIVITY IN CHILDHOOD FROM PRESCHOOL TO ADOLESCENCE. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 23(5), 21–25. <https://doi.org/10.1249/fit.0000000000000507>

- 23 Orhan, I. (2018). *An Investigation Of Hand-Eye Coordination, Attention, Balance And Motor Skill In School Children*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.02.2>
- 24 Osojnik, B. (2015). *Pomen gibanja v predšolskem obdobju* [Povzetek predavanja]. Vrtec in šola za starše, Vrtec Ribnica. Pridobljeno s https://www.vrtecribnica.si/dokumenti/strokovni_prispevki/2015-16_pomen_gibanja_v_pedsolskem_obdobju.pdf
- 25 Pišot, R., Jelovčan, M. (2012). Gibalna aktivnost in njen pomen v zgodnjem otroštvu. V R. Pišot (ur.), *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov* (str. 15–27). Koper: Založba Annales.
- 26 Pišot, R., Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otrok*. Koper: Založba Annales.
- 27 Rizzo, J.-R., Hosseini, M., Wong, E. A., Mackey, W. E., Fung, J. K., Ahdoot, E., Rucker, J. C., Raghavan, P., Landy, M. S. in Hudson, T. E. (2017). The Intersection between Ocular and Manual Motor Control: Eye–Hand Coordination in Acquired Brain Injury. *Frontiers in Neurology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00227>
- 28 Saavedra, S., Joshi, A., Woollacott, M. in van Donkelaar, P. (2008). Eye hand coordination in children with cerebral palsy. *Experimental Brain Research*, 192(2), 155–165. <https://doi.org/10.1007/s00221-008-1549-8>
- 29 Senol, F. B. (2021). Physical activity and preschool children: Preschool teachers' perceptions. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 132–146. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.9.2021>
- 30 Suttle, C. M., Melmoth, D. R., Finlay, A. L., Sloper, J. J. in Grant, S. (2011). Eye–Hand Coordination Skills in Children with and without Amblyopia. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 52(3), 1851–1864. <https://doi.org/10.1167/iovs.10-6341>
- 31 T. Demirci, P., Demirci N. (2018). *The effects of game and physical activity lessons in children with learning disabilities*. Kinesiologia Slovenica 24, 47-55. Pridobljeno iz <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NZB93K9N/1eef624d-465b-4ea3-ae36-54904879e583/PDF>
- 32 Veldman, S. L. C., Palmer, K. K., Okely, A. D. in Robinson, L. E. (2017). Promoting ball skills in preschool-age girls. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(1), 50–54. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.04.009>

- 33 Videmšek, B., Berdajs, P., Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik: gibalne dejavnosti otrok do tretjega leta starosti v okviru družine*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- 34 Videmšek, M., Strojnik, V. (2005). Pomen gibalne dejavnosti v zgodnjem otroštvu. *Šport: Revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, **53**(3–4), 60–64. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-H0OMK18N/f99952ec-c341-435f-8e03-9aedfc9a6dc3/PDF>
- 35 Videmšek, M., Tomazini, A., Grojzdek, M. (2007). Gibalne sposobnosti otrok in mladostnikov v Sloveniji. *Zdravstveno varstvo*, **46**(2), 67–74.
- 36 Vrtec Most na Soči. (2024). *Gibalni razvoj otroka in njegov vpliv na govor*. Pridobljeno iz <https://vrtec.os-mostnasoci.si/2020/04/06/gibalni-razvoj-otroka-in-njegov-vpliv-na-govor/>
- 37 Završnik, J., Pišot, R. (2005). *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*. Koper: Založba Annales.
- 38 Zidar, K. (2024). *Elementarne igre za razvoj izbranih gibalnih sposobnosti košarkarjev in košarkaric od 6. do 12. leta starosti*. Pridobljeno iz <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=183694&lang=slv>
- 39 Wicks, L. J., Telford, R. M., Cunningham, R. B., Semple, S. J. in Telford, R. D. (2016). Does physical education influence eye-hand coordination? The Lifestyles of our Kids intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, **27**(12), 1824–1832. <https://doi.org/10.1111/sms.12801>

VPLIV DEJAVNOSTI V NARAVI NA CELOSTNI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

(Raziskovalna naloga)

Alenka Šiška

Vrtec Mavrica Trebnje

alenka.siska@vrtec-trebnje.si

Oktober 2025

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	1
ABSTRACT	2
1. UVOD	3
1.1 OPREDELITEV PROBLEMA.....	3
1.2 NAMEN IN CILJI IN RAZISKOVALNE NALOGE	3
1.3 HIPOTEZE, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU	3
1.4 RAZISKOVALNE METODE	4
1.5 POMEN RAZISKAVE.....	4
2. TEORETIČNI DEL.....	6
2.1 CELOSTNI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA.....	6
2.2 POMEN IGRE IN GIBANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	6
2.3 VLOGA NARAVE V RAZVOJU PREDŠOLSKEGA OTROKA.....	6
2.4 VPLIV DEJAVNOSTI V NARAVI NA RAZVOJNE DIMENZIJE	6
2.4.1 TELESNI RAZVOJ	6
2.4.2 KOGNITIVNI RAZVOJ	6
2.4.3 ČUSTVENI RAZVOJ	7
2.4.4 SOCIALNI RAZVOJ	7
2.4.5 MORALNO-VREDNOSTNI RAZVOJ	7
2.5 POVEZAVA CELOSTNEGA RAZVOJA Z VSEMI PODROČJI KURIKULUMA ZA VRTCE.....	7
2.5.1 GIBANJE	7
2.5.2 JEZIK IN KOMUNIKACIJA	7
2.5.3 UMETNOST	8
2.5.4 DRUŽBA	8
2.5.5 NARAVA IN NARAVOSLOVJE.....	8
2.5.6 MATEMATIKA	8
2.6 VLOGA VZGOJITELJEV IN STARŠEV PRI VKLJUČEVANJU NARAVE.....	9
3. PRAKTIČNI DEL.....	10
3.1 NAMEN IN CILJI.....	10
3.2 ČASOVNI POTEK RAZISKAVE	10
3.3 RAZISKOVALNI VZOREC	10
3.4 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	10
3.5 NAČRT DELA	10
3.6 METODOLOGIJA	11
4. NAČRT IN POTEK DEJAVNOSTI V NARAVI Z ANALIZO IN INTERPRETACIJO OPAŽANJ PO PODROČJIH	12
4.1 PODROČJE: MATEMATIKA.....	12
4.1.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	13
4.2 PODROČJE: DRUŽBA	16
4.2.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	17
4.3 PODROČJE: JEZIK	19
4.3.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	20
4.4 PODROČJE: NARAVA.....	22
4.4.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	24
4.5 PODROČJE: GLASBENA UMETNOST	26
4.5.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	27
4.6 PODROČJE: GIBANJE	29

4.6.1 ANALIZA IN INTERPRETACIJA OPAŽANJ.....	30
5. REZULTATI IN RAZPRAVA IZVAJANJA PRAKTIČNEGA DELA RAZISKOVALNE NALOGE	32
6. EMPIRIČNI DEL.....	33
6.1 ČASOVNI POTEK RAZISKAVE	33
6.2 HIPOTEZE	33
6.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	33
6.4 RAZISKOVALNI VZOREC	34
6.5 ANALIZA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA	35
6.6 RAZPRAVA O HIPOTEZAH	57
7. RAZPRAVA IN REZULTATI IZVAJANJA EMPIRIČNEGA DELA RAZISKOVALNE NALOGE	59
8. ZAKLJUČEK	61
9. VIRI IN LITERATURA	62
10. PRILOGE (anketni vprašalnik)	64

KAZALO SLIK

Slika 1: Gozdne oblike	15
Slika 2: Merjenje obsega drevesa.....	15
Slika 3: Prijatelj prijatelju.....	18
Slika 4: V naravo na zabavo	18
Slika 5: Risanje motivov na kamne	21
Slika 6: Razstava kamnov Pripovedovalčkov in njihovih zgodb	22
Slika 7: Postani drevo	25
Slika 8: Slike dreves iz naravnega materiala.....	26
Slika 9: Glasbena igra Dan in noč	28
Slika 10: Instrumentalna spremljava ob petju pesmi.....	28
Slika 11: Raztezne vaje s palico	31
Slika 12: Skupinsko dvigovanje uteži	31

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?	35
Preglednica 2: Ali opažate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?.....	36
Preglednica 3: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?	39
Preglednica 4: Ali opažate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?.....	40
Preglednica 5: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?.....	42
Preglednica 6: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?.....	45
Preglednica 7: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?	46
Preglednica 8: Ali opažate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?.....	48
Preglednica 9: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?	55

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?	36
Graf 2: Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?	37
Graf 3: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?	40
Graf 4: Ali opazate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?	41
Graf 5: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?.....	43
Graf 6: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?.....	46
Graf 7: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?	47
Graf 8: Ali opazate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?	49
Graf 9: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?	56

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava vpliv dejavnosti v naravi na celostni razvoj predšolskega otroka. V teoretičnem delu je predstavljen pomen celostnega razvoja ter vloga narave pri spodbujanju telesnih, kognitivnih, čustvenih, socialnih in moralno-vrednostnih dimenzij otrokove osebnosti. Poudarjena je vloga igre, gibanja in raziskovanja kot naravnih načinov učenja v predšolskem obdobju. Posebna pozornost je namenjena vlogi vzgojiteljev in staršev, ki lahko z načrtnim vključevanjem dejavnosti na prostem otrokom omogočijo bogate in pristne izkušnje.

V raziskovalnem delu je predstavljen načrt dejavnosti v naravi, ki vključuje gibalne, raziskovalne, ustvarjalne in socialne vsebine. S pomočjo opazovanja, pogovorov z otroki in dokumentiranja izdelkov se spremlja njihov napredek na različnih razvojnih področjih. Analiza podatkov pokaže, da narava otrokom nudi priložnost za aktivno učenje, spodbuja radovednost in ustvarjalnost, krepi zdravje, zmanjšuje stres, spodbuja sodelovanje ter prispeva k oblikovanju trajnostnih vrednot.

Naloga potrjuje, da imajo dejavnosti v naravi ključno vlogo pri vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu, saj neposredno prispevajo k celostnemu razvoju otroka in ga pripravljajo na odgovorno življenje v skladu z naravnim okoljem.

Ključne besede: predšolski otrok, celostni razvoj, narava, dejavnosti na prostem

ABSTRACT

The research paper explores the impact of outdoor activities on the holistic development of preschool children. The theoretical part presents the importance of holistic development and the role of nature in fostering children's physical, cognitive, emotional, social, and moral-value dimensions. Special emphasis is placed on play, movement, and exploration as natural ways of learning in early childhood. The role of educators and parents is highlighted, as they can provide children with rich and authentic experiences through purposeful outdoor activities.

The empirical part introduces plan of outdoor activities, including physical, exploratory, creative, and social tasks. Through observation, conversations with children, and documentation of their work, the progress in different developmental areas is monitored. The analysis demonstrates that nature offers children opportunities for active learning, encourages curiosity and creativity, strengthens health, reduces stress, fosters cooperation, and contributes to the development of sustainable values.

The study confirms that outdoor activities play a crucial role in preschool education, as they directly contribute to the child's holistic development and prepare them for responsible living in harmony with the natural environment.

Keywords: preschool child, holistic development, nature, outdoor activities

1 UVOD

1.1 Opredelitev problema

Otroštvo, še posebej predšolska leta, je eno najpomembnejših obdobj v življenju. Takrat se otroci učijo osnovnih telesnih, miselnih, čustvenih in socialnih veščin. Največ se naučijo skozi igro, gibanje in raziskovanje, pri čemer jim narava ponuja ogromno priložnosti. A žal je v današnjem času narave v življenju otrok vse manj. Veliko časa preživijo pred zasloni, živijo v bolj urbanem okolju, starše pa pogosto skrbi tudi varnost.

Ko otroci nimajo dovolj gibanja in stika z naravo, se to lahko pokaže kot slabša telesna kondicija, težave s koncentracijo ali pa različne čustvene in socialne težave. Strokovnjaki (npr. Louv, 2005; Torkar, 2014; Vilhar, 2018) poudarjajo, da so redni izhodi v naravo izjemno pomembni za zdrav razvoj otroka in za oblikovanje odgovornega odnosa do okolja. Prav zato je smiselno raziskati, kako narava vpliva na otroke ter kako lahko vzgojitelji in starši te dejavnosti vključijo v vsakdanjik.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Glavni namen raziskave je ugotoviti, kako dejavnosti v naravi pomagajo otrokom pri njihovem razvoju. Zanimajo nas telesni, miselni, čustveni, socialni in vrednostni vidiki – torej, kako narava vpliva na otroka kot celoto.

Cilji raziskave so:

- pripraviti in izvesti 6 različnih dejavnosti v naravi iz vseh področij Kurikuluma,
- opazovati odzive otrok in spremembe na različnih področjih,
- odkriti, katere so prednosti in katere ovire pri takšnem delu,
- spodbujati razmišljanje o tem, zakaj je trajnostna vzgoja v vrtcu pomembna.

1.3 Hipoteze, predpostavke in omejitve pri obravnavanem problemu

Glede na cilj naše naloge smo si v praktičnem delu postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere telesne spretnosti otroci razvijajo pri igri in dejavnostih v naravi?
2. Kako stik z naravo spodbuja radovednost, zbranost in ustvarjalnost otrok?
3. Na kakšen način narava prispeva k čustvenemu razvoju in krepitvi samozavesti otrok?
4. Kako dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje in prijateljske odnose med otroki?
5. Kako otroci skozi izkušnje v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja?

Pri raziskovanju smo se zavedali tudi nekaterih omejitev. Mednje sodijo vremenske razmere, ki lahko omejujejo izvajanje dejavnosti v naravi, pomanjkanje časa in ustrezne opreme oziroma oblačil ter razlike v motivaciji otrok in vzgojiteljev za dejavnosti na prostem. Prav tako so lahko rezultati raziskave odvisni od starosti otrok, skupinske dinamike ter specifičnega

okolja vrtca, zato jih ni mogoče v celoti posplošiti na vse predšolske otroke. Te omejitve smo upoštevali pri interpretaciji podatkov in pri posploševanju ugotovitev na širšo skupino otrok.

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo oblikovali tudi hipoteze, ki smo jih želeli preveriti:

1. Dejavnosti v naravi pripomorejo k razvoju različnih telesnih spretnosti otrok, kot so ravnotežje, koordinacija in gibljivost.
2. Stik z naravo spodbuja radovednost, pozornost in ustvarjalnost pri otrocih.
3. Narava pozitivno vpliva na čustveni razvoj otrok in krepi njihovo samozavest.
4. Dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč in prijateljske odnose.
5. Otroci skozi izkušnje v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja.

Pri zbiranju podatkov smo se srečali z manjšimi izzivi, saj niso vsi udeleženci popolnoma izpolnili ankete. Zato so pri nekaterih vprašanjih podatki zajemali manj kot vseh 110 vzgojiteljev. Kljub temu smo uspeli zbrati dovolj informacij, ki podpirajo naše ugotovitve o tem, kako dejavnosti v naravi prispevajo k celostnemu razvoju otrok. Raziskava je potekala v oktobru 2025.

1.4 Raziskovalne metode

Pri praktičnem raziskovanju vpliva dejavnosti v naravi na celostni razvoj predšolskih otrok smo uporabili kvalitativno raziskovalno metodo. Sprotne opombe in mesečne evalvacije so igrale pomembno vlogo pri spremljanju napredka otrok skozi daljše časovno obdobje. S tem smo zbirali informacije o spremembah na področju gibalnega, čustvenega, socialnega in kognitivnega razvoja. Sprotni zapisi so nam omogočili boljše razumevanje otrok in služili kot osnova za mesečne evalvacije, ki so nudile vpogled v njihov napredek ter usmerjale oblikovanje nadaljnjih dejavnosti v naravi.

Podatke v empiričnem delu smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom 1ka. Vprašalnik je bil anonimen in je vseboval 17 vprašanj, tako zaprtega kot odprtega tipa. Uporabili smo kombinacijo kvantitativne in kvalitativne metode zbiranja podatkov, kar nam je omogočilo širši vpogled v mnenja in izkušnje vzgojiteljev ter staršev o vplivu dejavnosti v naravi na celostni razvoj otrok.

1.5. Pomen raziskave

Ta raziskava je pomembna z več vidikov. Po eni strani nam pomaga bolje razumeti, kako narava vpliva na otrokov razvoj, po drugi strani pa ponuja praktične ideje za dejavnosti, ki jih lahko uporabijo starši in vzgojitelji. Tako lahko otrokom omogočijo več pristnega stika z naravnim okoljem.

Raziskava opozarja tudi na posledice t. i. »primanjkljaja narave« (Louv, 2005), kar pomeni, da otroci nimajo dovolj izkušenj na prostem. Prav tako spodbuja razmišljanje, kako v vrtce

vključiti vsebine, povezane s trajnostjo. Rezultati lahko služijo kot dobra osnova za prihodnje raziskave ter za izboljšanje dela v vrtcih.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Celostni razvoj predšolskega otroka

Celostni razvoj pomeni usklajen napredek na več področjih otrokove osebnosti: telesnem, kognitivnem, čustvenem, socialnem in moralno-vrednostnem (Marjanovič Umek & Fekonja, 2012). V predšolskem obdobju potekajo razvojne spremembe hitro in intenzivno, zato je otrok še posebej dovzeten za vplive okolja. Vzgojitelji in starši imajo ključno vlogo, da otroku omogočijo pogoje za igro, gibanje in raziskovanje v naravi.

2.2 Pomen igre in gibanja v predšolskem obdobju

Igra je osnovna dejavnost otroka in njegov način spoznavanja sveta (Vygotsky, 1978). Skozi igro otrok razvija domišljijo, mišljenje, socialne odnose ter pridobiva nova znanja in izkušnje. Gibanje pa je osnova za zdrav telesni in nevrolški razvoj. Pišot (2007) poudarja, da je zgodnje gibanje povezano z razvojem možganskih funkcij, ki omogočajo učenje in kognitivne sposobnosti. Narava pri tem nudi izzive, ki spodbujajo spontano, ustvarjalno in raznoliko igro.

2.3 Vloga narave v razvoju predšolskega otroka

Naravno okolje je bogato z dražljaji, ki spodbujajo radovednost in aktivno učenje. Otroci se v naravi učijo z vsemi čutili: tipajo, poslušajo, vohajo, opazujejo in raziskujejo. Louv (2005) opozarja, da otroci, ki nimajo dovolj stika z naravo, pogosto kažejo znake nemira, zmanjšano pozornost in slabše telesno zdravje. Slovenske raziskave potrjujejo, da učilnica v naravi povečuje motivacijo, koncentracijo in dolgoročno znanje (Torkar, 2014; Vilhar, 2018).

2.4 Vpliv dejavnosti v naravi na razvojne dimenzije

Dejavnosti v naravi zajemajo različne oblike gibanja, igre in raziskovanja na prostem, kot so sprehodi, pohodi, orientacijske igre, športne dejavnosti, opazovanje narave in prostoročna igra. Naravno okolje je bogat in raznolik prostor, ki ponuja neomejene možnosti za učenje in razvoj.

2.4.1 Telesni razvoj

Narava ponuja različne gibalne izzive: plezanje po drevesih, tek po travniku, skakanje čez potok. Ti izzivi razvijajo grobo in fino motoriko, koordinacijo in ravnotežje (Pivarnik, 2017). Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ, 2020) ugotavlja, da so otroci, ki več časa preživijo na prostem, telesno vzdržljivejši in manj pogosto prekomerno težki.

2.4.2 Kognitivni razvoj

Kaplan & Kaplan (1989) sta razvila teorijo obnove pozornosti, po kateri naravno okolje krepi koncentracijo in zmanjšuje mentalno utrujenost. Predšolski otroci v naravi kažejo več

ustvarjalnosti, raziskovalnega vedenja in sposobnosti reševanja problemov (Torkar, 2014). Spoznavanje naravnih pojavov (npr. letni časi, rast rastlin, živali) gradi osnovo za naravoslovno mišljenje.

2.4.3 Čustveni razvoj

Stik z naravo zmanjšuje stres in spodbuja občutek notranjega miru (Wells & Evans, 2003). Predšolski otroci se v naravi počutijo svobodnejše, bolj samozavestne in kompetentne (Vilhar, 2018). Narava tako pomembno prispeva k razvoju pozitivne samopodobe in čustvene stabilnosti.

2.4.5 Socialni razvoj

Skupinske igre v naravi spodbujajo sodelovanje, komunikacijo, medsebojno pomoč in reševanje konfliktov (Piškur, 2011). Otroci se v naravnem okolju pogosto organizirajo v skupine, se dogovarjajo o pravilih igre ter se učijo prevzemati različne vloge, kar krepi socialne kompetence.

2.4.6 Moralno-vrednostni razvoj

Narava otrokom omogoča, da oblikujejo spoštljiv in odgovoren odnos do okolja. Gozdna pedagogika, ki jo v Sloveniji raziskuje Torkar (2014), spodbuja trajnostno vzgojo, ekološko zavest in občutek povezanosti z naravo. Katalinič (2017) ugotavlja, da otroci preko raziskovanja narave razvijajo vrednote skrbi, odgovornosti in spoštovanja živih bitij.

2.5 Povezava celostnega razvoja z vsemi področji Kurikuluma za vrtce

Celostni razvoj predšolskega otroka v naravi je tesno povezan z vsemi področji Kurikuluma za vrtce (1999, posodobitve 2021), saj narava nudi pristno, raznoliko in avtentično učno okolje, ki spodbuja integrirano učenje.

2.5.1 Gibanje

V naravi otrok hodi po neravnem terenu, pleza na hlod, skače čez luže, teče po travniku, nabira plodove ali se igra z naravnimi materiali. Pri tem razvija ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost in gibalno samozavest. Narava mu omogoča tudi izkušnjo tveganja – otrok se uči obvladovati meje svojega telesa in prepoznavati situacije, v katerih potrebuje previdnost, kar krepi njegovo samozavest.

2.5.2 Jezik in komunikacija

Skozi opisovanje rastlin in živali, pripovedovanje zgodb o gozdnih bitjih ali pogovor o vremenu otroci bogatijo svoj besedni zaklad, razvijajo govorno izražanje, poslušanje in razumevanje.

Besede imajo v naravi konkretno oporo, kar omogoča lažje povezovanje pojmov in razvoj simbolnega mišljenja.

2.5.3 Umetnost

Narava ponuja neomejene vire za ustvarjanje. Otroci iz listov sestavljajo mozaike, iz vej gradijo skulpture, rišejo vtise iz narave ali preprosto pojejo na prostem. Umetniško izražanje v naravi ne zahteva posebnih pripomočkov, saj material najdejo sami. Tako razvijajo domišljijo, ustvarjalnost, čut za estetiko ter izražajo svoja čustva.

2.5.4 Družba

Skupinsko raziskovanje poti, sodelovanje pri gradnji hišice iz vej ali dogovarjanje o pravilih igre otrokom omogoča avtentične socialne izkušnje. Pri tem krepijo občutek pripadnosti, solidarnost, pomoč mlajšim, spoštovanje dogovorov in sodelovalno učenje. V naravi je sodelovanje pogosto nujno, kar otroke naravno spodbuja k razvijanju socialnih veščin.

2.5.5 Narava in naravoslovje

Opazovanje živali, raziskovanje listov pod lupo, merjenje dolžine sence ali preizkušanje plovnosti vejic spodbuja radovednost in naravoslovno mišljenje. Otroci razvijajo sposobnost opazovanja, primerjanja, raziskovanja, postavljanja vprašanj ter oblikovanja razlag in sklepov. Narava postane laboratorij in učilnica hkrati.

2.5.6 Matematika

Štetje kamenčkov, razvrščanje listov po velikosti, primerjanje dolžin vej ali iskanje simetrije v naravnih oblikah otroke uvaja v matematične predstave, kot so številčnost, razvrščanje, merjenje, prostorska orientacija in primerjanje. Matematično znanje se tako gradi skozi konkretne izkušnje, povezane z resničnimi situacijami.

Narava ni samo učilnica na prostem, ampak prostor, kjer otrok postane radoveden raziskovalec. Že navaden sprehod lahko prinese novo odkritje – kamen postane matematična uganka, veja pa orodje za ustvarjanje. V takšnem okolju otroci razvijajo spoštljiv in odgovoren odnos do narave, saj jo ne doživljajo le kot prostor za igro, ampak kot svoj življenjski prostor, za katerega skrbijo. Te izkušnje jih oblikujejo v ljudi, ki bodo tudi kasneje v življenju ravnali trajnostno. Poleg tega narava otrokom nudi nekaj, česar jim sodoben svet pogosto ne ponuja – mir, tišino in občutek čudenja. Medtem ko so doma in v vrtcu obdani s številnimi dražljaji, jim narava omogoča, da se umirijo, prisluhnejo sebi in resnično začutijo svet okoli sebe. To je za njihov razvoj enako pomembno kot gibanje ali učenje novih znanj. Naravno okolje je zato neprecenljivo za celostni razvoj predšolskega otroka. Otroci tam doživljajo pristne izkušnje, ki

jih težko nadomestimo z umetno ustvarjenim okoljem. Hkrati narava spodbuja učenje na različnih področjih hkrati – igra se lahko začne kot preprosto gibanje, nadaljuje kot matematično primerjanje, preraste v raziskovanje naravoslovnih pojavov, opisovanje občutkov z besedami in na koncu še v umetniško ustvarjanje. V naravi se otrok uči celostno, preko doživetij, ki bogatijo njegovo osebnost in spodbujajo ustvarjalnost.

2.6 Vloga vzgojiteljev in staršev pri vključevanju narave

Vzgojitelji in starši so ključni posredniki otrokovega odnosa do narave. Njihova naloga je, da načrtujejo dejavnosti na prostem, otroke spodbujajo k spontanemu raziskovanju ter jih učijo spoštljivega odnosa do okolja (Marjanovič Umek & Zupančič, 2009). Zavod sv. Stanislava (2019) navaja, da učenje na prostem vodi do trajnejšega znanja, boljšega počutja in močnejših socialnih vezi med otroki.

Narava ima izjemen vpliv na celostni razvoj predšolskega otroka. Omogoča raznoliko gibanje in krepitev telesnega zdravja, spodbuja radovednost in učenje, krepi čustveno stabilnost ter spodbuja socialne in moralno-vrednostne kompetence. Zato je pomembno, da postane narava sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu. Vzgojitelji in starši imajo pri tem ključno vlogo, saj lahko otrokom omogočijo redne izkušnje v naravnem okolju in jih s tem pripravijo na življenje v skladu s trajnostnimi vrednotami.

3 PRAKTIČNI DEL

3.1 Namen in cilji

Namen raziskave je ugotoviti, kako dejavnosti v naravi vplivajo na različne vidike celostnega razvoja predšolskih otrok.

Cilji:

- načrtovati in izvesti redne dejavnosti v naravi,
- opazovati spremembe pri otrocih glede telesnega, kognitivnega, čustvenega, socialnega in moralno-vrednostnega razvoja,
- analizirati opažanja in ugotoviti ključne prednosti učenja v naravi.

3.2 Časovni potek raziskave

Raziskava pri 5–6 let starih otrocih je potekala v šolskem letu 2023/24.

3.3 Raziskovalni vzorec

V raziskovalni vzorec je vključena ena vrtčevska skupina 5–6 let starih otrok. V skupino je vključenih 24 otrok, od tega 13 deklic in 11 dečkov.

3.4 Raziskovalna vprašanja

1. Katere telesne spretnosti razvijajo predšolski otroci pri dejavnostih v naravi?
2. Kako dejavnosti v naravi vplivajo na otrokovo radovednost in zbranost?
3. Kako se otroci v naravi čustveno odzivajo in izražajo?
4. Na kakšen način narava spodbuja sodelovanje in socialne interakcije?
5. Kako narava prispeva k oblikovanju trajnostnih vrednot pri otrocih?

3.5. Načrt dela

V skupini smo skozi celo šolsko leto izvajali različne dejavnosti v naravi, ki so zajemale vsa področja kurikuluma in spodbujale celostni razvoj otrok. Pri gibanju smo izkoristili naravno okolje za tek, plezanje, lovljenje ravnotežja in premagovanje ovir, s čimer so otroci razvijali motorične spretnosti in vztrajnost. Narava nam je ponujala veliko priložnosti tudi za naravoslovje – skupaj smo opazovali letne čase, raziskovali živali in rastline ter se učili skrbeti za okolje.

Na področju matematike smo izkoriščali naravne materiale: kamenčki, veje in listi so postali pripomočki za razvrščanje, primerjanje, štetje in merjenje. Jezik smo spodbujali tako, da so otroci opisovali svoja doživetja, izražali občutke in bogatili besedni zaklad ob pripovedovanju pravljič ali lastnih zgodb v naravi.

Umetniško izražanje je bilo tesno povezano z okoljem – otroci so ustvarjali z naravnimi materiali, risali vtise iz sprehodov ali dramatizirali doživetja na prostem. Prav tako smo veliko pozornosti namenili družbenemu in čustvenemu razvoju: skupne igre v naravi so krepile sodelovanje, medsebojno pomoč in spoštovanje. Otroci so se učili upoštevati pravila skupine in hkrati razvijali občutek odgovornosti do narave.

Da bi spremljali napredek in potrdili naše hipoteze, smo redno pisali evalvacije, tako priložnostne kot mesečne. Na ta način smo spremljali razvoj otrok na vseh področjih in sproti prilagajali dejavnosti njihovim potrebam ter stopnji razvoja.

3.6 Metodologija

- Metoda: Kvalitativno raziskovanje, akcijsko raziskovanje z opazovanjem otrok pri dejavnostih v naravi.
- Vzorec: skupina otrok, starih 5–6 let, iz iste skupine vrtca.
- Postopek zbiranja podatkov: sistematično opazovanje otrok, vodenje dnevnika opažanj, fotografiranje izdelkov (npr. iz naravnih materialov), kratki pogovori z otroki.
- Obdelava podatkov: kvalitativna analiza zapiskov in fotografij, povezovanje opažanj z razvojnimi dimenzijami.

4 NAČRT IN POTEK DEJAVNOSTI V NARAVI Z ANALIZO IN INTERPRETACIJO OPAŽANJ PO PODROČJIH

4.1 Področje: matematika

- TEMA DEJAVNOSTI: V GOZDU MERIMO, RAZVRŠČAMO IN IŠČEMO GOZDNE OBLIKE
- GLOBALNI CILJ:
 - Otrokom omogočiti aktivno učenje na prostem s področja matematike, kjer spoznavajo geometrijske oblike, merjenje, primerjanje, razvrščanje in vzorce.
- CILJI:
 - Otrok spozna/ponovi geometrijske like (trikotnik, kvadrat, krog).
 - Otrok ureja po velikosti (od najmanjšega do največjega in obratno).
 - Otrok klasificira in razvršča predmete po lastnostih (velikost, oblika, vrsta).
 - Otrok prepozna, nadaljuje in oblikuje matematični vzorec.
 - Otrok se seznani s strategijo merjenja obsega dreves.
- OBLIKE DELA:
 - individualna, skupinska in skupna.
- METODE DELA:
 - poslušanje, pogovor, pripovedovanje, raziskovanje, igra, lastna aktivnost otrok, ustvarjanje.
- PROSTOR:
 - gozd.
- SREDSTVA:
 - slikovno gradivo vzorca,
 - trši papir/karton,
 - lepilo za les,
 - naravni materiali (palice, listi, storži, kamenčki ...).
- VLOGA VZGOJITELJA:
 - pripravi spodbudno učno okolje,
 - spodbuja otroke k aktivnemu vključevanju,
 - otrokom nudi možnost pri izbiri naravnega materiala,
 - poskrbi za varnost.

POTEK DEJAVNOSTI

1. UVODNI DEL

- Otrokom omejimo prostor v gozdu.
- Vsak otrok poišče dve palici (dolgi približno 20 cm). Med seboj jih primerjajo: katera je daljša/krajša.
- V skupini skupaj poiščejo še druge naravne predmete in jih primerjajo (veliko – manjše – najmanjše; visoko – nižje – najnižje).

- Pri mlajših otrocih je dovolj primerjava »večje – manjše«.

2. GLAVNI DEL

Naloga 1: Razvrščanje palic

- Otroci v parih dobijo štiri palice, ki jih uredijo po dolžini od najkrajše do najdaljše (ali obratno).

Naloga 2: Geometrijski liki iz narave

- Vsak par iz palic sestavi geometrijski lik (trikotnik, kvadrat, pravokotnik ...).
- Skupaj se pogovorijo, kateri liki so možni, kateri pa ne in zakaj.
- Lik prilepijo na trši papir.

Naloga 3: Merjenje obsega dreves

- V skupinah merijo obseg dreves z naravnimi materiali (palice, storži, praproti ...).
- Rezultate primerjajo med skupinami (katero drevo je »najdebelejše«, katero »najtanjšje«).
- Po zmožnostih otrok lahko skupaj narišete preprost diagram (večje – manjše).

Naloga 4: Matematični vzorci

- Vsaka skupina poišče naravne materiale (npr. 4 liste, 2 storža, 3 žire, 3 kamenčke).
- Sestavijo vzorec po slikovnem gradivu.
- Vzorec nadaljujejo ali ustvarijo svojega.

3. ZAKLJUČEK

- Otroci v skupinah predstavijo svoje »slike iz palic« in vzorce.
- V skupnem pogovoru delijo izkušnje: kaj so se naučili, kaj jim je bilo najtežje/najlažje.
- Skupaj razmišljajo, kako bi iz naravnega materiala lahko izdelali preprosto družabno igro (npr. spomin z listi, sestavljanje vzorcev s kamenčki ...).
- Dejavnost zaključimo z razstavo izdelkov (v igralnici ali v gozdu).

4.1.1 Analiza in interpretacija opažanj

Dejavnosti v gozdu so otrokom omogočile neposredno interakcijo z naravnim okoljem, kar je spodbudilo radovednost, eksperimentiranje in razvoj matematičnih konceptov skozi praktične izkušnje. Med prostim raziskovanjem gozdnega tal so otroci naravno vzpostavili stik z naravnimi materiali (palice, vejice, listi, storži), kar je ustvarilo motivacijsko in raziskovalno okolje. Uporaba palic za risanje po tleh, sabljanje in odstranjevanje vejic je pokazala, da so otroci spontano razvijali motorične sposobnosti, prostorsko predstavo in osnovno orientacijo v prostoru.

Ko so otroci prejeli nalogo, da najdejo dve različni palici in določijo daljšo oziroma krajšo, je bilo opaziti, da so nekateri imeli težave z vizualno primerjavo dolžin, kar je zahtevalo posredovanje odraslega. To kaže na razvojno značilnost predšolskih otrok – sposobnost urejanja po velikosti se še utrjuje in je odvisna od konkretnih manipulativnih izkušenj.

Pri nalogi razvrščanja štirih palic po velikosti so nekateri pari nalogo razumeli, drugi pa so potrebovali dodatno pojasnilo. Le trije pari so palice pravilno uredili, kar kaže na razvoj logičnega mišljenja in sposobnosti razvrščanja, ki je po Pišotu povezano z gibanjem in koordinacijo ter kapaciteto otrok, da manipulirajo z objekti za razumevanje matematičnih konceptov (Pišot, 2014).

Pri sestavljanju geometrijskih oblik so otroci pokazali kreativnost in fleksibilnost mišljenja. Večina je uspela sestaviti trikotnik, nihče pa ni sestavil kroga brez dodatne podpore ali razlage. Ideje, ki so jih otroci predlagali za krog (uporaba storžev, risanje v mah, listi, ukrivljene veje), kažejo na sposobnost abstraktnega mišljenja in prilagajanja konkretnih objektov konceptu (Kaplan & Kaplan, 1989; Torkar, 2013).

Naloga nadaljevanja zaporedja je bila za večino otrok izziv, saj niso razumeli navodil, niso našli materiala ali pa so imeli težave zaradi vpliva okolja (veter odnašal liste). Ponovitev dejavnosti v vrtcu je pokazala, da je za razvoj konceptualnega razumevanja pomembno večkratno izpostavljanje in konsistentno usmerjanje.

Dejavnost merjenja obsega dreves je bila zahtevnejša, saj je zahtevala sodelovanje, komunikacijo in načrtovanje. Otroci so pred izvedbo razpravljali o različnih možnostih (flomastri, palice, vrvica, meter) in prišli do ideje, da lahko uporabijo naravni material (storže, palice, liste), kar kaže na inovativno in praktično razmišljanje. Sofijina opažanja, da predolga palica otežuje merjenje, so bila utemeljena, kar kaže na sposobnost empiričnega testiranja hipotez.

Med izvedbo so otroci hitro ugotovili, da merjenje obsega ni enostavno, saj so se pojavile težave pri dogovarjanju in koordinaciji znotraj skupin. Ena izmed štirih skupin je našla učinkovito rešitev: palice so uporabili kot mersko enoto in šteli, koliko palic je potrebno, da obkrožijo drevo. S tem so razvili osnovno matematično metodo primerjanja količin in dolžin ter učili koncept merjenja in enot (Kaplan & Kaplan, 1989).

Pri ustvarjanju vzorcev in zaporedij so vse skupine pokazale sposobnost organizacije in ustvarjalnega razmišljanja, pri čemer ni bilo težav. To kaže na razvoj kognitivnih sposobnosti, kot so prepoznavanje vzorcev, simbolno mišljenje in načrtovanje, kar je skladno z načeli gozdne pedagogike, ki poudarja učenje skozi igro in raziskovanje (Torkar, 2013).

Lov na liste je spodbujal opazovanje, pozornost in sposobnost primerjanja oblik. Le ena skupina je našla vse predvidene liste, kar kaže na potrebo po natančnejšem opazovanju in

sodelovanju. Družabna igra »Tri v vrsto« iz naravnega materiala pa je spodbudila socialne veščine, timsko delo in strateško mišljenje, kar je povezano z razvojem socialno-čustvenih kompetenc in motivacijo za učenje v naravnem okolju.

Dejavnosti v gozdu so omogočile celovit razvoj otrok – od gibalnih in kognitivnih do socialno-čustvenih vidikov. Največji napredek je bil opazen pri razumevanju velikosti, primerjavi dolžin, oblikovanju vzorcev in reševanju praktičnih problemov. Naravno okolje je otroke motiviralo, spodbudilo raziskovalnost in ustvarjalnost ter omogočilo učenje skozi izkušnjo. Te dejavnosti potrjujejo teorijo gozdne pedagogike (Torkar, 2013), ki poudarja pomembnost aktivnega, raziskovalnega in sodelovalnega učenja v naravnem okolju.



Slika 1: Gozdne oblike

Vir: lasten



Slika 2: Merjenje obsega drevesa

Vir: lasten

4.2 Področje: družba

➤ TEMA DEJAVNOSTI: PRIJATELJ PRIJATELJU

➤ PROSTOR:

- na prostem po izbiri.

➤ GLOBALNI CILJ:

- doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo.

➤ CILJI:

- razgibavanje, sproščanje in zabavanje s prijatelji v skupini,
- seznaittev z novo socialno igro in novo družabno igro,
- razvijanje in spodbujanje socialnega učenja v vrtcu, razvijanje samopodobe in pripadnosti oz. sprejetosti v skupini.

➤ OBLIKE DELA:

-individualna, v parih, skupna.

➤ METODE DELA:

-poslušanje, pogovor, igra, lastna aktivnost otrok.

➤ VLOGA VZGOJITELJA:

-pripravi spodbudno učno okolje,
-spodbuja otroke k aktivnemu vključevanju,
-poskrbi za varnost.

POTEK DEJAVNOSTI

1. UVODNI DEL:

Otroke povabimo v naravo, kjer jim podamo navodila, kaj bomo na prostem počeli. Pripravimo se za socialno igro »OGLEDALO«:

Otroci stojijo v dveh vrstah tako, da se gledajo. Tako vsak dobi svoj par. Otroci iz prve vrste so ogledala, otroci iz druge vrste pa stojijo pred ogledalom in delajo različne gibe, premikajo telo, lahko se pačijo,... obnašajo se, kot da so zares pred ogledalom. Otroci, ki so ogledala pa jih skušajo čim bolj posnemati. Po 2-3 minutah vloge zamenjamo.

2. GLAVNI DEL; SOCIALNE IN DRUŽABNE IGRE:

ŽIVALSKA PANTOMIMA

Med potjo do vašega cilja opazujte živali, ki jih srečate. Na cilju nekaj časa osvetite opazovanju okolice in poimenujte živali, ki jih vidite.

Nato se postavite v krog.

Z izštevanko izberite otroka, ki naj z pantomimo pokaže žival, ki ste jo videli med potjo ali pa si izmisli eno (gozdno, travniško žival). Otrok, ki ugotovi za katero žival gre, pokaže novo pantomimo.

VODENJE SLEPCA

Otroci se razdelijo v pare. En otrok prime drugega za ramena. Drugi otrok zamaži, prvi pa ga vodi po potki skozi gozd, travnik do določenega cilja. Tu s tipanjem ugotovi kje stoji (drevo, otrok, trava...). Nato se zamenjata.

ŠKATLA PRESENEČENJA

Z otroki naberite različen material v gozdu, travniku. Material pregledajte in poimenujte. Zložite ga v škatlo ali vrečo z odprtino. Otroci vtikajo roke v odprtino in s tipanjem poskušajo ugotoviti dobljeno stvar.

GIBALNO RAJALNA IGRA- URA JE ENA, MEDVED ŠE SPI

Ura je ena, medved še spi ura je ena, medved še spi ... ura je dve, medved še spi ... ura je tri, medved še spi ... ura je štiri, medved še spi ... ura je pet, medved še spi ... ura je šest, medved še spi ... ura je sedem, medved še spi ... ura je osem, medved še spi ... ura je devet, medved še spi ... ura je deset, medved še že budi ..., ura je enajst, medved že stoji ..., ura je dvanajst, medved že leti ...!

3. ZAKLJUČEK: igra »Rad/a te imam«:

Otroci stojijo v krogu. Igro začne vzgojiteljica tako, da svojega desnega sosedu reče: »Rada imam Majo, ker lepo riše...«. Maja nadaljuje za svojo desno sosedo npr.: »Rada imam Tanjo, ker ima lepe oči,...

Tako nadaljujemo, da se vsi otroci naučijo opaziti pozitivne lastnosti pri drugih.

Ob končani dejavnosti na prostem se z otroki pogovorite o doživetjih, ki so se dogajale v tistem dnevu, o njihovem počutju in čustvih, ki so jih spremljali med dejavnostmi.

4.2.1 Analiza in interpretacija opažanj

Dejavnosti v gozdu so otrokom omogočile neposredno interakcijo z vrstniki in okoljem ter spodbujale razvoj socialnih veščin, zaupanja, samopodobe in pripadnosti skupini, kar je skladno z načeli gozdne pedagogike (Torkar, 2013).

Pri živalski pantomimi so otroci iskali svojo žival in jo poskušali predstaviti z gibanjem. Večina otrok je navodilo razumela in uspešno predstavila svojo žival z značilnimi gibi, nekaj otrok pa ni razumelo navodila in so takoj povedali, katero žival so izbrali, medtem ko so tisti, ki niso našli živali, improvizirali in jo prikazali z izmišljenim gibom. Aktivnost je razvijala domišljijo, neverbalno komunikacijo in sposobnost izražanja čustev preko giba, kar krepi socialno-čustvene kompetence in razvoj empatije.

Pri igri »Vodenje slepca« so se otroci razdelili v pare, se dogovorili, kdo bo mižal in kdo vodil, ter premagovali različne ovire na igrišču. Večina otrok je izkušnjo doživela pozitivno, nekatere pa je strah ali negotovost ovirala (Pika: »Strašno sem se počutila«, Sofija: »Počutila sem se slabo, ker sem se zaletela«, Matic: »Bilo mi je črvivasto«). Aktivnost je razvijala zaupanje, občutek varnosti, empatijo do partnerja in sposobnost prilagajanja nepredvidljivim situacijam, kar je skladno z raziskavami Kaplan & Kaplan (1989), ki poudarjajo, da naravno okolje spodbuja pozornost in usmerjeno interakcijo z drugimi.

Pri vrečki presenečenja so otroci poiskali naravni material, ga poimenovali, zložili v vrečo in ga poskušali po tipanju prepoznati. Večina otrok je pravilno identificirala predmete, le dve deklici sta se zmotili. Aktivnost je spodbujala sodelovanje, opazovanje, izmenjavo informacij in sposobnost uporabe več čutov pri učenju, hkrati pa je krepila socialno povezanost in občutek skupnega cilja, kar po Torkarju (2013) pozitivno vpliva na pripadnost skupini.

Gibalne igre, kot so »Ura je ena, medved še spi«, »Ogledalo« in druge igre po izbiri otrok (Kipe metat, Pazi, da ne boš zadnji, Kdo se boji črnega moža), so spodbujale sodelovanje, skupinsko dogovarjanje, hitro prilagajanje pravilom, kreativnost in izražanje čustev. Menjava vlog in sodelovanje pri igrah je omogočila razvijanje empatije, socialne prilagodljivosti in razumevanje družbenih pravil, kar je skladno z ugotovitvami Pišota (2014), ki poudarja povezavo gibalnih dejavnosti z razvojem socialno-čustvenih kompetenc.

Zaključna dejavnost »Rad/a te imam« je omogočila otrokom prepoznavanje pozitivnih lastnosti vrstnikov, izražanje spoštovanja in občutkov, kar je prispevalo k izboljšanju samopodobe, pripadnosti skupini in socialne občutljivosti. Sprva so imeli otroci težave z izražanjem notranjih lastnosti, a s ponovitvijo in pogovorom so se naučili prepoznati in verbalizirati pozitivne lastnosti prijateljev. Takšna dejavnost spodbuja tudi razvoj pozornosti do drugih, empatijo in sposobnost konstruktivne komunikacije (Kaplan & Kaplan, 1989).



Slika 3: Prijatelj prijatelju

Vir: lasten



Slika 4: V naravo na zabavo

Vir: lasten

4.3 Področje: jezik

- TEMA DEJAVNOSTI: FRIDERIK RAZIŠČE SVET (Urška Klančič)
- GLOBALNI CILJ:
 - otrokom omogočiti aktivno učenje na prostem iz področja jezik.
- CILJI:
 - razvijanje motorike govoril,
 - spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja otrok.
- OBLIKE DELA:
 - skupna in skupinska.
- METODE DELA:
 - poslušanje, pogovor, pripovedovanje, razlaga, spodbujanje h govoru, igra, lastna aktivnost otrok, ustvarjanje.
- PROSTOR:
 - kjerkoli v naravi.
- SREDSTVA:
 - knjiga »Friderik razišče svet« (Urška Klančič),
 - slikovno gradivo: »Z igro do pravilnega govora«,
 - kamni »Pripovedovalčki«.
- VLOGA VZGOJITELJA:
 - spodbuja otroke k aktivnemu vključevanju,
 - pripravi spodbudno učno okolje,
 - otrokom nudi možnost pri izbiri materiala,
 - poskrbi za varnost.

UVODNI DEL:

Z IGRO DO PRAVILNEGA GOVORA

- otrok si izbere kartonček in poskusi z govorili oponašati kar vidi na sliki (primer: slika čebele otrok oponaša njeno oglašanje BZZZZZ), ostali poskusijo uganiti kaj oponaša.

GLAVNI DEL:

KNJIGA »FRIDERIK RAZIŠČE SVET«

- otrokom preberite zgodbo Urške Klančič FRIDERIK RAZIŠČE SVET. Otroci naj se aktivno vključujejo pri govornih vajah med besedilom, ki so v knjigi napisane modro in podčrtane.

ZAKLJUČEK:

IGRA »KAMNI PRIPOVEDOVALČKI«

- otroke razdelite v nekaj skupin. Vsaka skupina naj dobi tri do pet kamnov, na vsakem kamnu je narisana druga motiv: drevo, hiša, muc, mravlja, barvica,... . Kamne lahko otroci že prej porišijo v igralnici ali v naravi. Iz motivov, narisanih na kamnih, si vsaka skupina izmisli zgodbo. Zgodbe se poskusi zapisati, ker bi jih skupaj s kamni »Pripovedovalčki« razstavili v vrtcu.

4.3.1 Analiza in interpretacija opažanj

Dejavnosti v naravi so otrokom omogočile neposredno interakcijo z okoljem, kar je spodbudilo razvoj govora, besednega zaklada, ustvarjalnosti in socialnih veščin. Hkrati so aktivnosti prispevale k razvoju motorike govoril, izboljšanju artikulacije in pravilne izgovorjave težjih glasov, kot so šumniki, sičniki in glas r.

Pri artikulacijskih vajah in urjenju motorike govoril so otroci skozi igro in oponašanje slikovnega gradiva »Z igro do pravilnega govora« aktivno vadili pravilno izgovorjavo. Aktivno oponašanje slik, posnemanje gibov in zvokov so otrokom omogočili, da so izboljšali artikulacijo na zabaven in motiviran način. Takšen pristop povezuje gibalne dejavnosti z jezikovnim učenjem, kar po Pišotu (2014) krepi povezavo med motoričnimi sposobnostmi in kognitivnim ter socialno-čustvenim razvojem. S tem so otroci krepili tudi pozornost in koncentracijo, saj so morali natančno spremljati navodila, opazovati slike in usklajevati svoje gibe in glasove s tem, kar so videli, kar je skladno z ugotovitvami Kaplan & Kaplan (1989), ki poudarjata, da naravno okolje povečuje usmerjeno pozornost in sposobnost osredotočanja na nalogo.

Pri zgodbi Urške Klančič »Friderik razišče svet« so otroci z zanimanjem prisluhnili in se aktivno vključili v govorne vaje, opisane v knjigi. Aktivno sodelovanje pri zgodbicah je razvijalo koordinacijo organov govora, izboljševalo artikulacijo in spodbujalo fonološko zavest. Hkrati je zgodba nudila priložnost za kognitivno dejavnost – poslušanje, razumevanje zaporedja dogodkov in povezovanje novih besed z dejanji – kar krepi razvoj mišljenja in govornega razumevanja.

Pri sestavljanju zgodb s »kamni Pripovedovalčki« so otroci razvrščali narisane predmete na kamenčkih in iz njih ustvarjali izmišljene zgodbe. Na začetku so bile zgodbe krajše, z manj bogatim besediščem, a ob ponavljanju dejavnosti so bile vsebinsko bogatejše, bolj kompleksne in izražale domišljijo otrok. Aktivnost je spodbujala razvoj besednega zaklada, tvorjenje

stavkov, povezovanje dogodkov v logično zaporedje in sposobnost pripovedovanja. Hkrati so otroci razvijali socialne veščine – sodelovanje, strpnost do idej drugih, načrtovanje in timsko delo. S tem so se izražali socialno-čustveni vidiki, kot so empatija, občutek pripadnosti skupini in samopodoba, kar je v skladu s Torkarjem (2013), ki poudarja pomen gozdne pedagogike za spodbujanje socialnega učenja, sodelovanja in kreativnega izražanja.

Opazili smo, da so nekateri otroci z bogato domišljijo hitreje ustvarjali zgodbe, medtem ko je bilo potrebno druge otroke spodbuditi k razmišljanju in prispevanju idej. Takšna individualizacija omogoča otrokom, da napredujejo po svojih zmožnostih, kar krepi samozavest in motivacijo za učenje. Aktivnosti so spodbujale tudi sposobnost improvizacije in reševanja problemov na nekonvencionalen način, kar prispeva k razvoju ustvarjalnega mišljenja in kognitivnih sposobnosti (Pišot, 2014).

Skozi vse dejavnosti so otroci izboljševali govorno-jezikovne sposobnosti (artikulacija, besedni zaklad, tvorjenje stavkov), kognitivne sposobnosti (planiranje zgodbe, povezovanje dogodkov, logično razmišljanje), socialno-čustvene veščine (sodelovanje, empatija, strpnost, pripadnost skupini) in pozornost ter koncentracijo (sledenje navodilom, opazovanje, aktivno poslušanje), kar je v skladu z ugotovitvami Kaplan & Kaplan (1989) in Pišota (2014).

Ponovitev dejavnosti in večkratna interakcija z materiali (kamni Pripovedovalčki, slikovno gradivo, zgodba) je omogočila izboljšanje kakovosti zgodb, širjenje besednega zaklada in povečanje samozavesti otrok pri izražanju. Naravno okolje je dodatno prispevalo k motivaciji, sproščenosti in ustvarjalnosti otrok, kar podpira teorijo gozdne pedagogike (Torkar, 2013), po kateri učenje v naravnem okolju spodbuja celostni razvoj otroka, vključno z jezikovnimi, socialnimi in kognitivnimi vidiki.



Slika 5: Risanje motivov na kamne

Vir: lasten



Slika 6: Razstava kamnov Pripovedovalčkov in njihovih zgodb

Vir: lasten

4.4. Področje: narava

- TEMA DEJAVNOSTI: RAZISKOVANJE IN IGRE V GOZDU – DREVEŠA, NAJVEČJE RASTLINE
- GLOBALNI CILJ:
 - Otrokom omogočiti aktivno učenje na prostem, raziskovanje narave in razvijanje občutljivosti za okolje.
 - Doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje, ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo.
- CILJI:
 - Otrok spoznava drevesa kot največje rastline.
 - Otrok spoznava, kakšno nalogo imajo listi, deblo in korenine.
 - Otrok odkriva, da so živa bitja povezana med seboj in z neživo naravo.
 - Otrok razvija empatijo ob vživljanju v drevesa in njihovo življenje.
 - Otrok razlikuje med iglavci in listavci, prepozna vsaj bukev, hrast in smreko.
 - Otrok uživa v raziskovanju in igri v gozdu, ob tem neguje svoj odziv na zunanji svet.
- OBLIKE DELA:
 - individualna, v parih, skupinska in skupna.
- METODE DELA:
 - poslušanje, pogovor, raziskovanje, igra, lastna aktivnost otrok, ustvarjanje.
- PROSTOR:
 - gozd.
- SREDSTVA:
 - delovni list »Lov na zaklad«,
 - vedra, košarice,
 - ogledalca,
 - naravni materiali (listi, palice, storži ...).

➤ VLOGA VZGOJITELJA:

- pripravi spodbudno učno okolje,
- spodbuja otroke k raziskovanju in igri,
- nudi varnost pri raziskovanju gozda in sprehodu z ogledali,
- dokumentira izdelke in izjave otrok.

POTEK DEJAVNOSTI

1. UVODNI DEL

- Otroke povabimo v gozd, kjer jim predstavimo, da bomo raziskovali največje rastline – drevesa – in ob tem izvajali posebne naloge.
- Pogovor: Kaj vse raste v gozdu? Kaj pomeni, da je drevo drugačno od grma ali rože? Ali so vsa drevesa enaka? Kako se razlikujejo?

2. GLAVNI DEL

Dejavnost 1: Lov na zaklad

- Otroci dobijo delovni list z naravnimi predmeti.
- Pogovorimo se, katere predmete poznajo, kdaj so jih že videli, kaj manjka na listu.
- V skupinah ali posamezno raziskujejo omejen prostor gozda, nabirajo predmete v vedra ali košarice.
- Nabrane predmete položijo na skupno mesto, otroci skupaj ugotovijo, kaj so našli, česa ne in zakaj ne.
- Iz nabranih stvari oblikujejo gozdne mandale ali slike.

Dejavnost 2: Bodimo drevo

- Otroci se dotaknejo drevesa, ga povohajo, poslušajo, objamejo.
- Nato ga začnejo posnemati z gibanjem glede na opisane situacije:
 - rahel veter,
 - močan veter,
 - nevihta, dež in bliskanje,
 - sneg, kepa, obtežene veje,
 - prebujanje pomladi,
 - veverice v krošnji,
 - orkanski veter, ki izruva drevesa.
- Vsako gibanje traja približno minuto.
- Igro lahko nadgradimo: drugi otroci ugibajo, katero dogajanje drevo predstavlja.

Dejavnost 3: Moje drevo

- Vsak otrok iz nabranega naravnega materiala oblikuje svojo sliko drevesa.

- Ob tem spoznava dele drevesa: korenine (trdne, v zemlji), deblo (močno, pokončno), listi/iglice (za dihanje in rast).

Dejavnost 4: Spoznajmo drevesa

- Pogovor: ali so vsa drevesa enaka? Kako jih ločimo (lubje, oblika listov, iglice).
- Otroci spoznajo razliko med iglavci in listavci.
- Prepoznajo vsaj bukev, hrast in smreko (po lubju in listih/iglicah).

3. ZAKLJUČEK

Sprehod med krošnjami

- Otroci se razdelijo v pare.
- Eden drži ogledalce pod nosom in vanj gleda, drugi ga vodi in skrbi za varnost.
- Otroci tako opazujejo krošnje, nebo in poslušajo ptičje petje.
- Po sprehodu skupaj podelijo doživetja: kaj so videli, slišali, občutili.

4.4.1 Analiza in interpretacija opažanj

Dejavnosti v gozdu so pokazale, da naravno okolje ponuja številne možnosti za celosten razvoj otroka. Otroci so se učili skozi raziskovanje, gibanje, opazovanje, ustvarjanje in čustveno doživljanje, kar je omogočilo prepletanje različnih razvojnih področij, učili so se spoštlivega ravnanja z naravnimi viri (npr. uporaba palic, kamenčkov, listja brez uničevanja), da so spoznavali pomen narave kot življenjskega prostora za živali in rastline ter da se je ob tem krepil spoštljiv in odgovoren odnos do okolja.

Opažanja otrok (»grah raste na vrtu, ne v gozdu«, »trava ne raste v gozdu, ampak na travniku«, »zeleni listki bodo spomladi«) kažejo, da znajo razlikovati med značilnostmi različnih habitatov in letnih časov. To pomeni, da razvijajo sposobnost klasifikacije in logičnega sklepanja. Pri pogovorih o nalogah korenin, debela in krošnje so pokazali bogato predznanje, ki so ga preverjali v praksi (tipanje lubja, merjenje dreves, poslušanje zvokov).

Pri skupinskem ustvarjanju (vetrnica, medvedov brlog, šotor, klopca) so otroci morali sodelovati, se dogovoriti in razdeliti vloge. To je krepilo sposobnost komunikacije, sodelovanja in sprejemanja različnih idej. Ob dejavnosti »sprehod z ogledalcem« so izražali različna čustva – od strahu (»mislila sem, da bom padla v luknjo«) do navdušenja (»občutek je bil, kot da letim«). Otroci so tako urili sposobnost prepoznavanja in izražanja lastnih občutkov ter zaupanja v vrstnika, ki jih je spremljal.

Posnemanje dreves v različnih vremenskih pogojih je otroke spodbudilo k razvijanju ravnotežja, telesne sheme in koordinacije. Izkušnja orkanskega vetra, ki jih je »prevrnil«, je bila zanje posebej doživeta, saj so gibanje povezali z domišljijo. Otroci so z dotikanjem lubja,

vonjanjem dreves in poslušanjem ptičjega petja krepili tudi senzorično zaznavanje, ki je ključno za celosten razvoj.

Otroci so aktivno uporabljali besedni zaklad za opisovanje dreves in njihovih delov (»deblo drži krošnjo«, »listi nam dajejo kisik«, »korenine pijejo vodo«). Z razlago razlik med listavci in iglavci so pokazali sposobnost opisovanja, razvrščanja in poimenovanja, kar krepi govorno-jezikovni razvoj.

Otroci so pri risanju dreves pokazali izjemno ustvarjalnost – ker niso imeli barvic, so uporabili naravne materiale (zemlja, vejice, oglje). S tem so razvijali iznajdljivost, domišljijo in estetsko izražanje.

Dejavnosti potrjujejo ugotovitve Pišota (2014) o pomenu gibanja za celostni razvoj, Kaplan & Kaplan (1989) o vlogi narave pri razvijanju pozornosti ter Torkarja (2013) o gozdni pedagogiki kot učnem okolju, ki krepi povezanost z naravo, socialne odnose in ustvarjalnost.



Slika 7: Postani drevo

Vir: lasten



Slika 8: Slike dreves iz naravnega materiala

Vir: lasten

4.5. Področje: glasbena umetnost

- TEMA DEJAVNOSTI: GLASBENA SKRINJICA NAS POPELJE V IGRALNICO NA PROSTEM
- GLOBALNI CILJI:
 - Doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.
 - Razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti.
- OPERATIVNI CILJ:
 - Razvijanje individualnih ustvarjalnih potencialov v fazah doživljanja, zamišljanja in izražanja na področju glasbene umetnosti.
- GLASBENI SMOTRI:
 - Ločiti glasove po barvi.
 - Ločiti instrumente po barvi zvoka.
 - Ločiti visoke in nizke zvoke.
 - Določiti smer zvoka.
 - Ločiti med hitrim in počasnim izvajanjem ritma (ter se gibati v ritmu).
- OBLIKE DELA: skupna, skupinska, v paru, individualna.
- METODE DELA: metoda igre, metoda lastne aktivnosti, metoda opazovanja, metoda prepoznavanja, metoda posnemanja.

DEJAVNOSTI:

1. Poišči par lesenih palčk, ki naj bodo različnih debelin in nanje igray kot:
 - ...bi oponašal zajčje poskoke (počasne ali hitre, glasne ali tihe,...).
 - ... bi oponašal kljuvanje velikega detla na deblu.

2. Poišči dva čim bolj čista kamna, na katera boš igral instrumentalno spremljavo ob prepevanju pesmi »po izboru otrok....«, nato ozvoči prijateljev korak:
...če na kamne igraš hitro – naj prijatelj hitro drobenclja in koraka;
...če pa boš igral počasi – naj tvoj prijatelj v paru hodi počasi.
3. Prazno plastenko okraši tako, da vanjo napolniš različen naravni material (kamne, vejice, pesek, listje, žir, želod, ...) ko se ti zdi, da je inštrument pripravljen nanj tudi zaigraj in hkrati zapoj tvojo najljubšo pesem.
4. Igra: dan in noč – malo drugače: ko eden od prijateljev prepeva visoke tone – je dan – otroci stojijo ko drugi od prijateljev prepeva nizke tone – nastane noč – otroci čepijo.

4.5.1 Analiza in interpretacija opažanj

V opisanih dejavnostih so otroci na različne načine raziskovali svet zvoka v naravnem okolju gozda. Njihovi odzivi in vedenja kažejo, da so bili ob tem aktivno vključeni, dejavnosti pa so spodbujale njihov celostni razvoj.

Najprej je bilo opazno razvijanje sposobnosti zaznavanja in usmerjene pozornosti. Otroci so ob poslušanju razlikovali med različnimi zvoki – od žolnovega trkanja in ptičjega petja do šumenja listja in celo zvoka motorne žage v daljavi. To potrjuje ugotovitve Kaplana in Kaplana (1989), da narava spodbuja »mehko usmerjeno pozornost«, ki se naravno obnavlja ter otrokom omogoča boljše zbranost in zaznavanje podrobnosti.

Otroci so aktivno primerjali in klasificirali zvoke – ugotavljali, kateri je hiter ali počasen, glasen ali tih, visok ali nizek. Ko so sami napolnili plastenke z različnimi materiali in ugotovili, da je ena plastenka »glasnejša« od druge, so v praksi spoznavali osnovne fizikalne zakonitosti zvoka. S tem so razvijali sposobnost primerjanja, sklepanja in kritičnega mišljenja, saj so iz konkretnih izkušenj oblikovali razlage.

Močno se je izražal tudi gibalni vidik. Otroci so se gibalno gibali po gozdu, iskali materiale, tolkli s kamenčki, igrali s palicami in spremljali pesem z lastnimi inštrumenti. Pri tem so uporabljali grobo in fino motoriko, razvijali koordinacijo gibanja ter usklajevanje z ritmom in tempom. Pišot (2011) poudarja, da je gibanje temelj celostnega razvoja, saj povezuje telesni, čustveni in kognitivni razvoj – kar se je pri glasbenih dejavnostih jasno potrdilo.

Na čustvenem področju je dejavnost prinesla veliko užitka, sproščenosti in občutka skupnosti. Otroci so skupaj ustvarili pravi »gozdni orkester« in pri tem doživeli veselje ob skupnem igranju. Sodelovanje pri igri Odmev ali skupnem ustvarjanju ritma s palicami jih je spodbujalo k poslušanju, komunikaciji in empatiji. Pantomimične dejavnosti pa so otrokom omogočile spontano izražanje čustev in sproščen ustvarjalni stik s sovrstniki.

Zadnji vidik, ki se je močno izražal, je ustvarjalnost. Otroci so iz naravnih materialov izdelovali preproste inštrumente, oponašali naravne zvoke in raziskovali različne zvočne možnosti. Na ta

način so izražali svojo domišljijo ter razvijali občutek za umetniško izražanje. Torkar (2014) poudarja, da gozdna pedagogika s svojo sproščenostjo in odprtostjo spodbuja ustvarjalno mišljenje in inovativne oblike izražanja, kar je bilo v tej dejavnosti še posebej vidno.

Skupno lahko opazamo, da je naravno okolje otrokom omogočilo sproščeno, osredotočeno in ustvarjalno raziskovanje zvoka. V gozdu so hkrati razvijali kognitivne, gibalne, socialno-čustvene in ustvarjalne vidike svojega razvoja. To potrjuje teoretične ugotovitve Kaplana in Kaplana (1989), Pišota (2011) in Torkarja (2014) o pozitivnem vplivu narave, gibanja in gozdne pedagogike na celostni razvoj predšolskega otroka.



Slika 9: Glasbena igra Dan in noč

Vir: lasten



Slika 10: Instrumentalna spremljava ob petju pesmi

Vir: lasten

4.6. Področje: gibanje

- TEMA DEJAVNOSTI: VADBENA URA V GOZDU
- CILJI:
 - Razvijanje koordinacije oz. skladnost gibanja ter ravnotežja.
 - Sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja (hoja in tek po neravni površini).
 - Razvijanje moči, natančnosti, hitrosti, gibljivosti in vztrajnosti.
- METODE DELA:
 - Razlaga, demonstracija, opazovanje, spodbujanje, igra.
- OBLIKE DELA:
 - Skupna, individualna in skupinska.
- DEJAVNOSTI OTROK:
 - Otroci izvajajo raztezalne in krepilne vaje ob uporabi vej, ki so jih sami nabrali v gozdu.
 - Otroci sledijo navodilom odraslega.
 - Otroci premagujejo ovire.
 - Otroci izvajajo gibalne naloge.
- SREDSTVA, PRIPOMOČKI:
 - veje nabrane v gozdu, drevesa, hlod.

OPIS DEJAVNOSTI / METODIČNI POSTOPEK:

UVODNA MOTIVACIJA IN RAZGIBAVANJE:

Razgibavanje z vejami:

- dvigovanje veje nad glavo (odpremo, zapremo dežnik,...),
- vejo primemo z obema rokama (vozimo avto),
- vejo podajamo iz roke v roko,
- vejo položimo na tla, skačemo čez vejo, hodimo po veji,...

GLAVNI VSEBINSKI DEL DEJAVNOSTI:

Z otroki gremo do vsake postaje in jim razložim ter demonstriram kaj bodo počeli na vsaki postaji.

Ob določenem znaku se otroci preselijo na drugo postajo. Otroke med izvajanjem vaj spodbujam, motiviram in pomagam, če je potrebno.

1. postaja: PREMIČNA RAVNOTEŽNOSTNA GRED-hlod
 - otroci hodijo po hlodu in pri tem krepijo ravnotežje.
2. postaja: TEK V HRIB IN V DOLINO OKOLI DREVES (v različne smeri, z različno hitrostjo).
3. postaja: SKUPNO POTISKANJE HLODA-krepitev moči in sodelovanja.

ZAKLJUČNI DEL:

Igra za umiritev: Električna in druge igre s pravili: Zelenjavna juha, pozdravčki v paru...

Otroke postavimo v krog. Zmenimo se, v kateri smeri bo igra potekala in kdo bo začel. Dogovorimo se tudi za določen gib (poskok, stisk roke, dvig roke, pogled...), ki ga nato ponavljajo otroci, v krogu eden za drugim.

4.6.1 Analiza in interpretacija opažanj

Dejavnost v gozdu je otrokom omogočila aktivno in celostno učenje, kjer so se skozi gibanje, igro in sodelovanje razvijali na različnih področjih.

Najprej je zelo jasno izpostavljen gibalni razvoj otrok. Vaje z iskanjem palic, raztezne vaje, hoja po hladu, plezanje po drevesu in sonožni poskoki so spodbujali koordinacijo, moč, ravnotežje in gibljivost. Otroci so se preizkušali v zahtevnejših nalogah na neravnem, spolzkem terenu, kar je od njih zahtevalo dodatno prilagajanje in iznajdljivost. Pišot (2011) poudarja, da je gibanje temelj celostnega razvoja predšolskega otroka in da se preko gibanja krepi tudi samopodoba, samozavest ter odnos do drugih. Opisani napredek otrok – od začetne nespretnosti do vse večje samostojnosti – lepo kaže na to, da redna izpostavljenost tovrstnim dejavnostim spodbuja njihov motorični in osebnostni razvoj.

Pomembno je opaziti tudi socialni in čustveni vidik. Otroci so pri gradnji poligona sodelovali, skupaj premikali težak hloď, se dogovarjali in spodbujali drug drugega. Pri tem so se učili vztrajnosti, skupinskega dela in komunikacije. Veselje ob uspehu, kot na primer pri uspešnem preplezanju štor ali premikanju hloďa, je krepilo občutek dosežka in povezanosti v skupini. Torkar (2014) v okviru gozdne pedagogike poudarja, da narava spodbuja sodelovanje in povezanost med otroki, saj skupno reševanje nalog v naravnem okolju krepi občutek pripadnosti in sodelovanja.

Opaziti je tudi kognitivni razvoj, saj so otroci morali razmišljati o tem, kako postaviti ovire, kako premakniti hloď ali kako varno hoditi po hladu. Pri igri »zelenjavna juha« so upoštevali pravila, jih razumeli in se hitro prilagodili dodatnemu pravilu, da ukaze daje samo kuhar. To kaže na razvoj sposobnosti razumevanja pravil, logičnega mišljenja in prilagajanja novim situacijam.

Zelo zanimivo je opažanje, da so bili otroci v gozdu bolj zbrani in tišji kot običajno v telovadnici. To potrjuje teorijo Kaplana in Kaplana (1989) o obnovitveni vlogi naravnega okolja. Narava s svojo »mehko pozornostjo« omogoča otrokom, da se lažje osredotočijo, zmanjšajo nemir in pokažejo večjo notranjo motivacijo. Svež zrak, naravna svetloba in razgiban teren so tako pozitivno vplivali na njihovo vedenje in koncentracijo.

Nenazadnje se je izražala tudi ustvarjalnost. Otroci so iz naravnih materialov sestavljali poligon, sami predlagali vaje z palicami in se sproščeno vključevali v igre. To potrjuje, da naravno okolje spodbuja njihovo domišljijo, saj ponuja neskončne možnosti za raziskovanje in ustvarjanje.



Slika 11: Raztezne vaje s palico
Vir: lasten



Slika 12: Skupinsko dvigovanje uteži
Vir: lasten

5 REZULTATI IN RAZPRAVA IZVAJANJA PRAKTIČNEGA DELA RAZISKOVALNE NALOGE

Na podlagi izvedenih dejavnosti v gozdu lahko odgovorimo na zastavljena raziskovalna vprašanja in potrdimo oblikovane hipoteze.

1. Katere telesne spretnosti otroci razvijajo v naravi?

Otroci razvijajo ravnotežje, moč, koordinacijo, gibljivost in samostojnost, saj premagujejo naravne ovire, kot so hlodi, štorovje in neraven teren. Gozd jim omogoča spontano gibanje, ki krepi njihove telesne sposobnosti in samozavest (Pišot, 2011).

2. Kako narava vpliva na radovednost, zbranost in ustvarjalnost otrok?

Narava spodbuja raziskovanje, primerjanje in ustvarjanje, na primer izdelavo preprostih instrumentov ali raziskovanje zvokov. Otroci so pri tem aktivno opazovali, primerjali in eksperimentirali, kar krepi njihovo radovednost in ustvarjalno mišljenje. Mehko usmerjena pozornost, ki jo omogoča naravno okolje, povečuje njihovo zbranost (Kaplan & Kaplan, 1989), ustvarjalnost pa še dodatno spodbuja odprtost in sproščenost gozda (Torkar, 2014).

3. Na kakšen način narava pomaga pri čustvenem razvoju in samozavesti?

Skupinske igre, kot je »gozdni orkester«, ter skupni dosežki pri reševanju nalog otrokom prinašajo občutek veselja, ponosa, povezanosti in sproščenosti. S tem se krepi njihova samozavest in čustvena stabilnost, saj se učijo izražati občutke v varnem in spodbudnem okolju.

4. Kako narava spodbuja sodelovanje in prijateljske odnose med otroki?

Naravno okolje omogoča skupinsko delo, poslušanje drug drugega, deljenje idej in spoštovanje pravil. Otroci skupaj postavljajo poligone, igrajo igre v parih in skupinah ter ustvarjajo ritem, kar krepi prijateljske odnose, empatijo in sposobnost sodelovanja.

5. Kako otroci v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja?

Otroci se učijo spoštljivega ravnanja z naravnimi materiali, kot so palice, kamenčki in listje, brez njihovega uničevanja. Hkrati spoznavajo pomen narave kot življenjskega prostora za rastline in živali, kar krepi trajnostni in odgovorni odnos do okolja (Torkar, 2014).

Izvedene dejavnosti v gozdu jasno kažejo, da naravno okolje ponuja bogat prostor za učenje in raziskovanje, ki spodbuja celostni razvoj predšolskega otroka. Otroci so v gozdnem okolju ne le poslušali in opazovali, temveč so se aktivno vključevali v raziskovanje, primerjanje, ustvarjanje in skupinsko sodelovanje. To potrjuje, da narava omogoča neformalno, a zelo učinkovito učno okolje, kjer se otroci učijo na izkustven način.

Na kognitivnem področju so otroci razvijali sposobnosti opazovanja, primerjanja, klasifikacije in sklepanja. Pri matematičnih dejavnostih so šteli, merili in razvrščali naravne materiale, pri glasbenih pa raziskovali razlike med zvoki. Narava jim je nudila nešteto konkretnih primerov, iz katerih so sami izpeljali svoje ugotovitve – to je temelj konstruktivističnega učenja, kjer otrok na podlagi lastne izkušnje gradi razumevanje.

Socialno-čustveni razvoj se je izražal v skupinskem delu, sodelovanju in komunikaciji. Otroci so skupaj sestavljali gibalni poligon, igrali v »gozdnem orkestru«, reševali naloge v parih in skupinah. Ob tem so se učili upoštevati pravila, poslušati drug drugega in deliti ideje. Skupni dosežki, kot je premikanje težkega hloda ali usklajeno igranje ritma, so otrokom prinašali občutek ponosa, pripadnosti in povezanosti.

Pri gibalnem razvoju so naravne ovire, kot so hlodi, štorovje, drevesa in neraven teren, ponujale idealno priložnost za urjenje ravnotežja, moči, koordinacije in gibljivosti. Otroci so se gibalno spontano in z veseljem, pri tem pa krepili svojo samozavest in samostojnost. Kot izpostavlja Pišot (2011), gibanje ni le telesna aktivnost, temveč osnova za celosten razvoj, saj povezuje telesne, čustvene in kognitivne procese.

Jezikovni razvoj se je kazal v pripovedovanju doživetij, opisovanju zvokov, izražanju idej in sodelovanju v pogovorih. Otroci so iskali besede za zvoke, razlagali svoja opažanja in preko pantomime izražali, kar so doživeli. Narava je bila izhodišče za bogat besedni zaklad in za simbolno izražanje.

Na področju umetnosti so otroci pokazali izjemno mero ustvarjalnosti. Iz naravnih materialov so ustvarjali preproste instrumente, oponašali zvoke živali, ritmizirali s kamenčki in palicami ter skozi glasbo izražali svoja doživetja. To je otrokom omogočalo, da svojo domišljijo prenesejo v dejanja in se hkrati sproščajo ob umetniškem izražanju. Torkar (2014) poudarja, da prav gozdna pedagogika s svojo odprtostjo in povezanostjo z naravo spodbuja ustvarjalno mišljenje in inovativne oblike izražanja.

Pomemben vidik je tudi pozornost in koncentracija. Opazili smo, da so bili otroci v gozdu bolj zbrani, tihi in osredotočeni kot v notranjih prostorih. To potrjuje Kaplanova teorija o »mehko usmerjeni pozornosti« (Kaplan & Kaplan, 1989), po kateri narava omogoča obnovo pozornosti, zmanjšuje kognitivno utrujenost in otrokom omogoča boljše zaznavanje.

Skupni imenovalec vseh dejavnosti je, da so bile izkustvene, raziskovalne in igrive. Otroci so se učili z lastnim telesom, z gibom, z ustvarjalnostjo in z vsemi čuti. Vsaka dejavnost je bila hkrati učna in zabavna, kar je ključno za predšolsko obdobje.

Sklepno lahko poudarimo, da narava kot učni prostor združuje vse ključne razvojne vidike predšolskega otroka – od kognitivnih in gibalnih do socialnih, čustvenih in ustvarjalnih. Prav ta celostnost je največja vrednost gozdne pedagogike, saj otrokom omogoča, da skozi igro, raziskovanje in ustvarjanje v naravi razvijajo veščine, znanja in odnose, ki jih bodo spremljali tudi v prihodnje.

6 EMPIRIČNI DEL

6.1 Časovni potek raziskave

Raziskava s spletnim anketiranjem je potekala v časovnem obdobju od 23. 9. do 30. 10. 2025.

6.2 Hipoteze

Na podlagi raziskovalnih vprašanj iz praktičnega dela smo si v empiričnem delu postavili sledeče hipoteze:

1. Dejavnosti v naravi pripomorejo k razvoju različnih telesnih spretnosti otrok, kot so ravnotežje, koordinacija in gibljivost.
2. Stik z naravo spodbuja radovednost, pozornost in ustvarjalnost pri otrocih.
3. Narava pozitivno vpliva na čustveni razvoj otrok in krepi njihovo samozavest.
4. Dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč in prijateljske odnose.
5. Otroci skozi izkušnje v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja.

6.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki smo ga kreirali s pomočjo spletnega orodja za izdelavo 1ka. Povezava do anketnega vprašalnika je bila posredovana vzgojiteljem preko družabnih omrežij in elektronske pošte. Vprašalnik je bil anonimen, vseboval je 17 vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Uporabili smo kvantitativno/kvalitativno metodo zbiranja podatkov preko spletnega anketiranja.

6.4 Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila opravljena na priložnostnem vzorcu. Zajeli smo vzgojitelje predšolskih otrok iz celotne Slovenije. Ustrezno je anketo rešilo 110 vzgojiteljev, v nadaljnji analizi bomo uporabili odgovore vseh ustrezno rešenih anketnih vprašalnikov.

6.5 Analiza anketnega vprašalnika

Analiza 1. anketnega vprašanja: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?

Preglednica 1: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?

Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?	Frekvenca	Odstotek
Večkrat na teden	72	65 %
Enkrat na teden	32	29 %
Občasno (manj kot enkrat na teden)	6	6 %
Redko ali nikoli	0	0 %
Skupaj	110	100 %

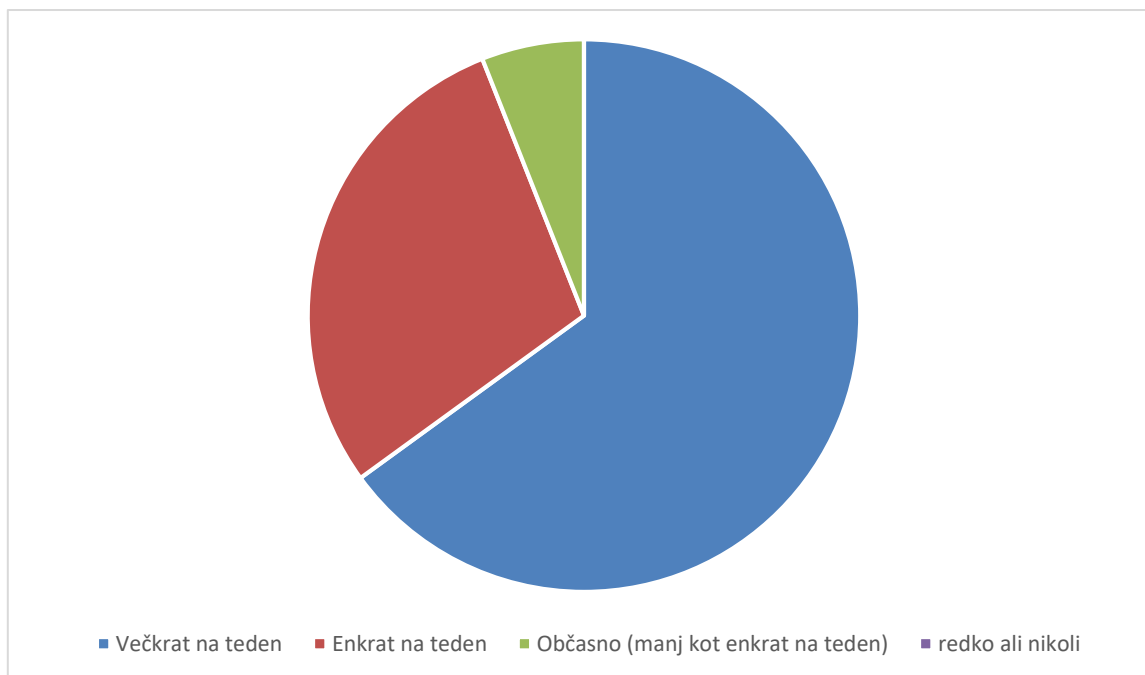
Iz podatkov v preglednici je razvidno, da velika večina anketiranih pogosto izvaja dejavnosti v naravi z otroki. Največji delež (65 %) jih poroča, da z otroki v naravi izvajajo dejavnosti večkrat na teden, kar kaže na zelo visoko stopnjo vključevanja naravnega okolja v njihovo delo ali prosti čas.

Skoraj tretjina anketirancev (29 %) dejavnosti v naravi izvaja enkrat na teden, kar prav tako kaže na redno in sistematično vključevanje narave v njihove aktivnosti.

Manjši delež (6 %) dejavnosti v naravi izvaja občasno, torej manj kot enkrat na teden. Ta skupina predstavlja tiste, ki naravo vključujejo redkeje, verjetno zaradi organizacijskih ali drugih okoliščin.

Pomembno je poudariti, da nihče od anketiranih ni navedel, da dejavnosti v naravi z otroki izvaja redko ali nikoli (0 %), kar kaže, da so tovrstne dejavnosti prisotne pri vseh sodelujočih.

Skupni rezultati torej kažejo na visoko stopnjo ozaveščenosti in pozitivnega odnosa do vključevanja narave v delo z otroki ter na redno izvajanje dejavnosti v naravnem okolju.



Graf 1: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?

Analiza 2. anketnega vprašanja: Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?

Preglednica 2: Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?

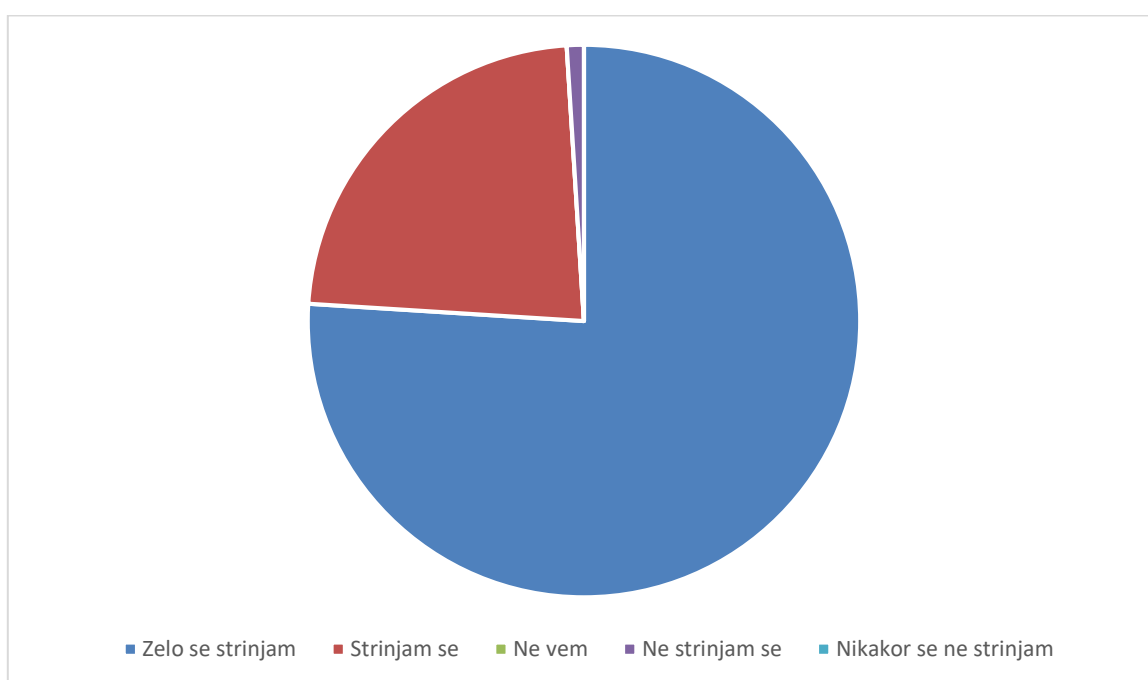
Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?	Frekvenca	Odstotek
Zelo se strinjam	84	76 %
Strinjam se	25	23 %
Ne vem	0	0 %
Ne strinjam se	1	1 %
Nikakor se ne strinjam	0	0 %
Skupaj	110	100 %

Rezultati kažejo, da velika večina anketiranih opaža pozitiven vpliv dejavnosti v naravi na gibalne sposobnosti otrok. Kar 76 % vprašanih se z navedbo zelo strinja, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti, kot so ravnotežje, koordinacija, moč in vzdržljivost. To pomeni, da večina anketirancev zaznava zelo izrazite koristi tovrstnih dejavnosti.

Skoraj četrtina anketiranih (23 %) se z navedbo strinja, kar dodatno potrjuje prevladujoče pozitivno mnenje. Skupno torej 99 % vseh sodelujočih meni, da dejavnosti v naravi prispevajo h krepitvi otrokove telesne pripravljenosti in gibalnega razvoja.

Le 1 % anketirancev se z navedbo ne strinja, kar predstavlja zanemarljivo manjšino. Nihče od sodelujočih ni izbral odgovorov *“ne vem”* ali *“nikakor se ne strinjam”*, kar kaže na visoko stopnjo soglasja in prepričanja o pomembnosti gibanja v naravi za otrokov razvoj.

Skupni rezultati kažejo, da anketirani zelo enotno prepoznajo naravno okolje kot ključen dejavnik pri spodbujanju otrokovega gibalnega razvoja in telesne pripravljenosti.



Graf2: Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?

Analiza 3. anketnega vprašanja: Katere gibalne spretnosti otroci po vašem opažanju najpogosteje razvijajo skozi igro v naravi?

Na podlagi odprtih odgovorov anketirancev je razvidno, da otroci med igro v naravi razvijajo širok spekter gibalnih spretnosti. Med navedenimi odgovori se nekateri pojavljajo zelo pogosto, kar kaže na njihovo osrednjo vlogo pri gibanju v naravnem okolju.

Najpogostejše omenjene gibalne spretnosti:

1. Ravnotežje – je daleč najpogostejše izpostavljena gibalna sposobnost. Anketirani opažajo, da otroci v naravi pogosto razvijajo občutek za ravnotežje pri hoji po neenakomernem terenu, plezanju, premagovanju naravnih ovir in drugih dejavnostih.
2. Koordinacija – prav tako zelo pogosto omenjena. Odgovori kažejo, da otroci skozi raznolika gibanja v naravi izboljšujejo usklajenost gibov, skladnost celotnega telesa ter koordinacijo rok in nog.
3. Moč – več anketiranih opaža, da naravne oblike gibanja, kot so plezanje, skakanje in tek po razgibanem terenu, pripomorejo h krepitvi mišične moči.
4. Vzdržljivost – pogosto povezana z daljšim gibanjem v naravi (tek, hoja, hoja v klanec, premagovanje razdalj). Anketiranci poudarjajo, da se skozi takšne aktivnosti izboljšuje otrokova telesna pripravljenost in kondicija.
5. Naravne oblike gibanja – več odgovorov izpostavlja, da otroci v naravi spontano izvajajo osnovne gibalne vzorce, kot so hoja, tek, plezanje, skakanje in metanje.
6. Groba motorika – pogosto omenjena kot pomembna skupina spretnosti, ki se razvijajo pri večjih, celotno telo vključujočih gibanjih.
7. Gibljivost – nekateri anketiranci opažajo, da naravne aktivnosti spodbujajo tudi gibljivost sklepov in prožnost telesa.
8. Hitrost – omenjena v povezavi z igrami, tekanjem in reakcijskimi odzivi otrok na naravne situacije.
9. Orientacija v prostoru – izpostavljena pri dejavnostih, kjer se otroci gibajo po neznanem ali razgibanem terenu, iščejo poti in se prostorsko orientirajo.
10. Spretnost in skladnost gibanja – nekaj odgovorov navaja razvoj splošne telesne spretnosti ter skladnih, nadzorovanih gibov.
11. Groba in fina motorika – pri delu z naravnimi materiali otroci razvijajo tako večje gibalne vzorce kot tudi natančne, drobne gibe rok in prstov.
12. Stabilizacijske in lokomotorne spretnosti – posamezni odgovori poudarjajo krepitev telesne stabilnosti in osnovnih gibanj (hoja, tek, plezanje).
13. Senzomotorične spretnosti – redkeje omenjeno, vendar kaže na zavedanje pomena povezovanja gibanja in zaznavanja v naravnem okolju.
14. Samostojnost – v nekaj odgovorih se pojavlja tudi kot spretnost, ki jo otroci razvijajo skozi gibanje v naravi, saj se učijo samoiniciativnega premagovanja ovir in odločanja pri gibanju.

Analiza 4. anketnega vprašanja: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?

Preglednica 3: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?

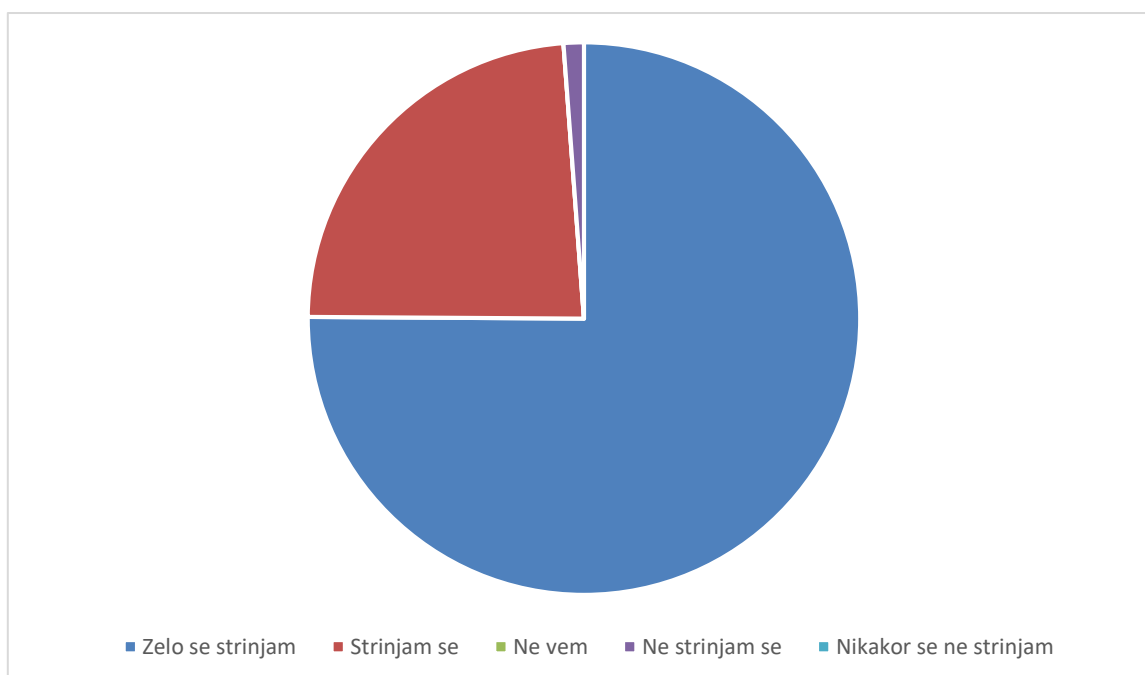
V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?	Frekvenca	Odstotek
Zelo se strinjam	83	76 %
Strinjam se	26	24 %
Ne vem	0	0 %
Ne strinjam se	0	0 %
Nikakor se ne strinjam	0	0 %
Skupaj	109	100 %

Rezultati kažejo na zelo visoko stopnjo soglasja med anketiranimi glede vpliva narave na otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje. Kar 76 % anketirancev se z navedbo zelo strinja, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovanje, medtem ko se 24 % z navedbo strinja.

Skupno to pomeni, da vsi sodelujoči (100 %) prepoznajo pozitiven vpliv naravnega okolja na otrokov raziskovalni duh, saj nihče ni izbral odgovorov "ne vem", "ne strinjam se" ali "nikakor se ne strinjam".

Takšen rezultat kaže na enotno prepričanje anketirancev, da narava predstavlja izjemno spodbudno okolje za razvijanje otrokove radovednosti, samoiniciativnosti in sposobnosti raziskovanja. Naravno okolje otrokom ponuja številne priložnosti za opazovanje, preizkušanje, eksperimentiranje in odkrivanje novih izkušenj, kar spodbuja njihov kognitivni razvoj in učni interes.

Sklepno lahko ugotovimo, da anketirani zelo visoko vrednotijo pomen narave kot učnega okolja, ki omogoča aktivno učenje preko izkušenj ter krepi otrokovo željo po raziskovanju sveta okoli sebe.



Graf 3: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?

Analiza 5. anketnega vprašanja: Ali opazate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?

Preglednica 4: Ali opazate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?

Ali opazate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?	Frekvenca	Odstotek
Zelo se strinjam	60	55 %
Strinjam se	47	43 %
Ne vem	2	2 %
Ne strinjam se	0	0 %
Nikakor se ne strinjam	0	0 %
Skupaj	109	100 %

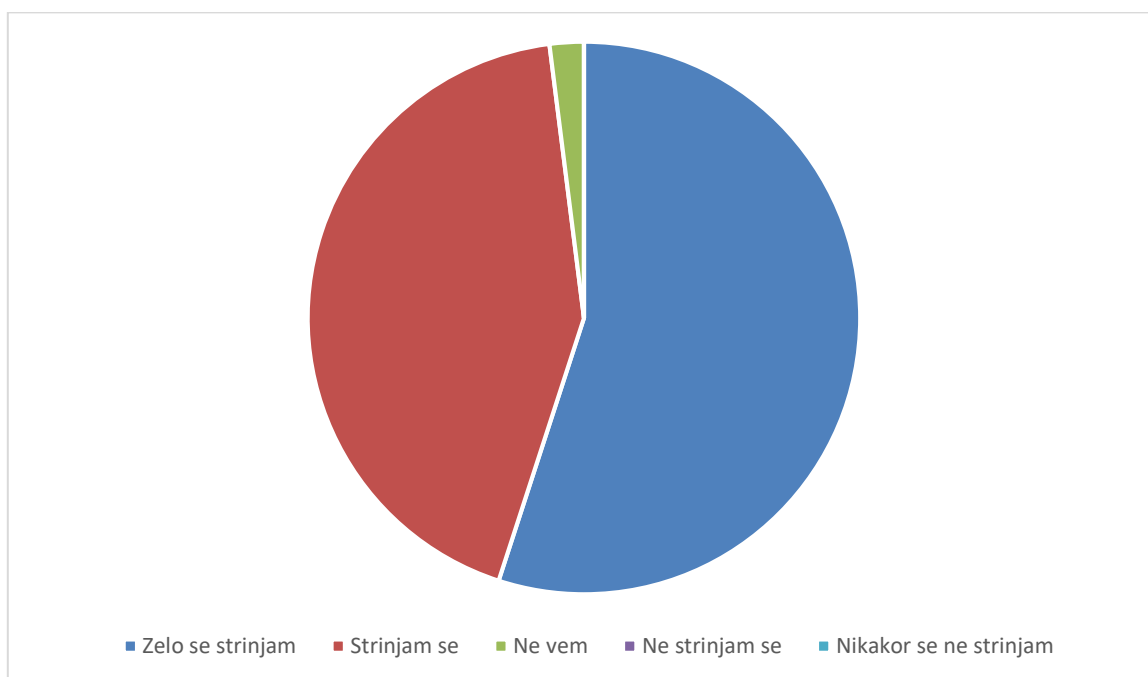
Rezultati kažejo, da večina anketiranih opaža pozitiven vpliv dejavnosti v naravi na otrokovo koncentracijo in sposobnost reševanja problemov.

Največ anketirancev (55 %) se z navedbo zelo strinja, da dejavnosti v naravi prispevajo k izboljšanju otrokove pozornosti in sposobnosti miselnega osredotočanja. Dodatnih 43 % sodelujočih se z navedbo strinja, kar skupaj pomeni, da kar 98 % anketiranih prepoznava pomembno vlogo narave pri razvoju teh kognitivnih sposobnosti.

Le 2 % anketirancev so izrazili negotovost (odgovor “ne vem”), medtem ko nihče ni izbral odgovorov “ne strinjam se” ali “nikakor se ne strinjam”, kar kaže na visoko stopnjo soglasja glede pozitivnih učinkov naravnih dejavnosti.

Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da anketirani jasno zaznavajo povezavo med gibanjem in dejavnostmi v naravnem okolju ter otrokovo sposobnostjo koncentracije in miselnega reševanja nalog. Narava otrokom ponuja mirno, sproščujoče, a hkrati spodbudno okolje, ki omogoča razvoj pozornosti, vztrajnosti, opazovanja in ustvarjalnega razmišljanja.

Sklepno lahko ugotovimo, da anketirani prepoznavajo naravo kot pomembno okolje za razvoj otrokovega kognitivnega mišljenja, saj spodbuja osredotočenost, samostojno razmišljanje in reševanje problemov na izkustven način.



Graf 4: Ali opažate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?

Analiza 6. anketnega vprašanja: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?

Preglednica 5: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?

Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?	Frekvenca	Odstotek
Zelo pozitivno	57	53 %
Pozitivno	49	46 %
Ne vem	1	1 %
Negativno	0	0 %
Zelo negativno	0	0 %
Skupaj	107	100 %

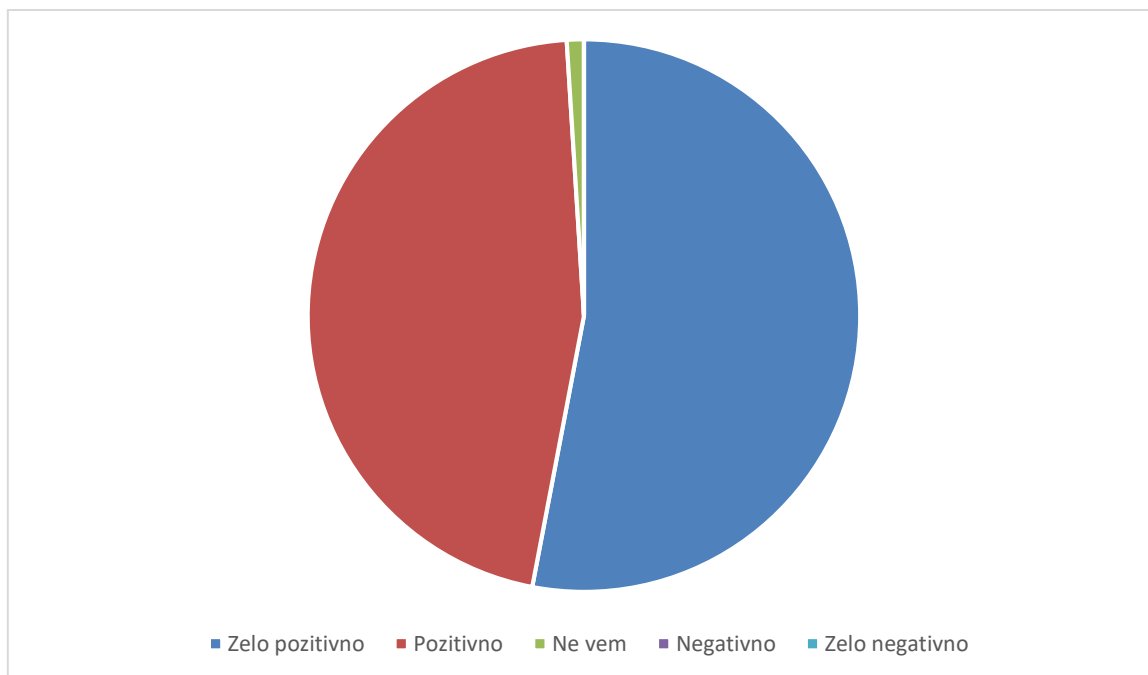
Rezultati kažejo, da anketirani zelo enotno prepoznavajo pozitiven vpliv dejavnosti v naravi na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost.

Več kot polovica anketiranih (53 %) meni, da naravne dejavnosti vplivajo na otroke zelo pozitivno, medtem ko jih 46 % ocenjuje vpliv kot pozitiven. Skupno to pomeni, da kar 99 % anketirancev opaža, da ima narava ugoden učinek na otrokovo čustveno in osebno rast.

Le 1 % sodelujočih je izbral odgovor "ne vem", kar kaže, da je negotovost med anketiranimi minimalna, medtem ko nihče ni zaznal negativnih vplivov narave na otrokovo samozavest ali čustveno ravnoesje.

Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da anketirani prepoznavajo naravo kot pomemben vir čustvene podpore in osebno razvoja otrok. Naravne dejavnosti otrokom omogočajo, da doživljajo uspehe, premagujejo izzive, sprejemajo tveganja in ob tem gradijo občutek kompetentnosti in zaupanja vase. Hkrati naravno okolje spodbuja sproščenost, zmanjšuje stres ter krepi čustveno stabilnost in občutek notranjega miru.

Sklepno lahko ugotovimo, da anketirani vidijo naravo kot prostor, kjer otroci razvijajo samozavest, čustveno ravnoesje ter pozitivno samopodobo, kar pomembno prispeva k njihovem celostnemu razvoju.



Graf 5: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?

Analiza 7. anketnega vprašanja: Katere spremembe v čustvenem izražanju otrok ste opazili po dejavnostih v naravi?

Na podlagi odgovorov anketirancev je razvidno, da dejavnosti v naravi vplivajo zelo pozitivno na čustveno izražanje otrok. Udeleženci so opazili številne spremembe v vedenju, razpoloženju in medosebnih odnosih otrok po izvajanju dejavnosti na prostem.

Najpogosteje omenjena sprememba je umirjenost. Večina anketirancev opaža, da so otroci po dejavnostih v naravi bolj sproščeni, mirni in čustveno stabilni. Naravno okolje jim omogoča, da se umirijo, lažje obvladujejo svoja čustva ter zmanjšajo napetost in razdražljivost.

Sproščenost in zadovoljstvo sta naslednji pogosto navedeni spremembi. Otroci v naravi delujejo bolj sproščeno, vedro, nasmejano in zadovoljno. V opazovanjih se pojavlja več smeha, spontanosti in pristnega veselja, kar kaže na izrazito pozitivno čustveno klimo.

Veselje in radovednost sta prav tako pogosto omenjeni. Anketiranci izpostavljajo, da otroci v naravi pogosteje izražajo zanimanje za okolico, navdušenje nad raziskovanjem ter večjo vedoželjnost.

Empatija in sodelovanje sta pomembni čustveni spremembi, ki se pojavljata v številnih odgovorih. Otroci v naravi kažejo več sočutja do sovrstnikov in živih bitij, lažje sodelujejo, si pomagajo in se dogovarjajo. Hkrati se pri njih krepi občutek povezanosti z naravo in drugimi.

Manj konfliktov in agresivnosti – več anketirancev opaza, da se po dejavnostih v naravi zmanjša število konfliktnih situacij, otroci so bolj potrpežljivi, strpni in lažje rešujejo nesoglasja.

Povečana samozavest in občutek ponosa – otroci se po dejavnostih v naravi kažejo kot bolj samozavestni, pogumno premagujejo izzive ter se veselijo svojih dosežkov.

Premagovanje strahu in čustvenih stisk – nekateri odgovori poudarjajo, da otroci v naravi postopno premagujejo strah pred novimi izzivi, ovirami ali neznanimi situacijami.

Boljša koncentracija in pozornost – pri otrocih se kaže večja zbranost in sposobnost osredotočanja na dejavnost, kar prispeva k boljšemu čustvenemu nadzoru in umirjenosti.

Strpnost in potrpežljivost – narava spodbuja počasnejši ritem, kar otrokom pomaga razvijati potrpežljivost, razumevanje in tolerantnost do drugih.

Pozitivna klima in občutek varnosti – otroci v naravi delujejo v prijetnem, spodbudnem okolju, ki jim omogoča občutek varnosti, sprejetosti in povezanosti.

Odprtost in zaupanje – pri otrocih se pojavlja večja odprtost v komunikaciji in izražanju čustev, kar prispeva k boljšim odnosom z vrstniki in odraslimi.

Samostojnost in vztrajnost – anketiranci opažajo, da otroci po dejavnostih v naravi pogosteje kažejo več samoiniciativnosti, vztrajnosti ter sposobnost samostojnega soočanja z izzivi.

Zmanjšana zaskrbljenost in tesnoba – stik z naravo pomirja otroke in prispeva k zmanjšanju občutkov tesnobe, strahu ali napetosti.

Iz analize odgovorov je razvidno, da imajo dejavnosti v naravi izjemno pozitiven vpliv na čustveno izražanje otrok. Najpogosteje se pojavljajo umirjenost, sproščenost, veselje in empatija, sledijo pa manj konfliktov, več sodelovanja, večja samozavest in čustvena stabilnost. Narava se tako kaže kot prostor čustvene uravnoteženosti, kjer otroci pridobivajo notranji mir, samozaupanje in sposobnost boljšega razumevanja sebe ter drugih.

Analiza 8. anketnega vprašanja: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?

Preglednica 6: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?

Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?	Frekvenca	Odstotek
Vedno	49	47 %
Pogosto	49	47 %
Občasno	6	6 %
Redko	0	0 %
Nikoli	0	0 %
Skupaj	104	100 %

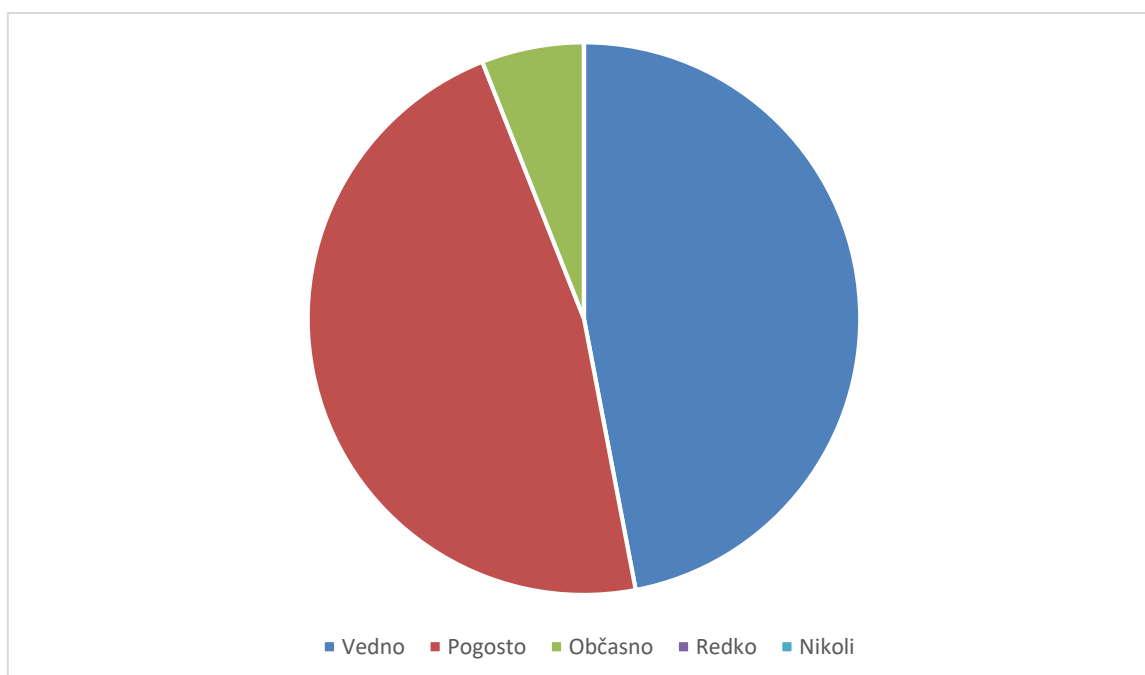
Rezultati kažejo, da otroci v naravi zelo pogosto sodelujejo pri skupinskih dejavnostih, kot so skupne igre, raziskovanje ali gradnja različnih struktur iz naravnih materialov.

Največ anketirancev (47 %) je navedlo, da otroci pri takšnih dejavnostih sodelujejo vedno, enak delež (47 %) pa je odgovoril, da sodelujejo pogosto. Skupno to pomeni, da kar 94 % anketiranih opaža redno in aktivno sodelovanje otrok v skupinskih dejavnostih v naravnem okolju.

Le 6 % anketirancev meni, da otroci pri teh dejavnostih sodelujejo občasno, medtem ko nihče ni izbral odgovorov "redko" ali "nikoli", kar kaže na enotno prepričanje o visoki stopnji sodelovanja otrok v skupnih dejavnostih v naravi.

Ti rezultati kažejo, da naravno okolje spodbuja sodelovanje, timsko delo in socialno povezanost otrok. Skupinske dejavnosti v naravi, kot so gradnja iz vej, skupno raziskovanje ali skupinske igre, krepijo komunikacijske spretnosti, občutek pripadnosti, medsebojno pomoč in sodelovanje. Otroci se ob tem učijo dogovarjanja, delitve vlog in skupnega reševanja problemov, kar pomembno prispeva k razvoju socialnih in čustvenih kompetenc.

Sklepno lahko ugotovimo, da anketirani prepoznavajo naravo kot zelo spodbudno okolje za razvoj sodelovalnih in socialnih spretnosti, saj otroci tam z veseljem in redno sodelujejo v skupinskih dejavnostih, kar prispeva k pozitivnim odnosom, občutku povezanosti in skupinski dinamiki.



Graf 6: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?

Analiza 9. anketnega vprašanja: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?

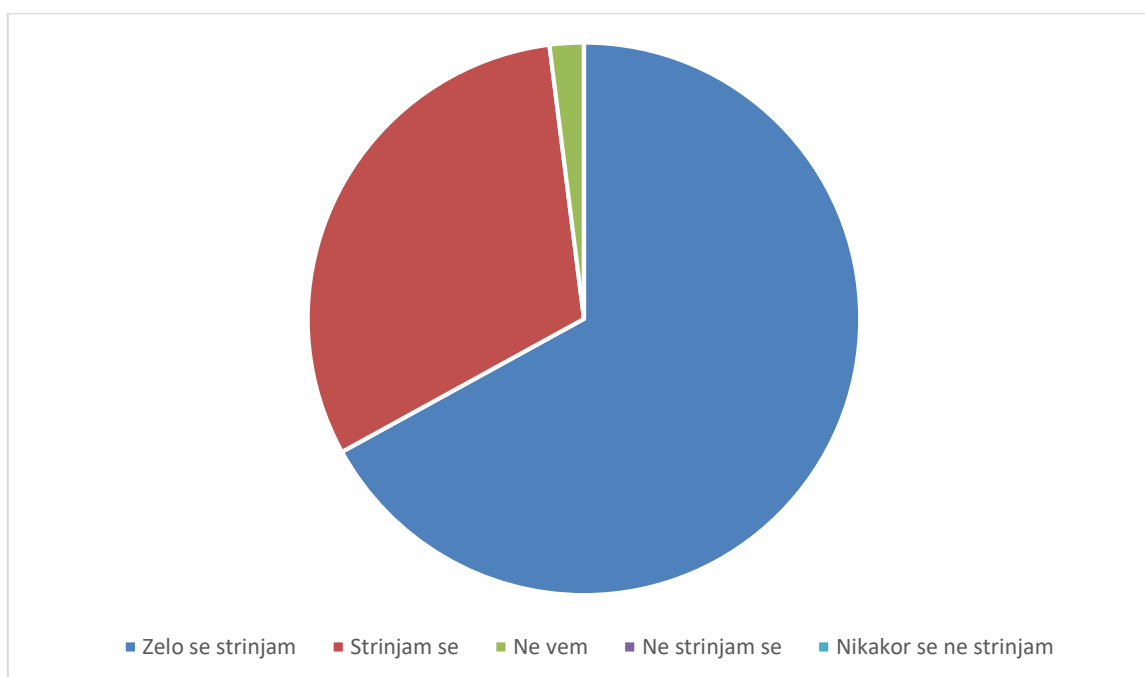
Preglednica 7: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?

V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?	Frekvenca	Odstotek
Zelo se strinjam	70	67 %
Strinjam se	32	31 %
Ne vem	2	2 %
Ne strinjam se	0	0 %
Nikakor se ne strinjam	0	0 %
Skupaj	104	100 %

Rezultati v preglednici kažejo, da večina anketirancev zelo pozitivno ocenjuje vpliv dejavnosti v naravi na spodbujanje sodelovanja, pomoči in prijateljskih odnosov. Kar 67 % vprašanih se z navedbo »zelo strinjam se« popolnoma strinja, dodatnih 31 % pa se z navedbo »strinjam se« prav tako strinja s trditvijo. Skupno torej 98 % anketirancev meni, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose.

Le 2 % anketirancev so se odločili za odgovor »ne vem«, kar kaže, da je delež neodločenih zelo majhen. Noben anketiranec ni izbral odgovorov »ne strinjam se« ali »nikakor se ne strinjam«, kar dodatno potrjuje izrazito pozitivno naravnost udeležencev do vpliva dejavnosti v naravi.

Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da udeleženci v dejavnostih v naravi prepoznajo pomembno socialno komponento, saj jih vidijo kot priložnost za krepitev sodelovanja, medsebojne pomoči ter gradnjo prijateljskih odnosov. To kaže, da imajo takšne dejavnosti poleg fizičnih in doživljajskih koristi tudi pomemben socialno-pedagoški pomen.



Graf 7: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?

Analiza 10. anketnega vprašanja: Navedite primer, ko so otroci skozi igro v naravi pokazali sodelovanje ali reševali konflikt.

Analiza odprtih odgovorov kaže, da se sodelovanje in reševanje konfliktov med otroki najpogosteje pojavljata pri skupinskem grajenju različnih objektov iz naravnih materialov. Največ udeležencev je navedlo primere, kot so gradnja hišic, brlogov, bunkerjev, šotorov, bivakov ali indijanskih šotorov iz vej, listja in drugega naravnega materiala. Pri teh dejavnostih so se otroci dogovarjali o razporeditvi vlog, delitvi materiala, zaporedju gradnje in skupnih rešitvah, kar je zahtevalo veliko mero komunikacije, sodelovanja in kompromisov.

Druga pogosta oblika sodelovanja je bila pomoč pri fizično zahtevnejših opravilih, kot so nošenje težjih vej, premagovanje naravnih ovir, hoja po deblu, plezanje, kopanje jam ali prenašanje materialov. V teh primerih so otroci drug drugemu nudili podporo, spodbudo in pomoč, kar kaže na razvijanje empatije in skupinske povezanosti.

Veliko primerov se nanaša tudi na skupno raziskovanje narave, kot so iskanje gozdnih plodov, sledi živali, raziskovanje prsti, opazovanje polžev ali deževnikov, izdelovanje mandal in gozdnih slik. V teh dejavnostih so otroci delili materiale, ideje in opažanja, kar spodbuja sodelovanje v mirnem, raziskovalnem kontekstu.

Pogosti so bili tudi primeri, kjer so otroci skupaj reševali konflikte, zlasti pri delitvi materialov ali prostora med igro. Eden od pogostih opisov je bil, da sta se otroka sprla zaradi iste veje, a sta s pogovorom in predlogom skupne uporabe prišla do rešitve, ki je zadovoljila vse. Takšni primeri kažejo, da igra v naravi spodbuja samoiniciativno reševanje sporov in učenje socialnih veščin v realnih situacijah.

Nekateri odgovori izpostavljajo tudi sodelovalne igre in skupinsko reševanje nalog, kot so izdelava poligonov, didaktičnih nalog, čutnih poti ali skupnih izdelkov iz naravnega materiala. Pri teh dejavnostih se kaže usklajeno delovanje skupine in medsebojno dogovarjanje o ciljih in načinu dela.

Redkeje so anketiranci omenili primere pomoči ob nezgodah ali nesrečah (npr. otrok se ujame v trnje ali pade z veje), kjer so vrstniki samoiniciativno priskočili na pomoč, kar dodatno potrjuje razvoj solidarnosti in čustvene povezanosti med otroki.

Najpogostejši primeri sodelovanja otrok v naravi so gradnja iz naravnih materialov, pomoč pri premagovanju ovir, skupno raziskovanje narave in samostojno reševanje konfliktov. Iz odgovorov je razvidno, da naravno okolje spodbuja spontano, pristno in sodelovalno vedenje, kjer otroci lažje komunicirajo, si pomagajo in skupaj rešujejo težave. Dejavnosti v naravi torej pomembno prispevajo k razvoju socialnih kompetenc, timskega duha in prijateljskih odnosov.

Analiza 11. anketnega vprašanja: Ali opažate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?

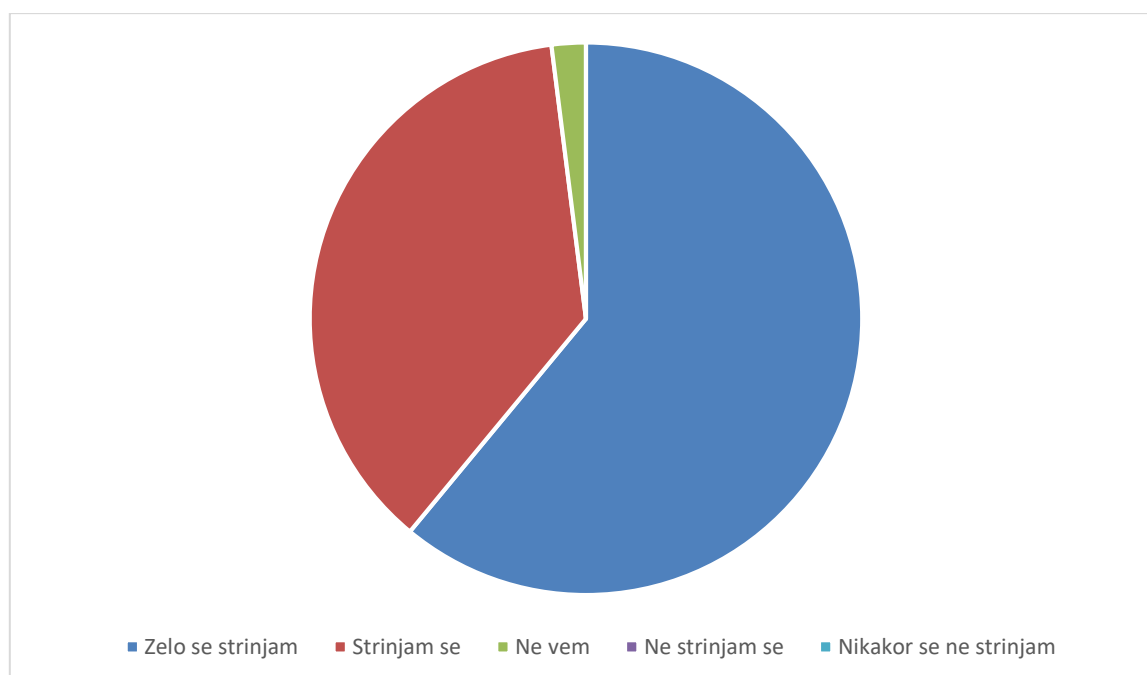
Preglednica 8: Ali opažate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?

Ali opažate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?	Frekvenca	Odstotek
Zelo se strinjam	61	61 %
Strinjam se	37	37 %
Ne vem	2	2 %
Ne strinjam se	0	0 %
Nikakor se ne strinjam	0	0 %
Skupaj	100	100 %

Rezultati kažejo, da imajo anketiranci zelo pozitivno mnenje o vplivu dejavnosti v naravi na razvoj odgovornosti in spoštovanja do okolja pri otrocih. Skupno kar 98 % vseh vprašanih meni, da dejavnosti v naravi te vrednote spodbujajo – od tega 61 % anketirancev z navedbo »zelo se strinjam« in 37 % z navedbo »strinjam se«.

Le 2 % anketiranih so se odločili za odgovor »ne vem«, kar kaže, da je delež neodločenih izjemno majhen. Nihče od sodelujočih ni izbral odgovorov »ne strinjam se« ali »nikakor se ne strinjam«, kar potrjuje splošno soglasje o pozitivnem vplivu naravnih dejavnosti na okoljsko ozaveščenost otrok.

Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da udeleženci opažajo močno povezavo med izkušnjami v naravi in oblikovanjem odgovornega odnosa otrok do okolja. Stik z naravo jim omogoča, da spoznajo pomen naravnih virov, razvijajo spoštovanje do živih bitij in okolja ter se učijo skrbnega ravnanja z naravnimi materiali. Dejavnosti v naravi tako ne prispevajo le k gibalnemu in socialnemu razvoju otrok, temveč imajo tudi vzgojni in trajnostno-izobraževalni pomen, saj otroke spodbujajo k okoljski odgovornosti in trajnostnemu vedenju.



Graf 8: Ali opažate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?

Analiza 12. anketnega vprašanja: Katere vrednote ali navade povezane z odnosom do narave ste pri otrocih opazili po dejavnostih na prostem?

Analiza odgovorov kaže, da so dejavnosti v naravi izrazito vplivale na razvijanje odgovornega, spoštljivega in skrbnega odnosa otrok do okolja. Med najpogostejše omenjenimi spremembami se pojavljajo naslednje vrednote in navade:

Najizraziteje je bilo opaženo povečano spoštovanje do narave. Otroci so začeli bolj paziti na rastline, živali in okolje, ne trgajo več listja in cvetic po nepotrebnem, ne lomijo vej in ne uničujejo naravnih struktur. Pogosteje opazujejo naravo, se je dotikajo z občutkom in doživljajo spoštovanje do vsega živega.

Druga zelo pogosta ugotovitev je skrb za čistočo in pobiranje smeti. Otroci opazijo odpadke v naravi, jih sami pobirajo in odnašajo s seboj, pogosto opozorijo vrstnike, če kdo smeti ali se neprimerno vede. Ugotavljajo, da odpadki ne sodijo v naravo in da jo je treba ohranjati čisto. Nekateri so si navado pobiranja smeti prenesli tudi izven organiziranih dejavnosti (npr. na poti v igralnico ali park).

Opažen je bil tudi razvoj odgovornosti in skrbnosti. Otroci sprejemajo vlogo »varuhov narave«, skrbijo za rastline in živali, zalivajo vrt, hranijo ptice ali pomagajo žuželkam v stiski. S tem krepijo občutek, da njihova dejanja vplivajo na okolje, kar spodbuja trajnostno vedenje in okoljsko zavest.

Pogosto je bilo omenjeno opazovanje živali in rastlin ter radovednost. Otroci postajajo bolj pozorni na dogajanje v okolici, odkrivajo podrobnosti in izražajo zanimanje za naravne pojave. Hkrati razvijajo čuječnost in mirnost, saj se učijo, da je v naravi potrebna tišina – ne kričijo, da ne bi plašili živali.

Med pomembnejšimi spremembami so tudi sočutje, empatija in hvaležnost do narave. Otroci izražajo občudovanje nad lepoto narave, govorijo o tem, da moramo živali pustiti pri miru in jih ne poškodovati. S tem razvijajo čustveno povezanost z naravnim okoljem, ki spodbuja občutek pripadnosti in skrbi za planet.

Nekateri anketiranci so opazili tudi pozitivne spremembe v vedenju otrok – manj je namernega uničevanja, manj konfliktov, več sodelovanja in spoštovanja skupnih pravil. Otroci so bolj pozorni, umirjeni in previdni pri igri v naravi.

Rezultati kažejo, da dejavnosti v naravi močno prispevajo k oblikovanju okoljskih in moralnih vrednot pri otrocih. Najpogosteje se pojavljajo spoštovanje do narave, skrb za čistočo, odgovornost, sočutje, skrb za živa bitja, radovednost in čuječnost. Izkustveno učenje v naravi otroke spodbuja k trajnostnemu vedenju, empatiji do okolja ter k globljemu razumevanju soodvisnosti med človekom in naravo.

Analiza 13. anketnega vprašanja: Katere dejavnosti v naravi se po vašem mnenju najbolj obnesejo pri spodbujanju celostnega razvoja otrok?

Analiza odgovorov razkriva, da anketiranci kot najbolj učinkovite dejavnosti za spodbujanje celostnega razvoja otrok najpogosteje izpostavljajo prosto oziroma spontano igro v naravi. Ta oblika dejavnosti je bila omenjena v največ odgovorih in je prepoznana kot ključna za razvoj

otrokove ustvarjalnosti, samostojnosti, domišljije, socialnih veščin in gibalnih sposobnosti. Prosta igra otrokom omogoča, da sledijo lastnim interesom, raziskujejo okolje, sami iščejo rešitve in sodelujejo z vrstniki, kar spodbuja celosten razvoj na kognitivnem, čustvenem, socialnem in telesnem področju.

Zelo pogosto so bili omenjeni tudi različni gibalni in športni dejavnosti v naravi, kot so hoja po gozdnih poteh, plezanje, tek po naravnem terenu, gibalni poligoni, premagovanje ovir in igre z žogo. Te dejavnosti prispevajo k razvoju motoričnih sposobnosti, ravnotežja, koordinacije, telesne moči ter samozaupanja, hkrati pa spodbujajo sodelovanje, vztrajnost in odgovornost.

Pogosto se pojavlja tudi raziskovanje in opazovanje narave, kjer otroci spoznavajo rastline, živali, vremenske pojave in naravne materiale. Takšne dejavnosti krepijo radovednost, opazovalne spretnosti, znanstveni način razmišljanja ter spoštovanje do okolja. Udeleženci poudarjajo, da raziskovalne dejavnosti spodbujajo miselni razvoj, sposobnost sklepanja in kritično mišljenje.

Veliko anketirancev je izpostavilo, da se pri celostnem razvoju najbolj obnese kombinacija proste in vodene dejavnosti. Vodene dejavnosti (npr. raziskovalne naloge, skupinske igre, naravoslovni in matematični sprehodi, poslušanje pravljic v naravi) otrokom nudijo strukturirano učenje in usmerjanje, medtem ko jim prosta igra omogoča izraz lastne pobude in ustvarjalnosti. Takšna kombinacija naj bi omogočala uravnotežen razvoj vseh področij – gibalnega, spoznavnega, socialnega, čustvenega in estetskega.

Med pogosto navedenimi so bile tudi ustvarjalne dejavnosti z naravnimi materiali, kot so gradnja iz vej, ustvarjanje gozdnih slik, izdelovanje konstrukcij ali umetniških del iz naravnih elementov. Te dejavnosti spodbujajo domišljijo, estetski čut, fino motoriko in sodelovanje.

Nekateri anketiranci so omenili še socialne in sodelovalne igre, kjer otroci delujejo v skupinah, se dogovarjajo, prevzemajo vloge in skupaj rešujejo naloge, kar krepi socialne veščine, empatijo in občutek pripadnosti skupnosti.

Skupna ugotovitev anketirancev je, da se vse dejavnosti v naravi – ne glede na obliko – učinkovito dopolnjujejo in prispevajo k celostnemu razvoju otrok, saj naravno okolje ponuja neomejene priložnosti za gibanje, raziskovanje, ustvarjanje in medsebojno povezovanje.

Analiza 14. anketnega vprašanja: Katere ovire (npr. pomanjkanje časa, vremena, opreme, podpore staršev) vas omejujejo pri izvajanju dejavnosti v naravi?

Analiza odgovorov kaže, da se večina anketirancev srečuje z določenimi ovirami pri izvajanju dejavnosti v naravi, pri čemer so najpogostejše navedene vremenske razmere. Vreme je bila daleč najpogostejše omenjena omejitev – zlasti dež, mraz in blatne poti, ki lahko otežijo ali onemogočijo dostop do gozda oziroma naravnega okolja. Nekateri so poudarili, da slabo vreme zmanjša varnost in udobje otrok, predvsem kadar gre za strm ali drseč teren.

Druga najpogostejše navedena ovira je pomanjkanje časa, ki izhaja iz natrpanih urnikov, dnevne rutine (malica, kosilo, počitek) ter številnih drugih obveznosti, kot so delo z otroki s posebnimi potrebami (DSP, OPP), administrativna dela, sestanki in podobno. Zaradi teh dejavnikov vzgojitelji težje načrtujejo in izvajajo daljše dejavnosti v naravi.

Pogosta težava, ki so jo izpostavili anketiranci, je tudi oddaljenost gozda ali primerne naravnega okolja. Nekateri vrtci se nahajajo v mestnem ali prometno bolj izpostavljenem okolju, kjer je dostop do varnega prostora za izvedbo dejavnosti otežen. V takih primerih je potrebna daljša hoja ali dodatna organizacija, kar spet zahteva več časa in osebja.

Med pogostimi ovirami je bila navedena tudi neustrezna ali pomanjkljiva oprema otrok – predvsem neprimerna obutev, oblačila ali pomanjkanje rezervnih oblačil, kar lahko vpliva na udobje in zdravje otrok v hladnejših ali mokrih razmerah.

Nekateri vzgojitelji so opozorili na pomanjkanje podpore staršev, ki včasih ne razumejo pomena dejavnosti v naravi ali izražajo zadržke do bivanja otrok na prostem v slabem vremenu. To lahko vpliva na pripravljenost otrok in organizacijo dejavnosti.

V odgovorih se pojavlja tudi pomanjkanje kadra oziroma strokovnih delavcev, kar omejuje varno izvajanje dejavnosti, zlasti pri mlajših skupinah. Nekateri so omenili, da dve pomočnici ne smeta sami voditi otrok v gozd, kar zahteva dodatno prisotnost vzgojiteljice.

Med redkejšimi, a zanimivimi navedbami so:

- starost otrok (mlajši otroci težje hodijo daljše razdalje, zahtevajo več pomoči),
- naravne nevarnosti (npr. pojav medveda v bližini),
- organizacijske ovire (urniki terapevtov, zunanjih obiskov, drugih dejavnosti),
- pomanjkanje notranje motivacije in načrtovanja ("mi sami smo ovira, ker si premalokrat zadamo cilj, da gremo v naravo").

Pomembno pa je poudariti, da je več anketirancev navedlo, da nimajo nobenih ovir. Ti so poudarili, da so se naučili prilagajati vremenskim razmeram, da otroci imajo ustrezno opremo, in da tudi starši podpirajo dejavnosti na prostem. Nekateri so zapisali, da v naravo odhajajo redno, ne glede na vreme, saj verjamejo v pomembnost tovrstnih izkušenj za otrokov razvoj.

Kljub navedenim izzivom številni vzgojitelji poudarjajo, da se z dobro organizacijo, sodelovanjem s starši in prilagajanjem razmeram večino ovir da uspešno premagati, kar omogoča redno in kakovostno izvajanje dejavnosti v naravi.

Analiza 15. anketnega vprašanja: Kaj bi po vašem mnenju lahko vrtci dodatno naredili, da bi otrokom omogočili več kakovostnega časa v naravi?

Analiza odgovorov kaže, da anketiranci prepoznajo več področij, kjer bi vrtci lahko izboljšali pogoje za pogostejše in kakovostnejše bivanje otrok v naravi. Najpogostejše so bile omenjene naslednje usmeritve:

Najpogostejši predlog je bil, da bi vrtci zmanjšali količino dodatnih projektov, birokratskih nalog, poročil in administrativnih obveznosti, saj te vzgojiteljem jemljejo čas, ki bi ga sicer lahko namenili načrtovanju in izvajanju dejavnosti v naravi. Mnogi anketiranci so izpostavili, da bi bilo treba omejiti obvezne projekte, natečaje in dodatne dejavnosti, ki pogosto niso neposredno povezane z otrokovim razvojem. Namesto tega bi bilo smiselno prednostno obravnavati dejavnosti v naravi in jih vključiti kot pomemben del letnega delovnega načrta vrtca.

Veliko anketirancev meni, da bi vrtci morali aktivneje spodbujati vzgojitelje k izvajanju dejavnosti v naravi. Predlagali so nagrajevanje dobrih praks, spodbujanje pozitivnih zgledov in več strokovnih izobraževanj na temo gozdne pedagogike, naravoslovnih dejavnosti in učenja na prostem. Takšna usposabljanja bi okrepila zavest o pomenu bivanja v naravi, povečala samozavest vzgojiteljev in pripomogla k rednejšemu vključevanju narave v vsakdanjo vzgojno prakso.

Pogost predlog je bil tudi drugačna organizacija dnevnega ritma v vrtcu, da bi bilo mogoče lažje vključiti daljše izhode v naravo. Nekateri so predlagali manj zgoščene urnike, prilagoditve pri obrokih ali zmanjšanje drugih aktivnosti (npr. obiskov strokovnih služb), da bi vzgojitelji imeli več časa za pripravo in izvedbo dejavnosti na prostem.

Več anketirancev je poudarilo, da je podpora vodstva vrtca in lokalne skupnosti ključna. Predlagali so, da bi občine lahko zagotovile varne naravne površine, gozdne igralnice, zelene koticke ali prostore za raziskovanje, zlasti tam, kjer so vrtci oddaljeni od gozda ali narave. Pojavila se je tudi ideja o najemu ali ureditvi naravnih površin, namenjenih izključno vrtcem.

Anketiranci so večkrat omenili potrebo po boljši opremljenosti za izvajanje dejavnosti v naravi – tako za otroke (primerna oblačila, obutev) kot tudi za vzgojitelje (didaktični materiali, orodja, prenosna oprema). Predlagana je bila tudi ureditev gozdnih učilnic, naravnih igrišč in koticikov za raziskovanje, ki bi omogočili izvajanje dejavnosti v vseh letnih časih.

Več anketirancev je poudarilo pomen lokacije vrtca – idealno bi bilo, če bi se vrtci gradili bližje gozdovom ali naravnim površinam, saj bi to omogočilo pogostejše in daljše obiske narave brez logističnih zapletov. Tam, kjer to ni mogoče, bi lahko vrtci organizirali prevoze ali redne izlete v naravno okolje.

Nekateri anketiranci menijo, da bi vrtci morali več ozaveščati starše o pomenu bivanja otrok v naravi, jih spodbujati, da tudi v prostem času obiskujejo naravo in jim predstavljati koristi za zdravje, gibalni razvoj in počutje otrok. S tem bi se povečala podpora staršev in zmanjšali predsodki glede vremena ali umazanije.

Posamezni odgovori izpostavljajo potrebo po dodatnem kadru, ki bi omogočil lažjo organizacijo izhodov z večjimi skupinami, zlasti pri mlajših otrocih. Predlagano je bilo tudi zmanjšanje obremenitev vzgojiteljev, da bi imeli več energije in časa za dejavnosti na prostem.

Več anketirancev meni, da bi bilo koristno, če bi vrtci delili primere dobrih praks, predstavili uspešne primere izvedenih dejavnosti v naravi ter s tem navdihovali kolege, ki se morda še ne počutijo dovolj samozavestni za takšno delo.

Del anketirancev je izpostavil, da njihov vrtec že zdaj veliko časa preživi v naravi, zato ne vidijo potrebe po dodatnih spremembah. Ti odgovori poudarjajo, da je uspešnost izvajanja dejavnosti v naravi pogosto odvisna od motivacije posameznih vzgojiteljev in podpore vodstva.

Skupna ugotovitev je, da bi vrtci z manj birokracije, več spodbude ter boljšimi prostorskimi in organizacijskimi pogoji lahko še pogostejše in kakovostnejše izvajali dejavnosti v naravi, kar bi pomembno prispevalo k celostnemu razvoju otrok.

Analiza 16. anketnega vprašanja: V kateri starostni skupini trenutno delate?

Analiza odgovorov kaže, da so v raziskavi sodelovali vzgojitelji in strokovni delavci, ki delajo z otroki iz različnih starostnih skupin vrtca, od najmlajših do starejših predšolskih otrok.

Najpogostejše zastopana skupina med anketiranimi je starostna skupina otrok od 2 do 3 let. To nakazuje, da pomemben delež sodelujočih prihaja iz mlajših oddelkov prvega starostnega obdobja, kjer so otroci še v fazi zgodnjega razvoja gibanja, samostojnosti in socialnih veščin. Vzgojitelji v tej starostni skupini imajo pogosto izzive pri organizaciji dejavnosti v naravi zaradi večje odvisnosti otrok od odraslih in večje skrbi za varnost.

Druga najpogostejša starostna skupina je 3–4 leta, kar pomeni, da precej vzgojiteljev dela z otroki v prehodnem obdobju med prvo in drugo starostno stopnjo. Otroci v tej starosti že kažejo večjo samostojnost, radovednost in zanimanje za raziskovanje narave, kar omogoča pogostejše izvajanje dejavnosti na prostem.

Tretja najpogostejša skupina je 4–5 let, kar predstavlja sredino drugega starostnega obdobja. V tej starosti otroci že razvijajo boljše motorične sposobnosti, sodelovanje v skupini in bolj zavedno ravnanje v naravi, zato so dejavnosti na prostem pri teh skupinah še posebej učinkovite pri spodbujanju celostnega razvoja.

Manjši del sodelujočih dela s starejšimi predšolskimi otroki (5–6 let), ki se že pripravljajo na vstop v šolo. Pri teh otrocih dejavnosti v naravi pogosto vključujejo bolj kompleksne raziskovalne in gibalne naloge, spodbujajo odgovornost, sodelovanje in razmišljanje o okolju.

Nekaj anketirancev dela v kombiniranih oddelkih, kjer so otroci različnih starosti (npr. 1–4 ali 3–6 let). Takšne skupine omogočajo medsebojno učenje in sodelovanje med otroki različnih starosti, hkrati pa zahtevajo večjo prilagodljivost vzgojiteljev pri načrtovanju dejavnosti v naravi.

Manj pogosto so bili zastopani vzgojitelji, ki delajo z otroki starih 1–2 leti oziroma v oddelkih jaslične starosti. Dejavnosti v naravi so pri teh otrocih običajno krajše, bolj varnostno naravnane in senzorično usmerjene, vendar že takrat pomembno vplivajo na razvoj čutnega zaznavanja in gibalnih spretnosti.

Med odgovori se pojavljajo tudi posebne vloge, kot so vodstvo vrtca in vzgojitelj za zgodnjo obravnavo, kar nakazuje, da so v raziskavi sodelovali tudi strokovni delavci z vodstvenimi ali specialističnimi funkcijami.

V raziskavi so bili zastopani vzgojitelji vseh starostnih obdobj, pri čemer prevladujejo oddelki otrok, starih med 2 in 5 let. To kaže na raznolikost izkušenj in pogledov sodelujočih glede izvajanja dejavnosti v naravi. Rezultati hkrati nakazujejo, da so naravne dejavnosti enako pomembne v vseh razvojnih obdobjih otrok, vendar se njihova izvedba in cilji razlikujejo glede na starostno skupino — od senzoričnih do raziskovalnih in sodelovalnih dejavnosti.

Analiza 17. anketnega vprašanja: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?

Preglednica 9: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?

Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?	Frekvenca	Odstotek
1-5 let	22	23 %
6-10 let	13	14 %
11-20 let	37	39 %
nad 20 let	23	24 %
Skupaj	95	100 %

Rezultati kažejo na raznoliko delovno dobo sodelujočih vzgojiteljev, kar omogoča vpogled v izkušnje strokovnih delavcev različnih generacij.

Največji delež anketirancev (39 %) dela v vrtcu med 11 in 20 let. To pomeni, da večina sodelujočih spada med izkušene vzgojitelje, ki imajo za sabo dolgoletno prakso in poglobljeno poznavanje otrokovega razvoja ter vzgojno-izobraževalnega dela. Takšni strokovni delavci

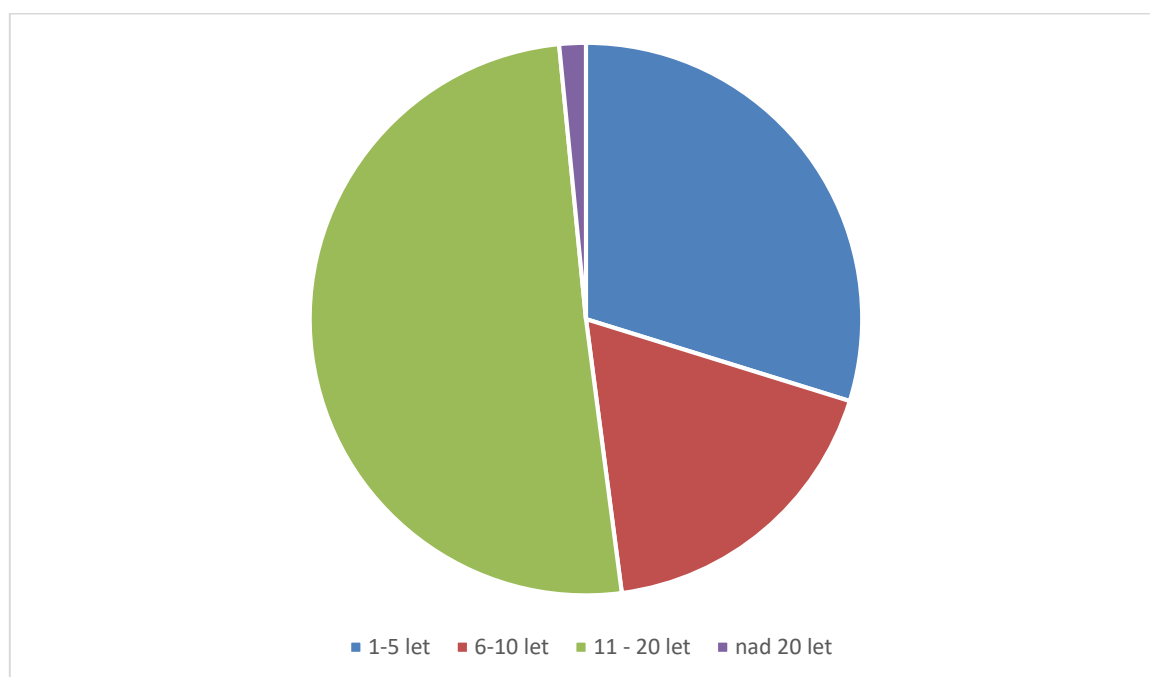
pogosto predstavljajo jedro kolektiva in imajo pomembno vlogo pri prenosu dobrih praks na mlajše sodelavce.

Kar 24 % anketirancev ima več kot 20 let delovne dobe. Ti vzgojitelji predstavljajo najbolj izkušene strokovnjake, ki so bili priča številnim spremembam v vrtčevski praksi in zakonodaji. Njihove izkušnje so dragocene pri razumevanju dolgoročnih učinkov vzgoje in pri mentorstvu mlajših kolegov.

23 % sodelujočih dela v vrtcu od 1 do 5 let, kar pomeni, da gre za mlajše ali novejšje generacije vzgojiteljev, ki prinašajo sveže ideje, sodobne pristope in drugačen pogled na delo z otroki. Ta skupina pogosto izraža večjo odprtost do inovativnih metod, kot so dejavnosti v naravi ali trajnostni pristopi.

14 % anketirancev ima 6–10 let delovne dobe, kar pomeni, da gre za vzgojitelje, ki so že presegli začetno fazo prilagajanja in pridobivanja rutine, a še vedno razvijajo svoj strokovni pristop. Ti strokovni delavci pogosto predstavljajo povezovalni člen med mlajšimi in starejšimi sodelavci.

V raziskavi prevladujejo vzgojitelji z več kot 10 leti delovnih izkušenj (skupno 63 %), kar pomeni, da ima večina sodelujočih trdno strokovno podlago in bogate izkušnje pri delu z otroki. Hkrati je v vzorcu prisotna tudi mlajša generacija strokovnih delavcev, kar omogoča uravnoteženo kombinacijo izkušenj in svežih pristopov. Takšna struktura prispeva k dinamičnemu in raznolikemu pogledu na delo v vrtcu, zlasti pri vprašanju vključevanja naravnih dejavnosti v vzgojno prakso.



Graf 9: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?

6.6 Razprava o hipotezah

V empiričnem delu raziskave smo si zastavili hipoteze:

- H1: Dejavnosti v naravi pripomorejo k razvoju različnih telesnih spretnosti otrok, kot so ravnotežje, koordinacija in gibljivost.
- H2: Stik z naravo spodbuja radovednost, pozornost in ustvarjalnost pri otrocih.
- H3: Narava pozitivno vpliva na čustveni razvoj otrok in krepi njihovo samozavest.
- H4: Dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč in prijateljske odnose.
- H5: Otroci skozi izkušnje v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja.

H1: Dejavnosti v naravi pripomorejo k razvoju različnih telesnih spretnosti otrok, kot so ravnotežje, koordinacija in gibljivost.

Hipoteza je potrjena, saj rezultati kažejo, da vzgojitelji kot najbolj učinkovite dejavnosti za celostni razvoj otrok navajajo prav gibalne dejavnosti in prosto igro v naravi (analiza 13. vprašanja). Vzgojitelji poudarjajo pomen naravnih oblik gibanja, kot so hoja, tek po naravnem terenu, plezanje na drevesa, gradnja z naravnimi materiali in premagovanje naravnih ovir. Takšne dejavnosti omogočajo krepitev ravnotežja, koordinacije, gibljivosti in telesne vzdržljivosti. Opaziti je, da vzgojitelji prepoznavajo naravo kot okolje, ki naravno spodbuja gibalni razvoj otrok brez potrebe po umetnih pripomočkih.

H2: Stik z naravo spodbuja radovednost, pozornost in ustvarjalnost pri otrocih.

Hipoteza je potrjena, saj v kvalitativnih odgovorih (vprašanje 12) številni vzgojitelji navajajo, da otroci po dejavnostih v naravi postavljajo več vprašanj, kažejo večjo radovednost in zanimanje za raziskovanje okolice, opazujejo živali, rastline in naravne pojave. Poleg tega se v odgovorih pogosto pojavlja poudarek na raziskovanju, opazovanju in prosti igri, ki spodbuja domišljijo in ustvarjalnost (npr. grajenje iz naravnih materialov, lov na zaklad, raziskovanje terena). To kaže, da naravno okolje deluje kot stimulatívno učno okolje, kjer otroci preko lastnih izkušenj in raziskovanja razvijajo kognitivne sposobnosti ter ustvarjalno mišljenje.

H3: Narava pozitivno vpliva na čustveni razvoj otrok in krepi njihovo samozavest.

Hipoteza je potrjena, saj rezultati analiz kažejo, da vzgojitelji naravo prepoznavajo kot okolje, kjer otroci doživljajo mir, sproščenost in zadovoljstvo, hkrati pa pridobivajo izkušnje uspeha in samostojnosti.

V odgovorih so pogosto omenjene lastnosti, kot so sočutje, empatija, odgovornost in občutek povezanosti z naravo, kar kaže na pozitivni vpliv narave na čustveno stabilnost otrok. Otroci v naravi delujejo bolj sproščeno, se lažje izražajo in razvijajo občutek kompetentnosti, kar neposredno vpliva na njihovo samozavest in pozitivno samopodobo.

H4: Dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč in prijateljske odnose.

Hipoteza je potrjena, saj preglednica 7 jasno kaže, da se 98 % anketirancev (67 % zelo strinja, 31 % strinja) strinja, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose. Nihče se s trditvijo ni nestrinjal. To pomeni, da strokovni delavci enotno prepoznajo socialni vidik naravnih dejavnosti – otroci se pri skupnih igrah, raziskovanju in gradnji v naravi učijo sodelovanja, delitve nalog, komunikacije in pomoči drugim. Takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju socialnih kompetenc in pozitivnih medvrstniških odnosov.

H5: Otroci skozi izkušnje v naravi razvijajo vrednote in odgovoren odnos do okolja.

Hipoteza je v celoti potrjena. Preglednica 8 kaže, da se 98 % anketirancev (61 % zelo strinja, 37 % strinja) strinja, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja. Odprti odgovori (vprašanje 12) dodatno potrjujejo to ugotovitev — vzgojitelji opazajo, da otroci ne trgajo rastlin, pobirajo smeti, pazijo na živali, varčujejo z vodo in izražajo spoštljiv odnos do vsega živega. Skozi ponavljajoče izkušnje v naravi se pri otrocih oblikujejo trajnostne navade, okoljska zavest in občutek odgovornosti za ohranjanje okolja.

Na podlagi analize vseh empiričnih podatkov lahko zaključimo, da so vse zastavljene hipoteze potrjene.

Rezultati potrjujejo, da dejavnosti v naravi:

- razvijajo telesne spretnosti,
- spodbujajo radovednost, raziskovalnost in ustvarjalnost,
- pozitivno vplivajo na čustveni in socialni razvoj,
- krepijo sodelovanje in prijateljstvo,
- ter oblikujejo odgovoren in spoštljiv odnos do narave.

Skupno gledano, rezultati jasno kažejo, da ima stik z naravo celosten in pozitiven vpliv na otrokov razvoj ter da vzgojitelji to v praksi zelo dobro prepoznajo in potrjujejo.

7 RAZPRAVA IN REZULTATI IZVAJANJA EMPIRIČNEGA DELA RAZISKOVALNE NALOGE

V empiričnem delu raziskave smo želeli preučiti, kako vzgojitelji ocenjujejo pomen in učinke dejavnosti v naravi na razvoj otrok v vrtcu. Na podlagi analiziranih kvantitativnih in kvalitativnih podatkov smo ugotovili, da večina anketiranih strokovnih delavcev naravo prepoznava kot izjemno pomembno učno in razvojno okolje, ki prispeva k celostnemu razvoju otrok.

Rezultati potrjujejo, da dejavnosti v naravi pomembno vplivajo na razvoj telesnih spretnosti otrok, kot so ravnotežje, koordinacija, gibljivost in vzdržljivost. Vzgojitelji so v odgovorih izpostavili, da naravno okolje omogoča otrokom več priložnosti za spontano gibanje, raziskovanje ter uporabo različnih naravnih površin in ovir. Dejavnosti, kot so hoja po neravnem terenu, plezanje na drevesa, skakanje čez korenine ali gradnja iz vej, spodbujajo celostno gibalno aktivnost in hkrati razvijajo otrokovo samozavest. V nasprotju z zaprtimi prostori vrtec, narava omogoča svobodo gibanja in spontano igro, kar se odraža v večji telesni aktivnosti in boljših motoričnih sposobnostih otrok.

Analiza odgovorov potrjuje, da stik z naravo spodbuja otrokovo radovednost, raziskovalno vedoželjnost in ustvarjalnost. Vzgojitelji so opazili, da otroci med bivanjem v naravi kažejo večjo željo po raziskovanju, postavljajo vprašanja, opazujejo živali, rastline in vremenske pojave. Narava jim ponuja neskončne možnosti za eksperimentiranje in reševanje problemov, kar krepi njihovo sposobnost opazovanja, razmišljanja in iznajdljivosti. Takšno učenje temelji na izkustvenem pristopu, kjer otroci spoznanja pridobivajo preko lastnih aktivnosti in neposrednega stika z naravnimi materiali, kar krepi tudi njihovo notranjo motivacijo in koncentracijo.

Rezultati raziskave kažejo, da ima narava pomembno vlogo pri oblikovanju otrokovega čustvenega sveta. Vzgojitelji so poročali, da so otroci v naravnem okolju bolj sproščeni, zadovoljni in umirjeni. Narava deluje kot prostor čustvenega ravnovesja, kjer otrok doživlja varnost, svobodo in občutek povezanosti. Pogosto so bili omenjeni tudi primeri, kjer so otroci pri dejavnostih v naravi premagovali ovire, doživeli uspeh in ponos, kar pomembno vpliva na razvoj samozavesti. Skozi izkušnje v naravi se pri otrocih krepi samostojnost in zaupanje vase, kar predstavlja temelj za njihov zdrav čustveni razvoj.

Rezultati iz preglednice 7 kažejo, da kar 98 % anketiranih meni, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč in prijateljske odnose. Nihče se s trditvijo ni ne strinjal, kar potrjuje enotno prepričanje vzgojiteljev o socialnih koristih naravnih dejavnosti. Otroci se pri skupnih dejavnostih v naravi učijo sodelovati, deliti naloge in spoštovati drug drugega. Igra v naravi pogosto zahteva dogovarjanje, skupno načrtovanje in pomoč, kar spodbuja razvoj socialnih veščin, empatije ter občutek pripadnosti skupini. Takšne izkušnje so dragocene za krepitev medosebnih odnosov in socialne povezanosti med otroki.

Tudi pri tej temi so rezultati zelo jasni – 98 % anketiranih se strinja, da dejavnosti v naravi spodbujajo odgovornost in spoštovanje do okolja. Vzgojitelji opažajo, da otroci po rednih stikih z naravo razvijajo pozitiven in spoštljiv odnos do živih bitij ter se učijo varovati naravo. Poudarjeno je bilo, da otroci z veseljem pobirajo smeti, pazijo na rastline in živali, ter da se skozi redne dejavnosti v naravi krepi njihova okoljska zavest. Narava se tako izkazuje kot idealno okolje za vzgojo k trajnostnemu razmišljanju in odgovornemu ravnanju z okoljem.

V odprtih vprašanjih so vzgojitelji izrazili tudi številne predloge, kako bi vrtci lahko omogočili še več kakovostnega časa v naravi. Najpogosteje so izpostavili potrebo po manj administrativnih in projektnih obveznostih, večji organizacijski podpori vodstva, boljši opremljenosti za delo v naravi ter izobraževanjih s področja gozdne pedagogike. Večkrat so omenili tudi željo po bližini naravnih površin, kot so gozdovi ali parki, ter več spodbude in motivacije s strani vodstva in občin. Ti predlogi nakazujejo, da so strokovni delavci zavezani delu v naravi, vendar potrebujejo več sistemske podpore, da bi lahko to izvajali še bolj kakovostno in dosledno.

Analiza podatkov o delovni dobi (preglednica 9) kaže, da ima največ anketiranih vzgojiteljev med 11 in 20 let delovnih izkušenj (39 %), kar pomeni, da je večina sodelujočih strokovno zelo izkušenih. To daje raziskavi dodatno težo, saj gre za mnenja posameznikov, ki temeljijo na dolgotrajnem praktičnem delu z otroki. Glede starostnih skupin, v katerih trenutno delajo, prevladujejo oddelki otrok, starih od 2 do 5 let, kar je tudi obdobje, v katerem je gibanje in stik z naravo za otrokov razvoj najpomembnejši.

Skupni rezultati empiričnega dela jasno kažejo, da imajo dejavnosti v naravi celosten in pozitiven vpliv na razvoj otrok. Narava je prostor, kjer otrok hkrati krepi svoje telesne sposobnosti, raziskovalni duh, čustveno stabilnost, socialne veščine in spoštljiv odnos do okolja.

Vsi zastavljeni raziskovalni cilji in hipoteze so bili s podatki potrjeni. Vzgojitelji so izrazili izjemno pozitivna stališča do pomena narave v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar hkrati opozorili na potrebo po boljših pogojih, večji podpori vodstva ter manjšem administrativnem bremenu, da bi lahko dejavnosti v naravi izvajali še pogosteje in bolj kakovostno.

8 ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da ima narava izjemno pomembno vlogo pri razvoju predšolskega otroka. Tako teoretični kot empirični del raziskave potrujeta, da dejavnosti v naravnem okolju prispevajo k celostnemu razvoju otroka – krepijo njegovo telo, spodbujajo radovednost in ustvarjalnost, razvijajo čustveno stabilnost ter gradijo pozitivne odnose z drugimi in z okoljem.

V raziskovalnem delu smo ugotovili, da narava otrokom ponuja nešteto priložnosti za učenje z lastnimi izkušnjami. Ko otrok raziskuje, opazuje, se giblje in ustvarja v naravi, razvija sposobnost samostojnega razmišljanja, sklepanja in reševanja problemov. Te dejavnosti niso le poučne, temveč tudi sproščujoče in prijetne, saj naravno okolje spodbuja umirjenost, koncentracijo in občutek svobode.

V empiričnem delu, kjer smo analizirali mnenja in izkušnje vzgojiteljev, so se pokazali podobni zaključki. Večina vzgojiteljev meni, da narava pozitivno vpliva na otroke v vseh razvojnih področjih. Otroci so v naravi bolj sproščeni, vedoželjni in samostojni. Radi raziskujejo, sodelujejo in iščejo nove poti do rešitve. Opazno je tudi, da se v naravi bolje razumejo med seboj, si pomagajo in drug drugega spodbujajo. Vzgojitelji opažajo, da se otroci po dejavnostih v gozdu vračajo zadovoljni, samozavestni in bolj povezani.

Seveda obstajajo tudi nekatere omejitve – na primer vremenske razmere, pomanjkanje časa ali primernih oblačil. Kljub temu večina vzgojiteljev meni, da prednosti dejavnosti v naravi močno presegajo morebitne težave. Menijo, da bi morali vrtci otroke še pogosteje voditi v naravno okolje in tam izvajati različne oblike učenja.

Celotna raziskava potrjuje, da je narava idealno okolje za učenje z vsemi čuti. Otroci se tam gibajo, razmišljajo, čutijo, raziskujejo in ustvarjajo – vse to pa jih bogati na telesnem, čustvenem, socialnem in miselnem področju. Narava otroke uči potrpežljivosti, vztrajnosti in spoštovanja do živih bitij in okolja.

Na koncu lahko rečemo, da narava ni le prostor za igro, ampak pravi učni prostor, kjer otrok raste v samostojno, odgovorno in radovedno osebo. Z rednim obiskovanjem gozda ali drugih naravnih okolij otrokom omogočimo, da spoznajo svet okoli sebe na pristen, izkustven in čustveno bogat način. Prav zato bi morali v vrtcih in šolah še bolj spodbujati dejavnosti v naravi – ne le kot dodatek k učenju, ampak kot njegov pomemben del.

9 VIRI IN LITERATURA

1. Evans, G. W., Wells, N. M., & Moch, A. (2003). Housing and mental health: A review of the evidence and a methodological and conceptual critique. *Journal of Social Issues*, 59(3), 475–500. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00076.x>
2. Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
3. Katalinič, D. (Ur.). (2017). *Zgodnje naravoslovje — temelj za trajnostni razvoj* [Zbornik].
4. Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
5. Marjanovič-Umek, L., & Fekonja Peklaj, U. (2012). Zgodnje sporazumevalne zmožnosti dojenčkov in malčkov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 5–17.
6. Marjanovič Umek, L., & Fekonja, U. (2012). Razvoj gibalnih sposobnosti in pripravljenosti predšolskih otrok. *Zdravstveno varstvo: Slovenian Journal of Public Health*, 51(1), 27–34. <https://doi.org/10.2478/v10152-012-0003-3>
7. Marjanovič-Umek, L., & Zupančič, M. (Eds.). (2009). *Razvojna psihologija: izbrane teme* (1. ponatis). Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN: 978-9612270964
8. Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (2009). Razvoj gibalnih sposobnosti in telesne pripravljenosti predšolskih otrok. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, & M. Fekonja (Eds.), *Gibalna vzgoja v predšolski vzgoji* (str. 123–134). Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
9. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.
10. Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2020). *Z gibanjem do zdravja*. NIJZ.
11. Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport / Inštitut za šport.
12. Pišot, R. (2007). Gibalna aktivnost otrok in mladostnikov. V M. Zupančič & T. Volmut (Eds.), *Gibalna aktivnost otrok in mladostnikov* (str. 45–56). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
13. Piškur, B. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V IV. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011 [Zbornik].
14. Torkar, G. (2014). Learning experiences that produce environmentally active and informed minds. *NJAS — Wageningen Journal of Life Sciences*, 69, 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2014.03.002>
15. Vilhar, U. (2018). *Nature as therapeutic environment and tool; Nature stimulates the learning and development of children with special educational needs* [Brošura / gradivo].
16. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
17. Volmut, T. (2014). *Z merilnikom pospeška izmerjena gibalna/športna aktivnost mlajših otrok in analiza izbranih intervencij* (doktorska disertacija). Univerza na Primorskem,

Pedagoška fakulteta. [https://www.dlib.si/details/URN %3ANBN %3ASI %3ADOC-XQ3EBSJJ](https://www.dlib.si/details/URN%3ANBN%3ASI%3ADOC-XQ3EBSJJ)

18. Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330.

<https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>

19. Zavod sv. Stanislava. (2019). *Letno poročilo 2018/2019*. Zavod sv. Stanislava.

ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovani.

Anketa je namenjena zbiranju informacij o vaših strokovnih opazanjih in izkušnjah glede vpliva dejavnosti v naravi na celostni razvoj predšolskih otrok. Vaši odgovori bodo anonimni in uporabljeni izključno za raziskovalne namene. Prosim vas, če si vzamete nekaj minut in s klikom na Naslednjo stran pričnete z izpolnjevanjem ankete.

Vprašanje 1: Kako pogosto z otroki izvajate dejavnosti v naravi?

- Večkrat na teden.
- Enkrat na teden.
- Občasno (manj kot enkrat na teden).
- Redko ali nikoli.

Vprašanje 2: Ali opazate, da dejavnosti v naravi krepijo otrokove gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacijo, moč, vzdržljivost)?

- Zelo se strinjam.
- Strinjam se.
- Ne vem.
- Ne strinjam se.
- Nikakor se ne strinjam.

Vprašanje 3: Katere gibalne spretnosti otroci po vašem opazanju najpogosteje razvijajo skozi igro v naravi?

Odgovor:

Vprašanje 4: V kolikšni meri se strinjate, da narava spodbuja otrokovo radovednost in raziskovalno vedenje?

- Zelo se strinjam.
- Strinjam se.
- Ne vem.
- Ne strinjam se.
- Nikakor se ne strinjam.

Vprašanje 5: Ali opazate, da dejavnosti v naravi izboljšujejo otrokovo koncentracijo in reševanje problemov?

- Zelo se strinjam.
- Strinjam se.

- Ne vem.
- Ne strinjam se.
- Nikakor se ne strinjam.

Vprašanje 6: Kako dejavnosti v naravi po vašem mnenju vplivajo na otrokovo samozavest in čustveno stabilnost?

- Zelo pozitivno.
- Pozitivno.
- Ne vem.
- Negativno.
- Zelo negativno.

Vprašanje 7: Katere spremembe v čustvenem izražanju otrok ste opazili po dejavnostih v naravi?

Odgovor:

Vprašanje 8: Kako pogosto otroci v naravi sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (skupne igre, raziskovanje, gradnja)?

- Vedno.
- Pogosto.
- Občasno.
- Redko.
- Nikoli.

Vprašanje 9: V kolikšni meri se strinjate, da dejavnosti v naravi spodbujajo sodelovanje, pomoč in prijateljske odnose?

- Zelo se strinjam.
- Strinjam se.
- Ne vem.
- Ne strinjam se.
- Nikakor se ne strinjam.

Vprašanje 10: Navedite primer, ko so otroci skozi igro v naravi pokazali sodelovanje ali reševali konflikt.

Odgovor:

Vprašanje 11: Ali opazate, da dejavnosti v naravi spodbujajo pri otrocih odgovornost in spoštovanje do okolja?

- Zelo se strinjam.

- Strinjam se.
- Ne vem.
- Ne strinjam se.
- Nikakor se ne strinjam.

Vprašanje 12: Katere vrednote ali navade povezane z odnosom do narave ste pri otrocih opazili po dejavnostih na prostem?

Odgovor:

Vprašanje 13: Katere dejavnosti v naravi se po vašem mnenju najbolj obnesejo pri spodbujanju celostnega razvoja otrok?

Odgovor:

Vprašanje 14: Katere ovire (npr. pomanjkanje časa, vremena, opreme, podpore staršev) vas omejujejo pri izvajanju dejavnosti v naravi?

Odgovor:

Vprašanje 15: Kaj bi po vašem mnenju lahko vrtci dodatno naredili, da bi otrokom omogočili več kakovostnega časa v naravi?

Odgovor:

Vprašanje 16: V kateri starostni skupini trenutno delate?

Odgovor:

Vprašanje 17: Koliko let že delate kot vzgojitelj/ica?

- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- nad 20 let

BRANJE NAS VODI V ČUDOVITO POPOTOVANJE

Raziskovalna naloga

Renata Šumah

Podgorje, oktober 2025

POVZETEK

Branje je avtomatiziran proces, zato ga velikokrat jemljemo kot samoumevnega. Potrebno je veliko časa in energije, da se oseba nauči pravilno in učinkovito brati. Pri tem gre skozi različne faze, od preprostega ugibanja, kaj beseda predstavlja, do uspešnega prepoznavanja zahtevnejših besed in besednih zvez ter povedi. Za učitelje v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju je zelo pomembno, da vemo, na kateri stopnji bralnega razvoja se otrok nahaja. Saj ga le na takšen način lahko spodbujamo k rabi učinkovitejših bralnih strategij, ne da bi mu pri tem postavljali previsoke ali prenizke zahteve. Skladno z razvojem strategij branja poteka tudi razumevanje prebranega, na podlagi česar otrok začne izbirati besedila. Namen prispevka je predstaviti na kakšen način vzgojiti učinkovitega bralca. To je učenca, ki bere tekoče in natančno, z razumevanjem, ima ustrezen obseg besedišča, je pri branju fleksibilen in za branje motiviran. Tretješolec naj bi na osnovi Učnega načrta za slovenščino tekoče bral s tiskanimi in pisanimi črkami ter razumel prebrano. Predstavljena spoznanja o pomenu avtomatizacije branja pri tretješolcih predstavljajo enega od možnih doprinosov k posodobitvi vzgojno-izobraževalnega procesa v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Ključne besede: branje, bralna kultura, razvoj branja, učinkovit bralec

ABSTRACT

Reading is an automated process, which is why we often take it for granted. It takes a great deal of time and effort for a person to learn to read correctly and efficiently. In doing so, one goes through various stages — from simply guessing what a word might mean to successfully recognizing more complex words, phrases, and sentences. For teachers in the first educational period, it is very important to know at which stage of reading development a child is. Only in this way can we encourage the use of more effective reading strategies without placing demands that are too high or too low. As reading strategies develop, reading comprehension also improves, allowing the child to begin choosing texts independently. The purpose of this paper is to present ways of fostering an effective reader — a learner who reads fluently and accurately, with comprehension, possesses an adequate vocabulary, reads flexibly, and is motivated to read. According to the Slovenian Language Curriculum, a third-grade student should be able to read fluently in both print and cursive letters and understand what they read. The findings presented on the importance of reading automatization in third graders represent one possible contribution to the modernization of the educational process in the first cycle of primary education.

Keywords: reading, reading culture, development of reading, effective reader

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	5
1.1	Opredelitev raziskovalnega področja	5
1.2	Namen in cilji raziskovalne naloge	6
1.3	Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu.....	6
1.4	Raziskovalne metode.....	7
1.5	Izvirni prispevek k praksi in teoriji	7
2	RAZVOJ BRANJA IN BRALNE PISMENOSTI	9
2.1	Družinsko okolje in bralna kultura.....	10
2.2	Spodbujanje bralne kulture in ljubezni do branja.....	11
2.3	Vloga družine pri oblikovanju bralne pismenosti	11
3	MODELI USVAJANJA BRANJA.....	13
3.1	Učinkovit bralec.....	15
4	RAZVIJANJE BRALNE KULTURE V OKVIRU VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA....	16
4.1	Vloga učiteljev pri razvoju bralne kulture in notranje motivacije	17
4.2	Strategije branja in faze razvoja bralnih sposobnosti.....	18
4.3	Tekočnost branja	19
4.4	Formativno spremljanje in branje	20
4.4.1	Predznanje	20
4.4.2	Nameni učenja in kriteriji uspešnosti.....	20
4.4.3	Dokazi	21
4.4.4	Povratna informacija	21
4.4.5	Vrstniški učenje in sodelovanje	22
4.4.6	Samovrednotenje učenja in znanja.....	22
5	NAMEN.....	24
6	OPREDELITEV PROBLEMA.....	24
7	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	24
7.1	Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve.....	25
7.2	Spremenljivke.....	26
7.2.1	Neodvisne spremenljivke	26
7.2.2	Odvisne spremenljivke	26
7.3	Metodologija.....	26
7.3.1	Raziskovalna metoda.....	27
7.3.2	Raziskovalni vzorec	27
8	REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA	30
9	RAZPRAVA IN REZULTATI	59
10	ZAKLJUČEK	60
11	LITERATURA IN VIRI	62

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Kriteriji tekočnosti branja (Jurišić)</i>	<i>19</i>
<i>Tabela 2: Število (n) in odstotki anketiranih učencev po spolu</i>	<i>27</i>
<i>Tabela 3: Število anketiranih staršev</i>	<i>28</i>
<i>Tabela 4: Število (n) in odstotki anketiranih staršev po izobrazbi.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabela 5: Spremljanje bralnega napredka</i>	<i>34</i>
<i>Tabela 6: Število (n) in odstotki anketirancev, ki radi berejo</i>	<i>39</i>
<i>Tabela 7: Število (n) in odstotki anketirancev, ki berejo s svojim otrokom.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabela 8: Število (n) in odstotki tretješolcev, ki radi berejo</i>	<i>42</i>
<i>Tabela 9: Število (n) in odstotki tretješolcev, ki radi berejo glede na spol</i>	<i>42</i>
<i>Tabela 10: Število (n) in odstotki vzrokov za nepriljubljenost branja glede na spol</i>	<i>43</i>
<i>Tabela 11: Število (n) in odstotki besedil, ki jih berejo tretješolci</i>	<i>45</i>
<i>Tabela 12: Število (n) besedil, ki jih berejo tretješolci po spolu.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabela 13: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to koliko berejo</i>	<i>47</i>
<i>Tabela 14: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to koliko berejo glede na spol</i>	<i>47</i>
<i>Tabela 15: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to kdo jih spomni na branje</i>	<i>48</i>
<i>Tabela 16: Število (n) in odstotki anketiranih staršev glede na to ali se njihovi otroci sami spomnijo na branje.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabela 17: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to kako so ocenili svoje branje.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabela 18: Število (n) anketiranih tretješolcev glede na to kako berejo po spolu</i>	<i>52</i>
<i>Tabela 19: Število (n) in odstotki anketiranih staršev glede na to kako berejo njihovi otroci .</i>	<i>55</i>
<i>Tabela 20: Število (n) tretješolcev glede na to kdaj berejo</i>	<i>57</i>

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol (n = 26).....	28
Graf 2: Spol (n = 19).....	28
Graf 3: Izobrazba anketirancev (n = 19).....	29
Graf 4: Stopnjevanje zahtevnosti besedil (število besed po mesecih).....	31
Graf 5: Mesečno spremljanje števila prebranih besed v minuti za cel razred (n = 26)	33
Graf 6: Povprečje prebranih besed.....	33
Graf 7: Spremljanje bralnega napredka (n = 26).....	35
Graf 8: Priljubljenost branja (n = 19).....	40
Graf 9: Branje staršev in otrok (n = 19)	41
Graf 10: Priljubljenost branja med tretješolci (n = 26)	42
Graf 11: Priljubljenost branja med tretješolci glede na spol (n = 26).....	43
Graf 12: Vzroki nepriljubljenosti branja med tretješolci (n = 26)	44
Graf 13: Besedila, ki jih berejo tretješolci (n = 26).....	45
Graf 14: Besedila, ki jih berejo tretješolci glede na spol (n = 26)	46
Graf 15: Koliko berejo tretješolci (n = 26).....	48
Graf 16: Koliko berejo tretješolci (n = 26).....	49
Graf 17: Koliko berejo tretješolci (n = 26).....	50
Graf 18: Branje tretješolcev glede na to, kdo jih spomni na branje (n = 26).....	50
Graf 19: Branje tretješolcev (n = 26)	52
Graf 20: Branje tretješolcev glede na spol (n = 26)	53
Graf 21: Branje izbrane vsebine glede na zmožnosti branja (n = 26).....	54
Graf 22: Branje mojega otroka (n = 19)	56
Graf 23: Kdaj berejo tretješolci (n = 26)	57

KAZALO SLIK

Slika 1: Bralni napredek učenca A	37
Slika 2: Bralni napredek učenca B	37
Slika 3: Bralni napredek učenca C.....	38

KAZALO PRILOG

PRILOGA 1: List za učitelja.....	66
PRILOGA 2: List za učenca	67
PRILOGA 4: Obrazec za vnos rezultatov	68
PRILOGA 5: Primer izpolnjene tabele	68

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Branje ni le osrednje orodje pri učenju, temveč tudi ključna življenjska spretnost, ki posamezniku omogoča uspešno sporazumevanje, razumevanje sveta in osebnostni razvoj. Razvoj bralne učinkovitosti je kompleksen proces, ki zahteva usklajeno delovanje številnih dejavnikov – od otrokovih notranjih značilnosti, kot so motivacija, zanimanje in samozavest, do vplivov družinskega in šolskega okolja. V tem kontekstu ima učitelj posebno vlogo. Otrokom predstavlja zgled, jih spodbuja k branju in hkrati načrtuje učni proces tako, da bi otrokom branje čim bolj približal ter jih motiviral, da bi sami aktivno sodelovali in čim prej samostojno brali.

V teoretičnem delu naloge so predstavljeni ključni dejavniki, ki vplivajo na bralno učinkovitost otrok, s poudarkom na vlogi družine, šole, posameznikovih lastnosti ter učiteljeve podpore. Posebej izpostavljena je tudi bralna motivacija in pomen razvijanja strategij razumevanja besedil. Razumevanje teh dejavnikov je temelj za oblikovanje učinkovitih pristopov k poučevanju branja, saj le-ti omogočajo spodbujanje uspešnega, motiviranega in samostojnega bralca.

Kljub številnim in raznolikim aktivnostim ki naj bi spodbujale branje, mnogi učenci ob koncu tretjega razreda še ne berejo tekoče in težje razumejo prebrano. To kaže, da obstajajo pomembni dejavniki, ki vplivajo na bralno učinkovitost, a niso vedno dovolj upoštevani ali pa učinek dejavnikov ni enakomeren med različnimi učenci. Zato raziskava naslavlja ključno vprašanje: kateri dejavniki – zlasti vpliv družinskega okolja, vloga učitelja in notranja motivacija učenca – najbolj prispevajo k razvoju bralne pismenosti in motivacije za branje pri učencih tretjega razreda.

Raziskava se osredotoča na razumevanje razvoja bralne pismenosti in bralnih navad ter na prepoznavanje strategij, ki učinkovito spodbujajo vse učence k vsakodnevni branju in branju z razumevanjem. Poseben poudarek je namenjen vlogi družinskega okolja, kot so starševski zgled, prisotnost knjig doma in pogostost skupnega branja, ter vlogi šole pri spodbujanju vsakodnevne, strukturirane in motivirajočega branja. Ključno vprašanje raziskave je tudi, kako šola lahko nadomesti pomanjkljive spodbude doma in podpira učence, ki nimajo optimalnega domačega bralnega okolja.

Namen raziskave je primerjati bralne navade in napredek učencev iz različnih okolij ter identificirati strategije, ki učinkovito spodbujajo vse otroke, še posebej pa tiste, ki imajo težave pri branju ali za branje niso motivirani. Razumevanje teh dejavnikov bo omogočilo učiteljem in staršem, da načrtujejo ciljno usmerjene aktivnosti, ki izboljšajo tekočnost branja, razumevanje prebranega in bralno motivacijo. Raziskovalno vprašanje tako omogoča

povezovanje teoretičnega znanja z empirično prakso, saj analizira vplive različnih dejavnikov na bralno učinkovitost in predlaga konkretne rešitve za vzgojno-izobraževalno delo.

Celostno obravnavanje bralne pismenosti in motivacije za branje pri učencih tretjega razreda omogoča oblikovanje celovitejši vzgojno-izobraževalni pristop, ki upošteva tako individualne značilnosti učencev kot širše družinsko in šolsko okolje. S tem raziskava prispeva k razumevanju, kako spodbudno okolje in ustrezne pedagoške strategije skupaj vplivajo na razvoj kompetentnih, samostojnih in motiviranih bralcev.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskave je podrobneje preučiti vpliv šolskega in družinskega okolja na razvoj učinkovitih bralcev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Posebno pozornost smo namenili dejavnikom, ki prispevajo k tekočemu, natančnemu branju ter branju z razumevanjem, hkrati pa smo raziskovali tudi vlogo motivacije, redne vsakodnevne bralne prakse ter podpore staršev pri razvijanju teh ključnih spretnosti. Zanimali so nas predvsem tisti pristopi in okolja, ki spodbujajo notranjo motivacijo otrok, omogočajo samostojno in zavestno branje ter krepijo pozitiven odnos do branja kot temeljne veščine učenja in osebnostnega razvoja.

Cilj raziskave je osvetliti pomen vsakodnevnega branja in zavedanja njegove dolgotrajne vrednosti tako za učence kot za starše. Z raziskavo želimo pokazati, da redna bralna praksa vodi k avtomatizaciji procesa branja, k večji tekočnosti in natančnosti, hkrati pa povečuje užitek in zadovoljstvo ob branju. Raziskava želi tudi spodbuditi učence k samoiniciativnemu branju ter starše k aktivnemu sodelovanju pri bralnem razvoju svojih otrok, saj je sodelovanje družine in šole ključno za oblikovanje trajnih bralnih navad in uspešnih, motiviranih bralcev.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

V raziskavi smo se osredotočili na dejavnike, ki vplivajo na razvoj učinkovitega bralca v tretjem razredu osnovne šole. Empirični del naloge se osredotoča na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je vloga staršev pri oblikovanju bralnih navad otrok?
2. Kako učenci doživljajo branje in kaj vpliva na njihovo motivacijo?
3. Kako se bralna učinkovitost učencev spreminja skozi šolsko leto?

Ta vprašanja zajemajo tri ključna področja – družinsko okolje, motivacijo učencev in njihov dejanski bralni napredek – ter omogočajo vpogled v razvoj učinkovitega bralca v zgodnjem obdobju šolanja.

Na njihovi osnovi smo oblikovali tri hipoteze. Prva hipoteza predvideva, da otroci, katerih starši radi berejo, tudi sami pogosteje berejo z veseljem. Druga hipoteza ugotavlja, da otroci, ki radi berejo, pogosteje posegajo po zahtevnejših besedilih in berejo samoiniciativno. Tretja hipoteza pa predvideva, da večino otrok ob koncu tretjega razreda razume prebrano besedilo.

Kljub omejitvam – omejenemu vzorcu, subjektivnosti odgovorov in časovni omejitvi na eno šolsko leto – raziskava ponuja dragocen vpogled v povezanost domačega okolja, bralne motivacije in napredka učencev pri razvoju bralnih spretnosti.

1.4 Raziskovalne metode

Pri raziskavi smo uporabili dve metodi: sistematično spremljanje bralnega napredka učencev in anketiranje staršev ter učencev. Bralno učinkovitost 26 učencev tretjega razreda smo spremljali skozi celo šolsko leto. Enkrat mesečno so učenci brali izbrano besedilo, pri čemer smo spremljali hitrost, natančnost, razločnost, intonacijo in tekočnost branja. Na podlagi zbranih podatkov smo beležili in skupaj z učenci analizirali njihov napredek. Ob koncu šolskega leta smo izvedli spletni ankete. Prva, namenjena staršem, je raziskovala njihove navade, odnos do branja in načine spodbujanja otrok. Druga anketa je bila namenjena učencem in je proučevala njihov odnos do branja, pogostost branja ter zanimanja za različne vrste besedil. Obe anketi sta bili anonimni, rezultate pa smo obdelali z osnovnimi statističnimi postopki.

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Raziskava potrjuje, da razvoj učinkovitega bralca temelji na medsebojno povezanih dejavnikih: redni šolski praksi, domačem okolju in posameznikovi motivaciji.

Za učitelje prispevek poudarja pomen strukturiranega spremljanja branja, postavljanja realnih ciljev, zagotavljanja ustreznih povratnih informacij ter izbire raznolikega in starosti primerne bralnega gradiva, kar pripomore k izboljšanju tekočnosti branja, razumevanju prebranega in motivaciji učencev. Za starše pa potrjuje, da je starševski zgled, skupno branje in spodbujanje samostojnega branja ključnega pomena za razvoj bralne motivacije in samoiniciativnega branja pri otrocih.

Prispevek poudarja povezavo med bralno motivacijo, redno prakso in razumevanjem prebranega, kar dopolnjuje obstoječa teoretična izhodišča o bralnem razvoju v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Potrjuje, da bralna kultura v družini in aktivna vloga učitelja prispevata k oblikovanju učinkovitega bralca, s čimer raziskava povezuje družinske in šolske

dejavnike v celosten model bralne pismenosti. Hkrati izpostavlja potrebo po individualiziranih in ciljno usmerjenih pristopih, še posebej pri učencih z bralnimi težavami, kar lahko služi kot izhodišče za nadaljnje raziskave in razvoj pedagoških strategij.

Raziskava ponuja praktične smernice za učitelje in starše, hkrati pa bogati teoretično razumevanje razvoja bralne pismenosti, saj združuje vplive domačega okolja, šolske prakse in notranje motivacije učencev. Rezultati raziskave kažejo na potrebo po kontinuiranem spremljanju bralnega napredka in spodbujanju bralne rutine že v zgodnjem obdobju osnovne šole.

2 RAZVOJ BRANJA IN BRALNE PISMENOSTI

V SSKJ je beseda branje razložena kot postopek razpoznavanja znakov za glasove in vezanja v besede, dojemanje vsebine besedila in razumevanje ustaljenih, dogovorjenih znakov. Kordiglova v knjigi *Branje ali branje* zapiše, da je branje pojem, ki opisuje dekodiranje zapisanih črk, ki jih pretvorimo v zvočne jezikovne znake. Kadar dovolj časa vadimo, branje postane avtomatiziran proces. To pomeni, da besedilo preberemo brez dodatnega miselnega napora. Dolinarjeva pa je v svojem prispevku *Kaj pa digitalno branje* zapiše, da je branje kot popotovanje. Lahko poteka enakomerno in po vnaprej načrtani poti, lahko pa je polno krmarjenja po različnih poteh, ki jih ustvarja bralec sam ali po navodilih. Kordiglova branje opredeli kot sedem stopenjski proces, v katerem bralec najprej z očmi zaznava vizualne podatke oziroma črke. Nadaljuje s prepoznavanjem črk in besed. Te nato razume in posamezne besede poveže z vsebino celotnega besedila. Zatem prebrano poveže z znanjem, ki ga je imel pred branjem, nato informacije učinkovito shrani v spomin, iz katerega jih lahko po potrebi tudi prikliče. Zadnji korak pri branju je učinkovita uporaba pridobljenih informacij v drugih kontekstih.

Razvoj bralne pismenosti ne pomeni zgolj začetnega učenja branja in pisanja v šoli, temveč se začne že v predšolskem obdobju. Hmelak v svojem prispevku o pomenu sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti v družini poudarja, da se proces opismenjevanja ne začne s prvo prebrano ali napisano črko ali besedo. Začne se, ko starši prvič spregovorijo z otrokom, mu preberejo prvo besedilo, ko otrok prelista svojo prvo knjigo ali revijo. Opismenjevanje je celosten proces, ki se začne v predšolskem obdobju in zajema razvoj vseh štirih komunikacijskih dejavnosti. To so poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Je proces, v katerem se otrok usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil, s katerimi si lahko pomaga v vsakdanjem življenju in jih zna uporabljati. Temeljna faza v tem procesu je začetno opismenjevanje, ki obsega tako pripravo na branje in pisanje kot sistematično obravnavanje in utrjevanje črk ter razvijanje in urjenje tehnike branja in pisanja. Proces opismenjevanja zahteva ustrezno podporo tako v domačem okolju in se nadaljuje z vstopom otroka v vrtec in v nadaljevanju tudi v šoli.

V obdobju spodbujanja razvoja bralne pismenosti se nameni največ pozornosti predvsem poslušanju in govorjenju, ki tvorita primarni jezikovni sistem in zelo pomembno vplivata na razvoj pisanja in branja. Predšolski otrok je pretežno v vlogi poslušalca, pa tudi opazovalca. V tej vlogi je otrok po mnenju Haramije odvisen od staršev in vzgojiteljev, ki so nekakšni posredniki med otrokom in knjigami. Oni odločajo kaj, kdaj in koliko časa bo otrok poslušal. S tem neposredno vplivajo na razvoj otrokovega odnosa do branja. Odrasle osebe odločajo tudi kolikokrat bodo otroku brale tisto književno delo, ki mu je všeč. Seveda pa odločajo tudi o tem, ali bodo otroku sploh brali. Pozornost je v zgodnjem obdobju usmerjena predvsem v razvoj interesa za branje in doživljanja knjige kot vira užitka, znanja in sprostitve. Bucik dodaja, da se zavzeti bralci oblikujejo zgodaj, zato je bistveno, da se pozitiven odnos do knjige gradi že v predšolskem obdobju.

Knaflič posebej izpostavlja pomen zgleda odraslih. Ko otrok vidi odraslega, da bere, razvija zavedanje o pomembnosti branja in večjo verjetnost, da bo sam postal bralec. Bralna

pismenost ni samoumevna, temveč zahteva usmerjeno in sistematično razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, kot so razčlenjevalno poslušanje, razumevanje simbolne narave pisave, razvoj govora in drobne motorike.

Otroci se najbolje učijo skozi konkretne izkušnje in igro. Odrasli so most med otrokom in knjigami. Otrokom omogočijo prvi stik s knjigo, posredno preko branja in neposredno z dotikom in listanjem po njej. Vloga odraslega se tukaj kaže v ustvarjanju spodbudnega okolja. Če otroku zagotovijo dostop do kakovostnih knjig, ga podprejo pri samostojnem raziskovanju in si tudi sami organizirajo čas za bralne dejavnosti skupaj z otrokom, bodo otroci že v zgodnjem obdobju dobili signal, da je branje prijetno in zabavno.

Predšolski otroci se največ naučijo s konkretnimi izkušnjami in z aktivno udeležbo. Pri čemer je za aktivno učenje značilno, da otroci sami dajejo pobude za dejavnosti, tudi materiale si sami izberejo in se na podlagi tega odločijo, kaj bodo z njimi počeli, kako jih bodo raziskovali in kako bodo lastne izkušnje opisali s svojimi besedami. Vloga odraslega pri aktivnem učenju je, da poskrbi za ustrezne in številne knjige in druge tiskane medije, s katerimi se otroci lahko igrajo, da jim pripravi prostor, kjer lahko te medije uporabljajo, in dejavnosti časovno uskladi. Obenem pa nenehno spremlja otrokove dejavnosti in namene ter po potrebi otroke spodbuja k samostojnosti.

Kurikulum za vrtce poudarja aktivno učenje kot ključno metodo dela – otrok mora imeti možnost sam izbirati gradivo, oblikovati vprašanja ter aktivno uporabljati jezik v različnih kontekstih.

Branje je proces, ki traja pri vsakem posamezniku različno dolgo. Poteka postopoma, po korakih in z nadgrajevanjem. Otrok branje usvaja postopoma in starosti primerno. Na začetku pozornost posvečamo predvsem tehniki branja, saj le-ta predstavlja pogoj za razumevanje prebranega besedila. Pomembno je, da otrok ne zamenjuje črk ali glasov, jih ne izpušča ali dodaja, tekoče bere besede v različnih besednih zvezah in povedih. Po mnenju Kordiglove sem spada tudi pravilno naglaševanje besednih zvez.

2.1 Družinsko okolje in bralna kultura

Na otrokovo bralno učinkovitost pomembno vpliva tudi okolje, v katerem odrasča, zlasti družina. Ključen vidik je pri tem bralna kultura, ki se ne kaže zgolj v tem, koliko se v družini bere, temveč tudi v tem, kakšen pomen družina pripisuje branju, knjigam in znanju nasploh.

Pečjakova v prispevku poudari, da bralna kultura v psihološkem smislu označuje sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, povezanih z branjem. Ta prepričanja določajo, kakšno vlogo ima branje pri osebnem razvoju posameznika, kako ljudje dojemajo knjige, ter oblikujejo stališča, navade, pričakovanja in celo predsodke do branja. Naravnost posameznika do branja se nato odraža v njegovem interesu in bralnem vedenju, kot so pogostost in dolžina branja, količina prebranih knjig, obiskovanje knjižnic in podobno.

Iz tega sledi, da so starši kot prvi bralni zgled zelo pomembni. Njihova lastna naravnost do branja pogosto vpliva na to, kako bodo branje doživljali njihovi otroci. Če starši berejo, o branju pozitivno govorijo in spodbujajo svoje otroke, ti večkrat razvijejo pozitiven odnos do knjig in večjo notranjo motivacijo za branje.

2.2 Spodbujanje bralne kulture in ljubezni do branja

Ker je bralna kultura v temelju prepletena z vrednotami, ki jih posameznik ali družba pripisuje knjigi in branju, se zastavlja ključno vprašanje: kaj lahko naredimo, da postaneta branje in knjiga pomembnejši vrednoti, kot sta danes? Vrednotenje branja kot nekaj koristnega in prijetnega ni samoumevno, temveč zahteva zavestno gradnjo pozitivnih stališč in izkušenj z branjem.

Pečjakova opozarja, da če jedro bralne kulture predstavljajo vrednote, se vprašanje o izboljšanju bralne kulture lahko glasi tudi, kaj narediti, da bosta branje in knjiga postala večji vrednoti, kot sta trenutno. Na to vprašanje ne odgovarja le stroka v Sloveniji, temveč tudi mednarodna skupnost. Letno poročilo Mednarodnega združenja za pismenost (International Literacy Association) navaja, da sta med petimi največjimi globalnimi izzivi za razvoj pismenosti v prihodnjem desetletju prav aktivno vključevanje družin v razvoj otrokove pismenosti ter spodbujanje in ohranjanje ljubezni do branja.

To kaže na to, da razvoj bralne kulture ni zgolj naloga šolskega sistema, temveč širši družbeni izziv, v katerem morajo sodelovati družine, vrtci, šole, knjižnice, mediji in kulturne ustanove. Še posebej pomembno vlogo ima pri tem zgodnja izpostavljenost branju v družinskem okolju, kjer otrok oblikuje svojo prvo predstavo o knjigi kot viru znanja, domišljije in čustvene povezanosti.

2.3 Vloga družine pri oblikovanju bralne pismenosti

Družina ima ključno vlogo pri oblikovanju otrokovega odnosa do branja. Starši so pogosto prvi, ki otroku približajo knjigo in branje ter tako postavijo temelje bralne kulture v zgodnjem otroštvu. Pečjakova navaja, da so družina oziroma starši generatorji bralne kulture – začetniki otrokovega interesa za branje in razvoja vrednot, povezanih z branjem in s knjigo.

Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), v katerih sodeluje tudi Slovenija, potrjujejo pomembnost družinskega okolja za bralni razvoj otrok. Raziskava PIRLS 2011 je pokazala, da večja dostopnost gmotnih virov doma – kot so otroške in druge knjige ter dostop do računalnika – pozitivno vpliva na bralno pismenost desetletnikov. Učenci iz družin z več tovrstnimi viri so dosegali statistično pomembno višje rezultate pri merjenju bralne pismenosti kot tisti iz okolij z manj viri.

Pomemben dejavnik pa ni le fizična prisotnost knjig, temveč tudi bralni zgled staršev. Kot kažejo podatki raziskave, so imeli slovenski učenci, katerih starši radi berejo, pomembno višjo bralno pismenost v primerjavi s tistimi, katerih starši berejo le občasno ali redko. Tako je pogostost prostočasnega branja staršev posreden pokazatelj družinske bralne kulture, ki vpliva na otrokov odnos do branja in posledično tudi na njegov bralni uspeh.

Vsi ti podatki potrjujejo, da so zgodnje bralne izkušnje doma, dostopnost knjig in pozitiven zgled ključni dejavniki pri oblikovanju motivacije za branje ter pri razvoju tekočega branja in branja z razumevanjem.

3 MODELI USVAJANJA BRANJA

Kordigel Aberšek v knjigi *Mladinska literatura, otroci in učitelji* izpostavi, da lahko bralca ter njegovo sprejemanje in izbiro besedila opazujemo preko štirih različnih vidikov. Pozorni smo lahko na pedagoški vidik in opazujemo, kaj se bralec ob branju nauči. Drugi vidik je sociološki vidik, kjer nas zanima bralčev izbor literature in način doživljanja literature kot splet socialnih dejavnikov. Naslednji vidik je literarno-estetski. Pri njem opazujemo, kaj bralec bere in hkrati razmišljamo, katera literatura je zanj najboljša. Zadnji vidik je psihološki vidik. V njem nas zanima, kakšne so značilnosti bralca ter kakšen je njegov osebni razvoj.

V skladu z razvojno psihologijo lahko razvoj branja pojasnimo s pomočjo osnovnega modela bralnega razvoja. Model usvajanja branja se nanaša na obdobje od rojstva do mladostništva. Razvoj v grobem delimo v štiri faze: predjezikovno obdobje, obdobje intuitivne inteligence, obdobje konkretnih, logičnih in intelektualnih operacij ter obdobje abstraktne inteligence. Po mnenju Kordiglove otroka razvrstimo na posamezno stopnjo bralnega razvoja glede na njegove tipične značilnosti. Pomembno je, da pri tem upoštevamo bralčeve lastnosti in posebnosti, npr. bralne težave ali težave s pozornostjo.

Predjezikovno obdobje ali doba praktične inteligence je obdobje, ki traja od rojstva do drugega leta. V prvem letu otrok ne pozna simbolnih funkcij besede. Misli in predstave o predmetih iz okolice ne zna oblikovati ali izraziti. Pri otroku se izmenjujeta stanje ugodja in stanje napetosti. Ugodje je lahko psihično, fizično ali estetsko. Estetsko ugodje se nanaša na doživljanje nečesa prijetnega. Dosežemo ga lahko preko literature in branja. Po mnenju Kordiglove je bolj kot sama vsebina na tej stopnji pomembna oblika besedila, npr. pesmice ali kratke deklamacije.

V drugem letu začne malček razvijati lasten sistem vedenjskih vzorcev. Stvari iz okolja poimenuje s pomočjo posnemanja, ponavljanja, simbolne igre, risbe in jezika. S pomočjo jezika začne malček izražati svoje potrebe in želje. Spozna tudi prve knjige, ki so večinoma oblikovane kot igrače. Malčku so zanimive, ker oddajajo zvok, spodbujajo tip (taktilne knjige), lahko jih meče ali žveči. Vključujejo le nekaj besed. Ker vključujejo tudi ilustracije, ima otrok možnost, da poveže vidni in zvočni dražljaj (ilustracijo in besedo). To mu pomaga, da usvoji simbolni pomen besede, kar spodbudi njegovo zanimanje. Povpraševati začne tudi o drugih stvareh, kaj so, kaj pomenijo in kako se jim reče. V diplomskem delu Židankova povzame po Kordiglovi, da se za slikanice začne malček zanimati, ko do neke mere že obvlada jezik. Takšne slikanice vsebujejo malo besedila in imajo veliko ilustracij. Zanimajo ga predvsem zato, ker opisujejo situacije, ki so mu blizu in s katerimi se je že srečal. Besedila sicer še ne sprejema v celoti, vendar se v tem obdobju vzpostavi prvi dialog med malčkom in knjigo.

Obdobje intuitivne inteligence je po mnenju Kordiglove drugo obdobje v razvoju branja in traja od drugega do sedmega leta. V tem obdobju otrok že opisuje dogodke, obnavlja pretekle situacije, omenja različne predmete in razmišljanja o aktivnostih, ki jih še ni izvedel. Hkrati tudi odkriva, da je na situacije moč pogledati iz različnih perspektiv, vendar kljub temu ostaja izrazito egocentričen. V tretjem letu si zna predstavljati osebe, njihova dejanja in dogajalni prostor, ki ni nujno povezan z njegovo lastno situacijo in problemi. Zanimajo ga predvsem pravljice in krajše pripovedi, ki so prilagojene njegovemu izkustvenemu svetu. Pojavljajo pa se

težave pri tem, da se mora dalj časa osredotočati na druge, zato v tem obdobju potrebuje nenehne dodatne vzpodbude. Te so lahko v obliki glasbenih pravlji ali pravlji z verzi. Otroku koristijo, ker se tako določeni deli v pravljici ponavljajo, kar mu omogoča, da se lažje uči novih pojmov in besednih zvez. Za pravljice so značilni tudi srečni konci s pomočjo čudežev, ki otroku predstavljajo in zagotavljajo varnost. Pomembnejša prelomnica v tem obdobju je pri približno petih letih, ko otrok začne ločiti med literarno-estetskimi in pragmatičnimi bralnimi interesi. Otrok začne iskati pragmatične vsebine, ki ga zanimajo. Pri tem je vloga staršev, da mu omogočajo dostop do pragmatične literature in ga pri branju spodbujajo, ob morebitnih težavah z razumevanjem pa mu pomagajo z razlago. Otroke v tem obdobju zanima leposlovno, poljudnoznanstveno in informativno gradivo.

Obdobje konkretnih logičnih, intelektualnih operacij je po mnenju Kordiglove tretje obdobje pri razvoju branja. Traja od sedmega do dvanajstega let. Otroku v tem obdobju svoje odločitve in vedenja natančneje premisli in postaja manj impulziven. Ve tudi, da pravljice niso resnične, saj loči realni in domišljjski svet. Značilno je tudi, da ima močno razvit čut za pravičnost. Tudi v tem obdobju je pomembno skupno branje, v procesu katerega se starši z otrokom pogovarjajo o vsebini, likih in zgodbi ter njegovih občutkih pri branju. V tem obdobju začne otrok obiskovati šolo. Ker mu to predstavlja stres, si želi nekaj, kar ga lahko sprosti in mu hkrati popestri dan. Otroku postane strasten bralec. To pomeni, da ne bere iz estetskega ugodja, ampak zaradi želje po neznanem in vznemirljivem. Posledično ga v tem obdobju najbolj zanima literatura, kjer so v ospredju junaki, ki doživljajo različne dogodivščine in dosegajo pomembne uspehe. Ne posveča se toliko globljemu sporočilu zgodbe, ampak pozornost usmerja predvsem na zgodbo. Razume zapletenejše značaje oseb, junake tako ne vidi zgolj kot dobre ali slabe, ampak lahko v isti osebi prepozna tako dobre kot tudi slabe lastnosti. V tem opazi podobnost s sabo, zato se z njimi lažje identificira. Sledi lahko zapleteni zgodbi, ki vključuje več oseb in več različnih krajev. Zaradi boljše pozornosti je sposoben prebrati daljše besedilo, četudi ne vključuje veliko ilustracij. Zaradi spodbud v šoli se zanima tudi za pragmatična besedila. V ospredju so predvsem naravoslovne vsebine in posledično različne vrste enciklopedij, npr. o rastlinah in živalih, zgodovini, tujih kulturah, vesolju, tehniki, človeškem telesu.

Obdobje abstraktne inteligence je po mnenju Kordiglove glede na osnovni model razvoja branja zadnje obdobje in zajema razvoj v času od dvanajstega leta dalje. Pri mladostnikih je v tem obdobju večji vpliv vrstnikov in vzornikov, medtem ko avtoriteti odraslih ne podlegajo več. Želijo si, da sta si stvarnost in ideal ter besede in dejanja enaka, razkorak med njimi pa obsojajo. Zavedajo se, da lahko situacije nadzorujejo in obvladujejo s svojim znanjem. Za to obdobje je za mladostnike značilno, da iščejo sami sebe in oblikujejo svojo lastno osebnost. Tudi v literaturi iščejo zapletene značaje, zgodbo in dogajalni prostor. V prvem delu obdobja abstraktne inteligence se mladostniki posvečajo predvsem pustolovskim romanom, saj se najlažje poistovetijo z junaki. Prav tako začno posegati po stripih za odrasle. Kmalu ugotovijo, da so večinoma napisani na približno enak način, zato se vrnejo k mladinski literaturi. Začenjajo jih zanimati teme, kot so posameznik v družbi, nerazumevanje, ljubezen in upornišтво. Čez čas začnejo raziskovati tudi literaturo za odrasle, kjer je osrednja tema spopad posameznika z družbo. Pragmatični interesi za branje se navadno usmerijo na točno določena področja

zanimanja. Razvije se sposobnost branja strokovnih besedil. S pomočjo šolanja in znanja na določenem področju se razvije tudi sposobnost branja in razumevanja znanstvenih besedil, vendar te stopnje po mnenju Kordiglove ne dosežejo vsi.

3.1 Učinkovit bralec

Novakova meni, da je temeljni cilj bralnega pouka na razredni stopnji vzgojiti učinkovitega bralca. To je učenca, ki bere tekoče in natančno, z razumevanjem, ima ustrezen obseg besedišča, je pri branju fleksibilen in je motiviran za branje. V Učnem načrtu za slovenščino je zapisano, da učenci vstopajo v svet branja postopoma, sistematično in individualizirano. Učitelj mora biti pri začetnem opismenjevanju pozoren na priporočeno zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja in pisanja, ritem usvajanja mora sproti prilagajati značilnostim in zmožnostim posameznega učenca. Učenci naj bi na koncu 2. razreda praviloma že usvojili tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali. Ob tem naj bi usvojili strategije branja in pisanja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Vsem otrokom je treba omogočiti, da spoznajo in dosežejo višjo raven tako imenovane kritične pismenosti. Cilj branja in pisanja ni le obvladovanje tekočega branja in pisanja, temveč razvita zmožnost sporazumevanja v vidnem prenosniku ter razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo ob zapisanih besedilih. Cilj je omogočiti vsem učencem, da spoznajo in dosežejo višjo raven tako imenovane kritične pismenosti.

Pri začetnem opismenjevanju vrednotimo različne elemente, najpogosteje pa tekočnost branja in razumevanje prebranega. Tekočnost branja je opredeljena kot število prebranih besed na minuto, kar ugotavljamo z glasnim branjem. Pečjakova zapiše, da bralec bere tekoče, kadar bere hitro in natančno, z ustreznim ritmom, intonacijo in izraznostjo. Šele, ko postane proces dekodiranja hitrejši in s tem branje bolj tekoče, se sprostí miselna energija, ki jo učenec porabi za dekodiranje in to energijo porabi za razumevanje. Bralec začetnik preusmerja pozornost od dekodiranja k razumevanju in dogaja se, da mora besedilo večkrat prebrati (najprej, da ga dekodira/prebere, nato pa še, da ga razume). Dekodiranje izurjenega bralca pa je avtomatično in on lahko preusmeri pozornost na razumevanje pri branju. Tekočnost branja zagotavlja bralcu, da je zanj branje užitek in povečuje verjetnost, da bo v prostem času večkrat izbral branje kot kaj drugega. Učenci, ki berejo počasneje, bodo redkeje izbrali branje kot prostočasno aktivnost. Tekočnost branja naredi branje za učenca manj naporno in stresno, kar spet povečuje možnost, da se bo k branju pogosteje vračal, kot bi se sicer. Hitrost branja razvijamo in spremljamo. Na hitrost dekodiranja, ki se kaže kot hitrost branja, vpliva več zaznavnih dejavnikov, kot na primer sposobnost glasovnega zavedanja, vzorec gibanja oči, poznavanje besed, tipografske značilnosti besedila...

4 RAZVIJANJE BRALNE KULTURE V OKVIRU VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Razvijanje bralne kulture je pomemben sestavni del formalnega izobraževanja in je vključen v cilje učnih načrtov, zlasti pri predmetu slovenščina. V Učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli je med cilji zapisano, da *učenci razvijajo zmožnost sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku. Hkrati si oblikujejo jezikovno in književno kulturo*. Med cilji je izpostavljeno tudi, da naj bi učenci razvijali pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil, kar nedvomno vključuje tudi gradnjo bralne kulture kot vrednote.

Bralna kultura in bralni dosežki učencev so v medsebojni povratni zvezi – pozitiven odnos do branja spodbuja uspešnejše branje, hkrati pa doseganje bralnih ciljev krepi občutek kompetentnosti in motivacijo za nadaljnje branje. Po mnenju Pečjakove uspešno branje utrjuje bralno samopodobo, neuspehi pa pogosto vodijo v odpor do branja. Ključno vprašanje torej ni le, kako uresničevati deklarativno zapisane cilje v kurikulu, temveč kako učencu omogočiti uspešno bralno izkušnjo, ki ga bo motivirala za nadaljnje branje.

Eden izmed osrednjih izzivov pri tem je izbira primerno zahtevnega bralnega gradiva, ki učencem omogoča t. i. *prilagojeno branje* – bralne naloge, ki so v območju njihove trenutne bralne zmožnosti. Če učenec bere prezahtevno besedilo, se sooča s frustracijo; če pa je besedilo prelahko, se pojavita dolgčas in nemotiviranost. Zato učenci lahko razvijajo pozitiven odnos do branja le, če delujejo v območju optimalnega izziva, kar omogoča razvoj branja kot kompetence in kot vrednote. Takšno stanje notranje angažiranosti je Csikszentmihalyi poimenoval *flow* oziroma *zatopljenost*, stanje, v katerem bralec združuje kognitivne in čustvene procese ter ob branju doživlja notranje zadovoljstvo in osredotočenost.

Tudi raziskave v slovenskem prostoru potrjujejo pomen bralnega *flowa*. Pečjakova in sodelavke so ugotovile, da so se uspešnejši bralci pogosteje znašli v stanju zatopljenosti, medtem, ko manj uspešni bralci tega niso doživljali ali le redko. Razlika je bila očitna pri fantih in dekletih v 8. razredu osnovne šole.

Zato ima učitelj ključno nalogo, da učencem nudi bralno gradivo, ki ustreza njihovi bralni stopnji, saj je to eden najpomembnejših načinov za razvoj bralne kulture v šoli. Vendar zgolj zapis vrednot o branju v učnih načrtih ni dovolj. Te vrednote morajo biti dejansko udeležene v razredu, kar pa je odvisno od učiteljevega razumevanja branja in njegove usposobljenosti za razvijanje bralne pismenosti. Raziskava Grosmanove in Pečjakove, ki je zajela 136 učiteljev osnovnih in srednjih šol, je pokazala, da so učitelji tekom študija pridobili le delno znanje s področja pismenosti. Kar 30 % učiteljev je ocenilo, da jim znanje, pridobljeno med študijem, sploh ne zadostuje za učinkovito delo z učenci na področju branja.

Vse to kaže, da je uspešen razvoj bralne kulture v šolskem okolju možno doseči le z:

- ustreznim izborom bralnega gradiva glede na zmožnosti posameznega učenca,

- stalnim spremljanjem bralnega napredka in individualnim prilagajanjem,
- učitelji, ki razumejo branje kot kompleksno in večdimenzionalno dejavnost ter imajo ustrezno strokovno znanje.

4.1 Vloga učiteljev pri razvoju bralne kulture in notranje motivacije

Raziskave potrjujejo, da imajo učitelji ključno vlogo pri razvijanju bralne kulture in spodbujanju notranje motivacije učencev za branje. S svojim zgledom, odnosom do knjig in branja ter z ustvarjanjem spodbudnega okolja v razredu učitelji vplivajo na oblikovanje bralnih navad pri učencih. Lečnikova ugotavlja, da kar 70,7 % otrok oblikuje svoje bralne navade pod vplivom učiteljev, kar potrjuje njihovo izjemno vlogo v začetnih fazah bralne socializacije. Poleg tega v tretjini primerov (33 %) učitelji predstavljajo prvi stik otroka s knjigo, saj so pogosto tisti, ki otroku podarijo prvo knjigo, s čimer utrjujejo branje kot vrednoto in vzpostavljajo osebni odnos do knjige.

Erdem poudarja, da vpliv učiteljev presega zgolj začetno posredovanje – učitelji so dolgoročni vzorniki, ki s svojim lastnim bralnim vedenjem in odnosom do literature utrjujejo pozitiven bralni odnos tudi v kasnejših fazah razvoja učenca. Učenci, ki čutijo učiteljevo podporo, so pogosto bolj motivirani za branje in dosegajo višjo raven bralne pismenosti.

Za razumevanje vpliva učiteljev na notranjo motivacijo je pomembna teorija samodoločenosti. Po tej teoriji ima posameznik tri temeljne psihološke potrebe – avtonomijo, kompetentnost in povezanost – katerih zadovoljevanje bistveno vpliva na notranjo motivacijo. Učitelji, ki ustvarjajo učno okolje, v katerem te potrebe učenca prepoznavajo in podpirajo, pomembno prispevajo k razvoju pozitivnega odnosa do branja.

Podporno učno okolje pomeni, da:

- učitelj omogoča izbiro (npr. pri izbiri bralnega gradiva, načinu predstavitve),
- nudi strukturirano podporo z jasnimi navodili, izzivi in povratnimi informacijami,
- skrbi za angažirano in sprejemajočo razredno klimo, ki temelji na medosebni povezanosti.

Raziskave kažejo, da takšno avtonomno podporno, strukturirano in angažirano vedenje učiteljev pozitivno vpliva na učenčevo zanimanje za branje in užitek ob branju, kar dolgoročno gradi trajno bralno motivacijo. Posebej pomembno je, da imajo učenci možnost aktivne izbire in vpliva na lastno bralno izkušnjo. To pomeni, da lahko sami odločajo o tem, kaj, kako in kdaj bodo brali ter kako bodo svoje razumevanje predstavili (ustno, pisno, vizualno ipd.). Ta element izbire bistveno povečuje občutek avtonomije in vpliva na notranjo motivacijo, ki je pomemben napovednik nadaljnje bralne angažiranosti.

Obenem je treba opozoriti, da se motivacija za branje pri učencih pogosto zniža ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Sprememba učiteljev in njihovih pristopov vpliva na oslajeno povezanost ter zmanjšano avtonomijo učenca. Zato je še posebej pomembno, da se vsi učitelji – ne le razredni – zavedajo pomena spodbujanja notranje motivacije za branje v vseh starostnih obdobjih in da svoj pedagoški pristop gradijo na razumevanju psiholoških potreb učencev.

4.2 Strategije branja in faze razvoja bralnih sposobnosti

Ameriška psihologinja Ehri je ugotovila, da si otroci pri branju pomagajo z različnimi strategijami. Pri strategiji dekodiranja otrok prepozna posamezno črko, jo spremeni v zvok in nato poveže z vsako naslednjo črko v abecedi. Pri strategiji analogije otrok že zna prebrati nekatere besede in nato poskuša nove besede prebrati na enak način. Tretja strategija je strategija napovedovanja, kjer otrok poskuša na osnovi sobesedila (prve črke, zgodbe, slike) uganiti besedo. Četrta strategija je strategija znanih besed. Pri uporabi te strategije otrok besede, s katerimi se večkrat sreča, v resnici ne prebere, temveč jih preprosto prikljiče iz spomina. Na osnovi teh štirih strategij branja je avtorica opredelila štiri faze razvoja bralnih sposobnosti pri otrocih.

Po mnenju Ehri je predabecedna stopnja prva stopnja v razvoju bralne sposobnosti. Gre za obdobje porajajoče se pismenosti. Otroci lahko prepozna nekaj črk ali fonemov, vendar besede ne dekodira. Pečjakova je mnenja, da je pogostejša strategija v tem obdobju strategija napovedovanja. V tem obdobju je branje vezano predvsem na poznan kontekst. Velik poudarek je na vizualnih namigih. Otroci si na tej stopnji zapomnijo malo besed in imajo hkrati težave s tem, da bi besedo, ki so si jo zapomnili, prenesli v drug kontekst. Besedo lahko preberejo v točno določeni situaciji, ne pa, če je zapisana na listu papirja.

Delno abecedna ali fonetična stopnja je druga stopnja po mnenju Ehri. Otroci na tej stopnji poznajo že nekaj črk, s pomočjo katerih si pomagajo pri branju besede. Te črke uporabljajo kot namig pri strategiji napovedovanja, ki je še vedno prevladujoča. Prepoznavati začnejo tudi prvi in zadnji glas v besedi, ki jih povezujejo s črkami. Značilno je, da dobro preberejo svoje ime in prepoznajo posamezne črke v imenu. Težave pa se pojavljajo tako na področju črkovanja, kjer večinoma izpuščajo samoglasnike, kot tudi na področju naglaševanja.

Popolna abecedna stopnja je tretja stopnja v razvoju branja. Otroci začnejo razumeti, da posamezni črki pripada posamezen glas. Glasove tako povezujejo s črkami. S pomočjo tega znanja si nato pomagajo pri branju besed. Prevladujoča strategija pri poznanih in nepoznanih besedah je dekodiranje. V pomoč pa jim je tudi strategija branja po analogiji. Pečjakova meni, da je branje na tej stopnji počasneje, vendar bolj natančno. Saj otroci na tej stopnji besed ne ugibajo.

Zadnja stopnja je utrjena abecedna stopnja. Ehri meni, da se ta stopnja prepleta s prejšnjo. Branje postane bolj zrelo. To pomeni, da se avtomatizira povezava med glasom in črko. Po mnenju Pečjakove tako otroci lahko posledično preberejo večje skupine besed, saj ne berejo

črko za črko, ampak prepoznajo zaporedja črk. Narašča tudi obseg besedišča in s tem tudi uporaba strategije znanih besed. Hkrati se poslužujejo po mnenju Ehrijeve tudi strategije branja s pomočjo analogije, ob neznanih, daljših ali težjih besedah se zanašajo na strategijo dekodiranja.

4.3 Tekočnost branja

Jurišičeva v svoji knjigi Tekočnost branja merjenje in spremljanje zapiše, da tekočnost branja ni enako kot hitrost branja, je pa pomemben element tekočega branja. Tekočnost branja je zmožnost natančnega in hitrega branja z ustrezno izraznostjo (tonom, poudarki, glasnostjo, naglasom), kar vse omogoča bralno razumevanje. Tekoče branje je torej hitro in natančno branje z ritmom, intonacijo in izraznostjo. Tekočnost branja pomembno vpliva na pomnjenje – zmožnost izraziti neko spretnost ali priklicati neko informacijo iz spomina tudi po tem, ko je ne urimo več; ohranjanje – zmožnost ohraniti raven izvedbe neke spretnosti določeno časovno obdobje; posploševanje – zmožnost ustvarjalne rabe naučenega v kompleksnejših nalogah in novih okoliščinah. Bralci začetniki preobremenijo svoj delovni spomin z dekodiranjem, tako da ne morejo hkrati spremljati in predvidevati pomena prebranega. Bralci, ki tekoče berejo, prebrano bolje razumejo, ker informacije obdelujejo hitreje in ne porabijo veliko svoje miselne energije za dekodiranje. Ko beremo povsem tekoče, dekodiramo skoraj samodejno in vso pozornost namenimo vsebini prebranega. Izurjeni bralci imajo avtomatizirano dekodiranje in lahko pozornost usmerijo zgolj na razumevanje. Tekočnost je kazalnik nezavedne in avtomatizirane spretnosti dekodiranja in kazalnik splošne bralne zmožnosti.

Tabela 1: Kriteriji tekočnosti branja (Jurišič)

Kriteriji tekočnosti branja			
	Ni tekoče	Delno tekoče	Tekoče
<i>Natančnost</i>	Pod 90%	90% – 95%	Nad 95%
<i>Ritem</i>	• Pogosto omahovanje • Številni premori • Pogoste ponovitve • Menjajoč razburkan ritem	• Manj omahovanja • Nekaj premorov • Nekaj ponovitev • Razmeroma enakomeren ritem	• Redka omahovanja • Redki premori • Enakomeren ritem
<i>Tehnika</i>	• Bere besedo za besedo • Ne upošteva ločil	• Bere skupine besed in le izjemoma besedo za besedo	• Bere smiselne skupine besed • Upošteva ločila
<i>Izraznost</i>	Monotono branje	Branje z nekaj izraznosti	Ustrezna izraznost

4.4 Formativno spremljanje in branje

Formativno spremljanje pri branju igra ključno vlogo v procesu učenja, saj učencem omogoča, da aktivno izbirajo načine, kako se bodo učili. Ta pristop ne le, da spodbuja njihovo odgovornost za lastno učenje, temveč tudi krepi zaupanje v njihove sposobnosti. Učitelj v tem okviru prevzema vlogo raziskovalca lastne pedagoške prakse, kar vodi do nenehnega izboljševanja poučevanja.

Učinkovitost formativnega spremljanja se kaže v tem, da zagotavlja usmerjanje pouka ter omogoča učencem, da prejemajo in dajejo kakovostne povratne informacije. S tem se povečuje njihovo aktivno sodelovanje pri oblikovanju in razumevanju namenov učenja ter kriterijev uspešnosti, kar posledično krepi motivacijo in sposobnost samo-regulacije.

Učitelji načrtujejo raznolike dejavnosti, ki jih prilagajajo individualnim potrebam učencev. Ta diferenciacija upošteva tako kognitivne kot čustvene potrebe, kar pomeni, da se pristopi prilagodijo specifičnim izzivom in potencialom vsakega učenca. Takšen pristop ne le, da povečuje učne učinke, temveč tudi ustvarja vključujoče in podporno učno okolje, kjer se vsak učenec lahko razvija in napreduje.

4.4.1 Predznanje

Za aktivacijo procesa učenja je ključno, da učitelj razume in ve, kaj učenci že znajo, kakšne izkušnje so si že pridobili, bodisi v šoli bodisi v vsakdanjem življenju. Te informacije predstavljajo izhodišče za načrtovanje učenja in poučevanja. V tej fazi je pomembno identificirati morebitne napačne predstave, vrzeli in presežke v znanju ter sposobnostih učencev, kar učitelju omogoča, da bolje načrtuje nadaljnje učenje, usmerjeno k potrebam učencev.

Učenci v 1. VIO pogosto težje izrazijo, kaj že znajo ali kako bi se radi učili. Zato učitelji uvajajo različne organizacijske oblike, da pridobijo dovolj podatkov o izkušnjah in predznanju otrok. Na podlagi aktiviranja in ugotavljanja predznanja učitelj oblikuje strategije, metode ter oblike dela, ki vključujejo tudi ustrezno zahtevnost pouka.

4.4.2 Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Za učinkovito formativno spremljanje je ključno, da so učni cilji in nameni učenja jasno opredeljeni ter da so določeni kriteriji uspešnosti. Učencem v 1. VIO je potrebno pomagati pri postavljanju realnih ciljev. Ko učenec sprejme cilj, ki si ga je sam zastavil, to dodatno spodbudi njegovo motivacijo. Ko učenci razumejo, kako postaviti dosegljive cilje, in jih uspešno dosegajo, se izboljšuje njihova samopodoba, s tem pa prevzemajo večjo odgovornost. Doseženi kratkoročni cilji prispevajo k občutku samoučinkovitosti.

Cilji, ki so specifični, merljivi in dosegljivi v kratkem času (na primer: "Danes bom pri branju upošteval ločila."), običajno spodbujajo motivacijo in vztrajnost. Učenje postane lažje, ko učenci razumejo, katere cilje želijo doseči, kakšen je namen teh ciljev in kakšne možnosti imajo za njihov dosego. Jasno opredeljeni učni cilji odgovarjajo na vprašanja: "Kaj želim doseči?" in "Kaj pričakujem od učenja?"

Poleg skupnega načrtovanja ciljev je pomembno določiti tudi kriterije uspešnosti, ki so zapisani v jeziku, ki ga učenci razumejo. Ti kriteriji opisujejo, kaj pomeni uspešno doseči učne cilje. Pomagajo učencem razumeti, na kaj se morajo osredotočiti med učenjem in kako prepoznati, da so se naučili, dosegli ali opravili določeno nalogo. Sooblikovanje kriterijev uspešnosti daje odgovor na vprašanja: "Kakšno je uspešno učenje?" in "Na kaj moram biti pozoren med procesom učenja?"

4.4.3 Dokazi

Učitelj v celotnem procesu učenja omogoča učencem, da svoje znanje pokažejo na različne načine. Dokazi o njihovem učenju, znanju in dosežkih se zbirajo v mapah dosežkov.

Za kakovostno ocenjevanje razvoja kompetenc so potrebni ustrezni inštrumenti, ki omogočajo spremljanje napredka posameznika. Merjenje napredka mora temeljiti na raznolikem in sistematičnem spremljanju, ki se izvaja v določenem časovnem obdobju in na različne načine. To zahteva organizacijo učnega procesa, v katerem so učenci aktivni pri učenju in opazovanju svojega napredka.

Pri spremljanju razvoja bralne zmožnosti je pomembno celostno pristopiti k učencu. To pomeni, da ne uporabljamo le enega pristopa ali metode za spremljanje in ocenjevanje, temveč kombiniramo več tehnik, da pridobimo celovito sliko o učenčevih sposobnostih. Učitelj, učenci in njihovi vrstniki skupaj zbirajo dokaze o napredku, ki jih interpretirajo in uporabijo za načrtovanje naslednjih korakov v učnem procesu, kar pripomore k še boljšim rezultatom. Glede na svoje zmožnosti lahko učenci v procesu učenja zbirajo različne dokaze, ki sledijo skupnemu cilju.

4.4.4 Povratna informacija

Učitelj s povratno informacijo sporoča učencu, kaj je dosegel in česa še ni, kako je to dosegel, kje še obstajajo vrzeli. Hkrati mu s povratno informacijo poda tudi navodila za nadaljnje korake v procesu učenja, kar je ključno za spodbujanje samoregulacijskega učenja.

Učinkovita povratna informacija mora biti opisna, specifična, pravočasna, preverjena in točna, hkrati pa mora upoštevati potrebe tako učenca kot učitelja ali sošolca. Osredotoča se na vedenje, ki ga učenec lahko nadzira, ter na tisto vedenje, ki se je pravkar zgodilo.

Pomembno je, da učenec v povratni informaciji najprej prepozna razliko med želenim oziroma zahtevanim ciljem in svojim dosežkom. Nato z njo prejme napotke in usmeritve, ki mu omogočajo, da odpravi to razliko in se tako razvija naprej.

4.4.5 Vrstniški učenje in sodelovanje

Ljudje se lažje učimo, kadar vemo, da bomo osvojeno znanje lahko prenesli tudi na druge, ne le za namen ocenjevanja. Učenci ocenjujejo svoje dosežke in dosežke sošolcev na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti. S pomočjo lastne in vrstniške presoje si med seboj pomagajo prepoznati in preseči morebitna šibka področja, kar jim omogoča načrtovanje naslednjih korakov.

Pri vrstniškem učenju in drugih bralnih dejavnostih je metoda branja v dvojicah še posebej pomembna. Ta metoda uravnava razmerje med učenčevim glasnim branjem in poslušanjem branja sošolcev, kar preprečuje slabosti frontalnega glasnega branja. Pri frontalnem branju namreč učenci berejo v tempu drugega, kar lahko povzroči, da se počasnejši bralci izgubijo v besedilu. Po branju si učenci izmenjajo povratne informacije, kar dodatno spodbuja njihovo učenje.

4.4.6 Samovrednotenje učenja in znanja

Učenci potrebujejo priložnosti, da lahko spremljajo svoje znanje, usmerjajo svoje napore, merijo kakovost svojega dela in si postavljajo jasne in merljive cilje za izboljšanje. Učenje, ki temelji na praktičnih izkušnjah, vključuje učinkovite strategije samoocenjevanja, refleksije in postavljanja ciljev. Samovrednotenje lastnega dela mora izhajati iz vnaprej postavljenih ciljev in kriterijev.

Bralna učinkovitost je rezultat prepletanja notranjih in zunanjih dejavnikov, pri čemer ima vsak posamezen element – od družinske podpore, učiteljevega pristopa do učenčeve motivacije – ključno vlogo. Raziskave potrjujejo, da zgled staršev in učiteljev, pozitivno bralno okolje ter možnost izbire in samostojnosti pomembno vplivajo na razvoj bralne kulture. Prav tako je pomembno, da učitelji prepoznajo psihološke potrebe učencev in s premišljenim delom spodbujajo njihovo notranjo motivacijo za branje.

Sistematično razvijanje bralnih strategij in spremljanje napredka učencev omogoča, da se vsakemu posamezniku približamo na njemu prilagojen način. Le s celostnim pristopom lahko dosežemo, da branje ne bo zgolj šolska naloga, temveč vrednota in užitek, ki otroka spremlja tudi v odraslo življenje.

Ugotavljam, da s takšnim načinom poučevanja (s pomočjo formativnega spremljanja) lažje sledim napredku učencev, s posebnim poudarkom na razvoju bralnih veščin. Uvidela sem, da takšno spremljanje omogoča učitelju, da natančno prilagaja svoje metode poučevanja, saj

temelji na zbiranju dokazov in uporabi jasnih kriterijev za vrednotenje. Ta pristop ne le da olajša učitelju, da razume potrebe posameznih učencev, temveč tudi spodbuja aktivno sodelovanje učencev v njihovem učenju.

Učenci so se skozi praktične dejavnosti, kot so analiza posnetkov branja, samoevalvacija in ocenjevanje s strani vrstnikov, naučili pomembnosti branja in njegovih različnih vidikov v vsakdanjem življenju. Spoznali so, da je branje ključno za razumevanje navodil in informacij, kar krepi njihov občutek odgovornosti za lastno učenje. Redno spremljanje napredka, ki je vključevalo mesečne preizkuse, je učencem omogočilo, da so vizualizirali svoje dosežke in se osredotočili na izboljšave, kar se je pokazalo kot učinkovit motivacijski dejavnik.

V naslednjem šolskem letu bom še večji poudarek dala med vrstniškemu ocenjevanju, ki bi lahko razjasnil, kako to oblikuje motivacijo in napredek učencev. Razmisliti pa je potrebno tudi, kako aktivno vključiti starše v proces spremljanja napredka ter, kako pomembno bi to vplivalo na učence.

Z vsemi temi predlogi za nadaljnje raziskovanje lahko še dodatno izboljšamo učne prakse in ustvarimo podporno okolje, ki bo učencem pomagalo pri razvoju njihovih bralnih zmožnosti in splošni akademski uspešnosti.

5 NAMEN

Ugotoviti, ali šola kot vzgojno izobraževalna ustanova pomembno vpliva na razvoj učinkovitega bralca. To je bralca, ki bere tekoče in natančno, z razumevanjem, ima ustrezen obseg besedišča, je pri branju fleksibilen in za branje motiviran.

Ugotoviti ali imajo tudi starši in njihov odnos do branja pomemben vpliv na razvoj učinkovitega bralca.

Cilj moje raziskovalne naloge je, da bi otokom in staršem predstavila, kako pomemben je vsakodnevni trening branja v 1. VIO, saj le ta vpliva na to, kdaj bo otrok proces branja avtomatiziral in branje otroku ne bo več predstavljalo napora ter kako na bralni napredek vpliva motivacija, podpora staršev in redna praksa.

6 OPREDELITEV PROBLEMA

Kljub velikemu številu programov za spodbujanje branja, številni otroci na koncu 3. razreda še vedno ne berejo tekoče, prebrane vsebine ne razumejo. Zanima nas, kateri dejavniki prispevajo k temu in kako lahko učitelji in starši prispevajo k izboljšanju.

7 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Raziskovalno področje naloge se osredotoča na razvoj bralne pismenosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, zlasti pri učencih tretjega razreda. Poseben poudarek je namenjen vplivu družinskega okolja na bralne navade otrok ter vlogi šole pri spodbujanju rednega in učinkovitega branja. Zanima nas, kako različni dejavniki – kot so prisotnost knjig v domačem okolju, zgled staršev, pogostost skupnega branja in pogovori o prebranem – vplivajo na otrokovo motivacijo za branje in njegov bralni napredek.

Pomembno raziskovalno izhodišče je vprašanje, ali otroci, ki odraščajo v spodbudnem bralnem okolju, kjer je knjiga vrednota in kjer odrasli aktivno berejo, razvijejo večjo notranjo motivacijo za branje. Prav tako želimo osvetliti, kako lahko šola pomaga otrokom, ki doma ne prejemajo ustreznih spodbud, da bi kljub temu razvili bralne spretnosti in odnos do branja. V ospredju je torej primerjava med učenci, ki prihajajo iz bralno bogatih okolij, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo, ter iskanje učinkovitih strategij za spodbujanje vseh učencev k rednemu in razumevajočemu branju.

7.1 Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve

V raziskavi sem se osredotočila na razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj učinkovitega bralca v tretjem razredu osnovne šole. Raziskovalna vprašanja, ki usmerjajo empirični del naloge, so naslednja:

- Kakšna je vloga staršev pri razvoju bralnih navad otrok? (vpliv njihovega zgleda, domača bralna kultura, skupno branje ipd.)
- Kako učenci doživljajo branje? (ali berejo radi, kaj jih pri branju motivira ali ovira, kako sami ocenjujejo svoje bralne spretnosti)
- Kako se bralna učinkovitost učencev spreminja skozi šolsko leto? (ali redna praksa/vsakodnevno branje vodi do tekočega branja in branj z razumevanjem)

Ta vprašanja naslavlja tri ključna področja: družinsko okolje, osebno motivacijo učencev in dejanski napredek pri branju. Njihov namen je pridobiti vpogled v dejavnike, ki vplivajo na razvoj učinkovitega bralca v tretjem razredu osnovne šole.

Na podlagi raziskovalnih vprašanj sem oblikovala naslednje hipoteze, ki sem jih preverjala s pomočjo analiz anket in spremljanja bralnega napredka:

HIPOTEZA 1: Otroci, katerih starši radi berejo, tudi sami pogosteje berejo z veseljem.

HIPOTEZA 2: Otroci, ki radi berejo, pogosteje posegajo po zahtevnejših besedilih in se na branje spomnijo samoiniciativno.

HIPOTEZA 3 : Večina otrok ob koncu 3. razreda osnovne šole razume prebrano besedilo.

V okviru raziskave je bilo treba upoštevati tudi nekatere omejitve:

- vzorec raziskave je bil omejen na en razred tretješolcev,
- podatki temeljijo na samooceni učencev in mnenju staršev, kar lahko vključuje subjektivne pristranskosti,
- raziskava je potekala v enem šolskem letu, kar ne omogoča dolgoročnega spremljanja učinkov,
- motivacija za sodelovanje je lahko vplivala na iskrenost in natančnost odgovorov v anketah.

Kljub tem omejitvam raziskava ponuja pomemben vpogled v povezavo med domačim okoljem, učenčevim doživljanjem branja ter dejanskim napredkom pri razvoju bralnih spretnosti.

7.2 Spremenljivke

V raziskavi smo opazovali in primerjali različne spremenljivke, ki vplivajo na razvoj bralne učinkovitosti pri učencih tretjega razreda. Spremenljivke so bile razvrščene na dve glavni skupini:

7.2.1 Neodvisne spremenljivke

To so spremenljivke, ki potencialno vplivajo na razvoj bralnih navad in bralne učinkovitosti:

- Spol učenca (moški/ženski),
- Stopnja izobrazbe staršev (osnovna, srednja, višja/visoka),
- Pogostost branja staršev (radi berejo, berejo občasno, ne berejo),
- Bralne spodbude doma (ali starši berejo otrokom, jih spominjajo na branje, se pogovarjajo o prebranih knjigah),
- Motivacija za branje (samostojna pobuda, zunanja spodbuda, nezanimanje).

7.2.2 Odvisne spremenljivke

To so spremenljivke, ki smo jih spremljali kot rezultat določenih okoliščin ali dejavnikov:

- Samopodoba učencev glede lastnega branja (npr. kako ocenjujejo svoje bralne sposobnosti),
- Pogostost branja učencev (dnevno, občasno, zelo redko),
- Stopnja bralne tekočnosti (število prebranih besed na minuto, pogostost napak, napredek skozi leto),
- Razumevanje prebranega (obnova prebranega besedila s svojimi besedami, odgovori na vprašanja o prebranem besedilu),
- Vrsta in zahtevnost izbranih besedil (zgodba, knjiga, krajša besedila ipd.).

7.3 Metodologija

V raziskavi smo uporabili kombinirani raziskovalni pristop, ki združuje kvantitativne in kvalitativne metode. Uporabili smo anketno raziskavo za učence in starše ter sistematično spremljanje bralnega napredka učencev skozi šolsko leto. Na ta način smo zajeli tako stališča in doživljanja sodelujočih kot tudi dejanski napredek pri branju.

7.3.1 Raziskovalna metoda

Za pridobivanje podatkov smo uporabili dve raziskovalni metodi: sistematično spremljanje bralnega napredka učencev skozi šolsko leto ter anketiranje staršev in otrok.

Bralno učinkovitost učencev tretjega razreda smo spremljali pri 26 učencih tretjega razreda od septembra do junija. Vsak mesec so učenci brali izbrano besedilo, učiteljica pa je spremljala število prebranih besed v minuti, napake pri branju, razločnost, intonacijo in tekočnost branja. Na osnovi teh podatkov smo mesečno beležili napredek vsakega posameznika in skupaj z učenci analizirali njihov napredek s pomočjo tabel in grafov.

Ob koncu šolskega leta smo izvedli še dve spletni anketi s pomočjo orodja 1KA. Prva anketa je bila namenjena staršem, z njo smo želeli ugotoviti, kako starši doživljajo branje svojih otrok, kako pogosto berejo otrokom, ali jih spodbujajo pri branju in kakšen odnos imajo do knjig. Anketa jim je bila poslana po elektronski pošti, izpolnilo jo je 19 staršev, kar predstavlja 73 % vseh staršev učencev v razredu. Starši so jo izpolnjevali anonimno. Podatke smo analizirali s pomočjo osnovnih statističnih postopkov.

Druga anketa je bila namenjena učencem, z njo pa smo želeli izvedeti, kako učenci sami doživljajo branje, ali radi berejo, kako pogosto berejo, kakšna besedila jih zanimajo, kako ocenjujejo svoje bralne zmožnosti in kdo jih spodbuja pri branju. Anketa je bila prav tako izvedena anonimno, dostop do nje pa so učenci dobili preko QR kode. Izpolnilo jo je vseh 26 učencev.

7.3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskavo so bili vključeni učenci tretjega razreda osnovne šole, ki so skozi šolsko leto sodelovali v spremljanju svojega bralnega napredka, ter njihovi starši.

V razredu je bilo skupno 26 učencev, od tega 8 deklic in 18 dečkov. Vsi učenci so sodelovali v rednih mesečnih meritvah bralne hitrosti in tekočnosti branja.

Tabela 2: Število (n) in odstotki anketiranih učencev po spolu

spol	n	n %
fantje	18	69
dekleta	8	31
SKUPAJ:	26	100

Graf 1: Spol (n = 26)

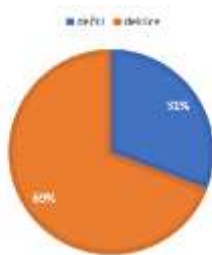
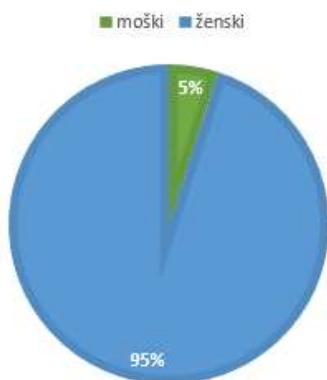


Tabela 3: Število anketiranih staršev

spol	n	n %
moški	1	5
ženski	18	95
SKUPAJ:	19	100

Graf 2: Spol (n = 19)



V anketi je sodelovalo 5 % anketirancev z osnovnošolsko izobrazbo, 16 % anketirancev s srednješolsko izobrazbo, 21 % anketirancev z višješolsko izobrazbo, 42 % anketirancev z visokošolsko izobrazbo in 16 % anketirancev z univerzitetno izobrazbo.

Tabela 4: Število (n) in odstotki anketiranih staršev po izobrazbi

izobrazba	n	n %
osnovna šola	1	5
srednja šola	3	16

višje šola	4	21
visoka šola	8	42
drugo	3	16
SKUPAJ:	19	100

Graf 3: Izobrazba anketirancev (n = 19)



8 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA

V šolskem letu 2024/2025 smo se v mesecu septembru s tretješolci pogovarjali o pomenu branja in njegovih različnih vidikih v vsakdanjem življenju. Učenci so ugotovili, da branje potrebujejo na vsakem koraku, da je branje ključno za razumevanje navodil, najrazličnejših oznak, receptov in drugih informacij, ki nas spremljajo v vsakdanjem življenju. Skupaj smo prišli do zaključka, da branje močno vpliva na naše vsakdanje življenje, saj bi pomanjkanje te spretnosti bistveno zmanjšalo samostojnost in učinkovitost posameznika v vsakdanjih situacijah.

Učenci so si postavili cilj, da bi do konca šolskega leta brali tekoče, brez zatikanja, razločno in z ustrezno intonacijo ter da bi prebrano razumeli. Predvajani so jim bili trije posnetki branja. Po poslušanju prvega posnetka so učenci ugotovili, da je imel bralec pri branju velike težave. Večino besed je črkoval, med posameznimi besedami je delal dolge premore, njegovo branje je bilo nerazločno, zaletavo, kar je otežilo razumevanje poslušanega besedila. Na drugem posnetku je bralec izpuščal dele besed, prebral začetek besede in/ali si izmislil svoje nadaljevanje besede. Pri branju ni upošteval ločil, kar je povzročilo nejasnosti in neenakomeren ritem branja. Občasno pa se je pri branju tudi popravljal. Zadnji posnetek je prikazoval tekoče branje, kjer je bralec jasno in razločno izgovarjal besede, ob tem pa je pravilno upošteval tudi ločila. Učenci so tako na konkretnem primeru prepoznali razlike med različnimi stopnjami bralne tekočnosti.

V nadaljevanju so učenci sami ocenili svoje branje. Zapisali so, kako berejo, v katero skupino bralcev sodijo in zakaj so se tako ocenili. Nato so se razdelili v pare in brali še drug drugemu. Po branju je tudi sošolec ocenil učenčevo branje. Svojo samooceno branja so primerjali s sošolčevo oceno njegovega branja in iz teh dveh ocenil si je vsak učenec nato pripravil načrt za izboljšanje svojega branja. Po pogovoru so prišli do zaključka, da je za napredek potrebna redna vsakodnevna vaja, saj "le vaja naredi mojstra, če mojster dela vajo."

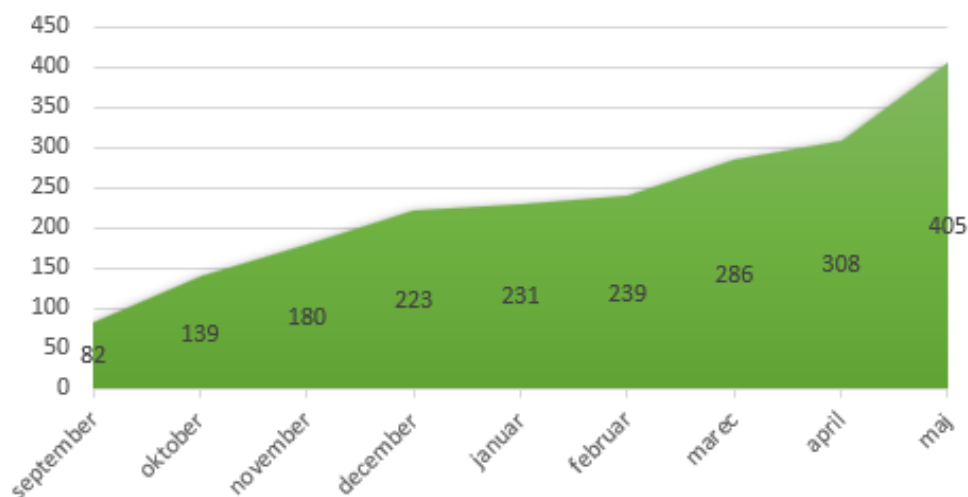
Spremljanje branja je potekalo vsak mesec v enakih pogojih, saj smo želeli zagotoviti čim večjo primerljivost rezultatov. Vsak učenec je bral enako dolgo besedilo, ki je bilo glede zahtevnosti prilagojeno stopnji njihove bralne zmožnosti. V začetnih mesecih smo uporabljali krajša, preprostejša besedila z znano vsebino, v kasnejših pa daljša in zahtevnejša, ki so zahtevala več razumevanja, pravilno rabo ločil in intonacije. Besedila so bila skrbno izbrana tudi glede na tematiko – najpogosteje so se nanašala na šolsko življenje, naravo, živali in letne čase, kar je učencem omogočilo, da so se z vsebino lažje poistovetili. Večinoma so prevladovala neumetnostna besedila, nekaj pa je bilo tudi umetnostnih besedil.

Med branjem smo beležili čas, ki ga je učenec potreboval, da je prebral besedilo in napake, ki so jih učenci naredili med branjem (izpuščanje, dodajanje ali zamenjava črk ali delov besed, napačno prebrane besede, prebran začetek besede in nesmiselno ali neprebrano nadaljevanje, zamenjava besed, zamenjava črk v besedi, izpuščanje vrstic ali ne upoštevanje ločil). Po vsakem branju smo učencu sporočili, koliko besed je prebral in koliko od vseh besed

jih je prebral pravilno. Skupaj smo pregledali napredek od prejšnjega meseca in ugotovili, ali je napredoval. Te podatke je učenec skrbno vpisal v preglednico, na podlagi katere je vsak učenec narisal svoj graf bralnega napredka. Graf je bil učencem posebej zanimiv, saj so vizualno videli, kako se njihova bralna hitrost mesečno izboljšuje. To jih je dodatno motiviralo in spodbudilo, da so želeli naslednjič prebrati še več besed v minuti.

Da bi spremljali, kako se je skozi šolsko leto stopnjevala zahtevnost besedil, sem beležila tudi število besed, ki so jih učenci prebrali vsak mesec. Besedila so bila vsebinsko povezana, a postopno daljša in nekoliko zahtevnejša. Spodnji graf prikazuje, kako se je število besed po mesecih povečevalo.

Graf 4: Stopnjevanje zahtevnosti besedil (število besed po mesecih)



Iz podatkov, ki smo jih pridobili, je razvidno, da se je število besed v branih besedilih skozi šolsko leto postopno povečevalo. V septembru so učenci brali besedilo z 82 besedami, v maju pa so že uspešno brali besedila, ki so obsegala več kot 400 besed. Postopno stopnjevanje zahtevnosti besedil je učencem omogočilo, da so se postopoma prilagajali na daljša in zahtevnejša besedila in tako postopno razvijali bralno tehniko in lažje vzdrževali pozornost skozi daljša besedila ter ohranjali motivacijo za branje. Kljub temu so učenci ob koncu šolskega leta dosegli višjo hitrost branja kot na začetku, kar kaže na dejanski napredek v bralni tekočnosti in razumevanju. Takšen način dela je prispeval k postopnemu in trajnemu napredku, saj so učenci lahko sproti spremljali svoj razvoj in opazovali, kako se ob redni vaji povečuje njihova bralna zmožnost.

Sčasoma so učenci spremljanje začeli doživljati kot prijeten izziv. Njihov cilj ni bil več le doseči boljši rezultat, temveč so težili k temu, da bodo razumeli vsebino prebranega besedila. Postajali so vse bolj samozavestni. Tedensko so si lahko izbrali vajo, ki bi pripomogla k boljšemu branju. Med bolj priljubljenimi so bile vsakodnevno glasno branje, pri čemer so bili njihovi poslušalci njihove najljubše plišaste igrače, branje krajših zgodbic mlajšim sorojencem,

snemanje svojega branja na telefon, branje na nevsakdanjih mestih (pod mizo, leže na postelji, s svetilko, z obutima različnima nogavicama, pod drevesom, z rokavicami na rokah...). Takšen pristop jih je učil vztrajnosti, samorefleksije in odgovornosti za lastno učenje.

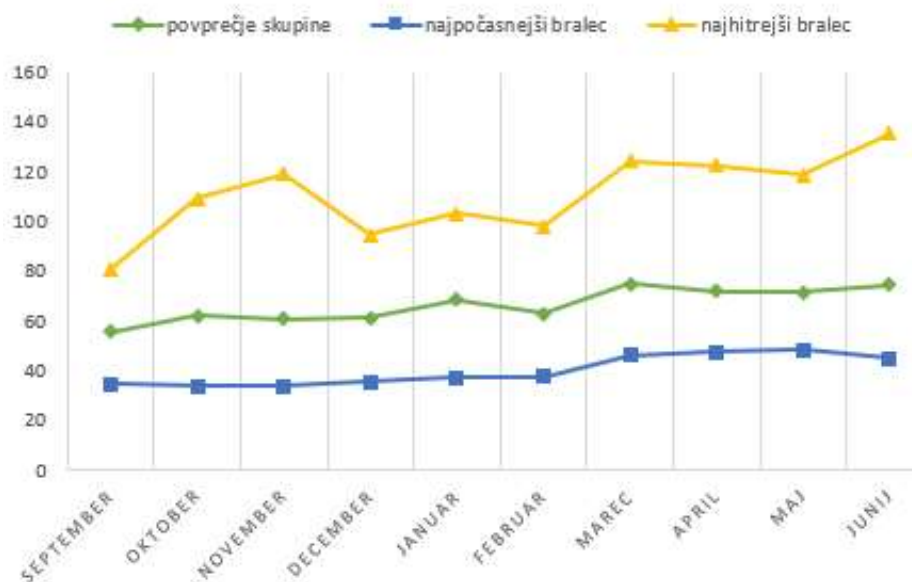
V prvih mesecih so bile najpogostejše napake izpuščanje ali menjava črk, zamenjava krajših besed (in/ni) in izpuščanje oziroma preskakovanje vrstic. Pri nekaterih učencih je bilo opaziti, da so brali prehitro in zato pogosto niso razumeli prebrane vsebine. Ko smo se o tem pogovorili, so se naučili upočasniti tempo in več pozornosti namenili natančnosti in ustrezni intonaciji. V kasnejših mesecih se je število napak občutno zmanjšalo, kar je pokazalo na izboljšano koncentracijo in razumevanje prebranega besedila.

Učenci so bili na svoje rezultate ponosni. Pogosto so se po branju zelo kritično samoocenili. Realno so povedali, kje so bili dobri oziroma kaj so izboljšali od prejšnjega meseca, ter kaj še morajo izboljšati. Takšni odzivi so pokazali, da spremljanje napredka ni delovalo kot pritisk, temveč kot pozitivna motivacija. Zlasti pri počasnejših bralcih je bilo opaziti večjo samozavest in občutek uspeha, ko so na grafu videli svoj napredek.

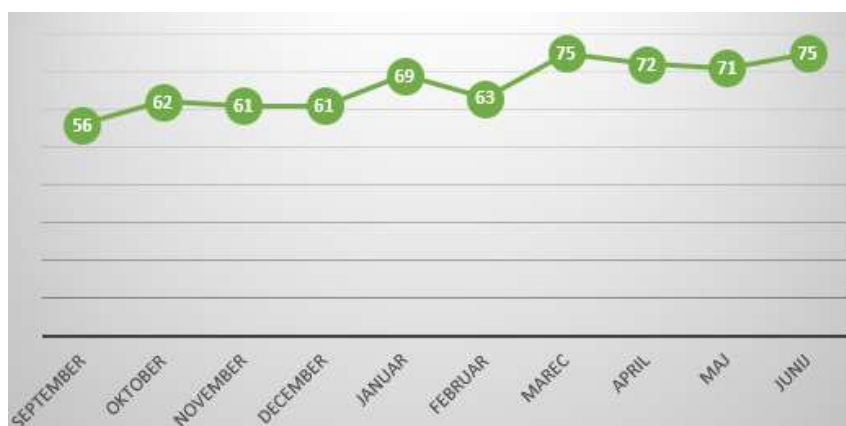
Pomemben del raziskave je bilo tudi sodelovanje s starši. Na pogovornih urah smo jih redno seznanjali z dosežki njihovih otrok in jih spodbujali k vsakodnevni branju doma. Mnogi so poročali, da so otroci pogosteje segali po knjigah, nekateri pa so uvedli skupno branje kot del večerne rutine.

Rezultati raziskave kažejo, da so tretješolci v šolskem letu napredovali v hitrosti branja kljub temu, da so bila besedila iz meseca v mesec daljša in zahtevnejša. Najpočasnejši bralci so v septembru prebrali le 35 besed v minuti, v juniju pa že okoli 49 ali več besed v minuti. Najhitrejši bralci pa so napredovali od 81 prebranih besed v minuti meseca septembra do kar 136 prebranih besed v minuti v mesecu juniju. Povprečje se je iz meseca v mesec dvigovalo, kar kaže na konstanten napredek celotne skupine.

Graf 5: Mesečno spremljanje števila prebranih besed v minuti za cel razred (n = 26)



Graf 6: Povprečje prebranih besed



Podatki, ki smo jih pridobili z raziskavo jasno pokažejo, da so tretješolci v šolskem letu postopno napredovali v hitrosti branja kljub temu, da so bila besedila iz meseca v mesec daljša in zahtevnejša. Povprečje skupine se je skozi leto vztrajno dvigovalo, kar kaže na konstanten napredek celotne skupine. Pri učencih z najnižjo začetno hitrostjo branja se je povprečno število prebranih besed v minuti povečalo s 35 v mesecu septembru na približno 49 v mesecu juniju. Učenci z najvišjo začetno hitrostjo branja so v istem obdobju napredovali z 81 na 136 prebranih besed v minuti. Povprečje se je iz meseca v mesec dvigovalo, kar kaže na konstanten napredek celotne skupine. To potrjuje, da redno mesečno spremljanje bralnega napredka in spodbujanje k branju pozitivno vpliva na vse učence, ne glede na začetno raven.

Iz podatkov, ki smo jih pridobili lahko sklepamo, da redno mesečno spremljanje hitrosti branja omogoči učencem, da postanejo pozorni, osredotočeni in samozavestni bralci. Napredek je opazen pri vseh – tako pri najpočasnejših kot tudi najhitrejših učencih.

Dejstvo, da so ob koncu leta prebrali več besed v minuti kljub bolj zahtevnemu besedilu potrjuje, da se redno in sistematično branje izplača. Tak način dela učencem pomaga razvijati bralno tehniko, razumevanje in vztrajnost.

Sistematično spremljanje branja se je izkazalo za učinkovito orodje pri razvoju bralne tehnike in razumevanju prebranega besedila. Učenci so pri tem razvijali delovne navade, potrpežljivost in željo po osebnem napredku. Nam pa je tak pristop omogočil boljši vpogled v posameznikove sposobnosti in olajšal načrtovanje diferenciacije pouka. V prihodnje bi želeli spremljanje bralnega napredka razširiti še na področje razumevanja prebranega besedila, saj hitrost branja sama po sebi ne zagotavlja razumevanja, ki je ključno za razvoj bralne pismenosti in kritičnega mišljenja.

Tabela 5: Spremljanje bralnega napredka

	OB	AC	ME	KV	JJ	NK	TK	IK	KJ	FM	SO	MTP	FPB	ŽP	ZP	MP	AS	VS	MS	ZŠ	MT	ČU	EV	HV	KZP
september	39	38	59	54	55	70	55	37	35	37	60	75	41	59	52	72	77	52	41	64	81	56	40	78	65
oktober	34	46	55	61	56	90	57	39	34	57	68	102	46	59	60	63	51	44	43	60	109	54	41	101	62
november	51	51	70	58	56	83	56	40	34	55	73	83	45	59	59	75	79	40	41	60	119	54	39	79	57
december	49	52	90	55	54	88	56	42	42	63	69	92	51	65	63	66	74	36	42	64	95	53	44	73	56
januar	54	65	76	66	58	103	57	37	53	67	77	100	46	76	70	75	85	53	52	65	101	51	54	95	68
februar	53	55	89	58	57	98	57	47	38	54	70	98	48	71	68	89	78	47	45	87	94	57	45	77	57
marec	63	65	82	68	62	95	69	53	46	62	83	118	56	83	84	124	86	47	47	65	93	64	55	111	68
april	58	56	70	72	59	98	70	59	48	51	74	122	50	87	75	90	98	50	51	73	92	57	50	123	61
maj	55	50	66	65	64	96	82	49	49	57	80	119	54	76	74	79	91	62	55	64	118	65	54	116	65
junij	58	63	65	89	60	101	62	63	45	62	82	131	59	84	81	87	84	51	59	62	95	62	47	136	80

Podatki, ki smo jih zbrali tekom šolskega leta v zgornji tabeli pokažejo, da se je razpon hitrosti branja učencev skozi leto postopoma večal, saj so najhitrejši bralci močno napredovali. V mesecu septembru so prebrali 81 besed na minuto, v juniju pa že 136 besed v minuti. Bralni napredek najpočasnejših bralcev je bil manjši. V mesecu septembru je najslabši bralec prebral 35 besed v minuti, junija pa 47 besed. Podatki v tabeli kažejo, da se učenci med seboj močno razlikujejo v bralnih sposobnostih. To učitelju jasno sporoča, da mora pri pouku delo diferencirati in uporabljati individualen pristop ter prilagajati zahtevnost nalog, da bo lahko vsak otrok napredoval glede na svoje zmožnosti. Ker smo želeli spodbuditi tudi učence, ki imajo težave z branjem, niso motivirani za branje, doma nimajo ustreznega spodbudnega okolja, starši jim ne predstavljajo bralnega vzora, nekateri doma celo nimajo knjig, smo razmišljali o možnostih, kako bi jim lahko pri tem pomagali. Prišli smo do zaključka, da bi nam pri tem mogoče lahko pomagala sodobna tehnologija. Odločili smo se preizkusiti, ali lahko uporaba spletne aplikacije pozitivno vpliva na učenčev napredek pri branju. Da bi tem učencem omogočili dodatno spodbudo za branje, smo uvedli kratko vsakodnevno jutranje branje s pomočjo spletne aplikacije. Izbrali smo digitalno orodje, ki je učencem omogočilo branje krajših besedil, merjenje časa in samodejni izračun števila prebranih besed na minuto. Učenci so brali 5 do 10 minut dnevno, pri čemer so si sami izbirali besedila glede na svojo stopnjo zahtevnosti in zanimanje. Vsak učenec si je najprej izbral obliko pisave, primerne razmike med črkami in vrsticami ter poljubno barvo ozadja, ki mu je najbolj ustrezala. Besedila, ki si jih je lahko učenec izbral so bila razdeljena po stopnjah, tako da si je lahko vsak izbral

besedilo, ki je bilo zanj ravno prav težko in ravno prav dolgo za bralni trening. Spletna aplikacija je omogočila tudi, da smo lahko dodajali lastna besedila. Branemu besedilu s pomočjo aplikacije je lahko sledil na različne načine. Lahko si je nastavil, da se mu je pokazala samo beseda, ki jo je bral, ali cela vrstica ali cel odstavek ali pa celo besedilo. Lahko si je izbral tudi prst, ki je sledil njegovemu branju. Učenec si je lahko v besedilu obarval tudi posamezne črke. Obarvani samoglasniki so mu pomagali, da je gladko prebral tudi težje in bolj zapletene besede. Z obarvanjem črk si je lahko pomagal tudi pri razločevanju podobnih črk (p/b/d, u/n, a/o...).

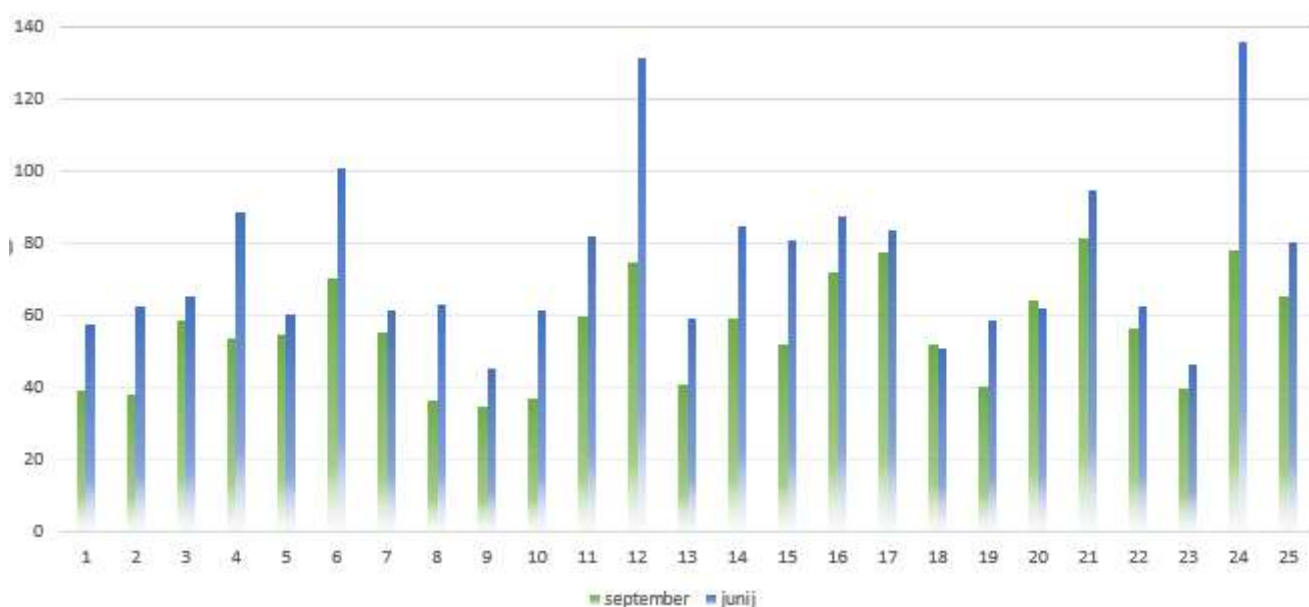
Aplikacija je omogočala spremljanje napredka v realnem času, kar je učence dodatno motiviralo. Enkrat tedensko smo skupaj pregledali rezultate, se pogovorili o morebitnih težavah in določili osebne cilje za naslednji teden. Na ta način so učenci razvijali samoevalvacijo in zavedanje lastnega napredka, kar je pomemben dejavnik pri oblikovanju bralne samostojnosti.

Po nekaj mesecih redne uporabe so rezultati pokazali opazen napredek tudi pri tistih učencih, ki so imeli na začetku najnižjo bralno hitrost. Učenci so povedali, da jim branje postaja manj naporno. Učence je k rednemu branju spodbujala tudi igrifikacija aplikacije – zbiranje točk, dosežkov in možnost primerjave rezultatov med tedni.

Ugotovili smo, da so ključnega pomena redne in krajše, a pogoste bralne vaje, ki bralcem pomagajo ohranjati bralno kondicijo. Tak način dela omogoča učencem, da postopno izboljšujejo bralno hitrost in razumevanje, ne da bi branje doživljali kot prisilo.

Uporaba spletne aplikacije se je pokazala kot učinkovita dopolnitev rednim bralnim vajam, zato menimo, da bi bilo smiselno tovrstno metodo vključiti tudi v prihodnje delo z učenci.

Graf 7: Spremljanje bralnega napredka (n = 26)



Iz podatkov, ki smo jih pridobili je razvidno da je prav vsak učenec ob koncu šolskega leta bral hitreje kot na začetku, kar kaže na enoten trend napredka celotne skupine.

Nekateri učenci so svoj rezultat izboljšali le za nekaj besed na minuto, drugi pa so dosegli izjemen napredek, tudi za več kot 50 do 60 besed na minuto. Iz podatkov lahko razberemo tudi, da se razlike med posamezniki ohranjajo, vendar se hkrati povečuje raven dosežkov pri vseh – najpočasnejši bralci so izboljšali svoj tempo, najhitrejši pa so dosegli še večjo tekočnost.

Takšni rezultati potrjujejo, da redno spremljanje bralnega napredka, ustrezne in pravočasne povratne informacije ter sistematična vaja, prispevajo k izboljšanju bralne hitrosti. Učenci so s sprotnim beleženjem napredka pridobili večjo motivacijo, samozavest in zavedanje o pomenu rednega branja.

Rezultati raziskave potrjujejo, da redno spremljanje hitrosti branja in postopno stopnjevanje zahtevnosti besedil pozitivno vplivata na razvoj bralne zmožnosti učencev. Iz prikazanih grafov je razvidno, da so učenci v šolskem letu dosegli opazen napredek tako v hitrosti branja kot tudi v razumevanju daljših besedil.

V začetku šolskega leta so tretješolci brali besedila, ki so obsegala 82 besed, do konca leta pa so uspešno brali besedila z več kot 400 besedami. Kljub večji zahtevnosti besedil se je povprečna hitrost branja skupine povečala s 56 besed na minuto v septembru na 75 besed v maju. Najhitrejši bralci so dosegli kar 136 besed na minuto, najpočasnejši pa so svoj rezultat izboljšali s 35 na 47 besed na minuto.

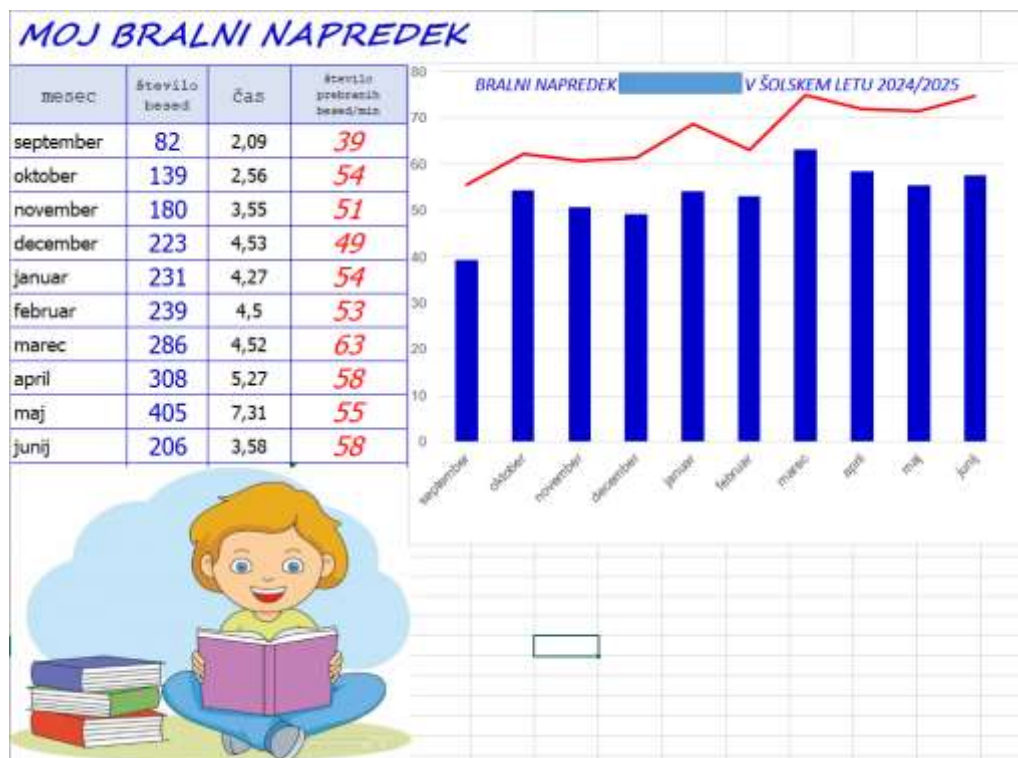
Napredek je bil viden pri vseh učencih – ne glede na začetno raven bralne spretnosti. Učenci so s pomočjo rednih meritev postali bolj pozorni na svoje branje, razvijali samozavest in dosegali osebne cilje. Tudi starši so bili sproti seznanjeni z napredkom svojih otrok, kar je dodatno spodbudilo sodelovanje med šolo in domom.

Pomemben del raziskave je predstavljalo tudi vsakodnevno glasno branje doma, kjer so učenci brali svojim plištastim prijateljem, sorojencem ali staršem. Ta pristop je spodbudil sproščenost pri branju, povečal veselje do knjige in omogočil, da je branje postalo del njihove vsakdanje rutine.

Izsledki potrjujejo, da redno, sistematično in spodbudno delo prinaša dolgoročne rezultate. Učenci, ki redno berejo, razvijajo tekoče in razločno branje, poleg tega bogatijo tudi besedni zaklad, lažje razumejo brana besedila ter se posledično uspešneje učijo. Branje tako ostaja ena najpomembnejših spretnosti, ki otrokom odpira vrata v znanju, domišljiji in samostojnosti.

Na spodnjih slikah je predstavljen bralni napredek treh učencev, ki so v šolskem letu 2024/2025 vsak mesec spremljali svoje rezultate pri branju. Pri tem so beležili število prebranih besed, čas branja in število prebranih besed na minuto, kar nam je omogočilo spremljanje hitrosti in tekočnosti branja skozi daljše obdobje.

Slika 1: Bralni napredek učenca A



Iz podatkov lahko razberemo, da je učenec A v začetku šolskega leta prebral besedilo z 82 besedami v dveh minutah, kar pomeni, da je prebral 39 besed v minuti. Do konca šolskega leta je njegova hitrost branja postopoma napredovala na 58 prebranih besed v minuti. Njegov napredek je bil postopen in enakomeren, brez večjih nihanj med posameznimi meseci. Kljub vidnemu izboljšanju učenec še vedno spada med slabše bralce (učence, ki berejo počasi z veliko napakami), saj njegovi rezultati ne dosegajo povprečne hitrosti skupine. Ta primer jasno kaže, da redno sistematično branje skozi leto pripomore k postopnemu povečanju tekočnosti branja, tudi če je začetna hitrost nizka. Hkrati potrjuje, da je dosledno spremljanje in spodbujanje bralnega napredka pomembno za učence, ki se soočajo s težavami pri branju, saj jim omogoča postopno izboljševanje njihove učinkovitosti in samozavesti pri branju.

Slika 2: Bralni napredek učenca B



Iz podatkov na sliki lahko razberemo, da je učenec B izraziteje napredoval. V septembru je prebral 70 besed v minuti, meseca junija pa kar 101 besedo v minuti. Njegov napredek je bil hiter in konstanten, kar kaže na razvito tehniko branja in visoko bralno motivacijo. Iz grafa je razvidno, da se je bralna hitrost najhitreje povečevala v začetku šolskega leta, nato pa se je do konca leta stabilizirala. Takšen potek je značilen za učence, ki z branjem pridobijo samozavest in redno vadijo.

Slika 3: Bralni napredek učenca C



Iz podatkov na sliki je razvidno, da je učenec C bral nekoliko neenakomerno. V začetku leta je prebral 65 besed v minuti, nato so njegovi rezultati nekaj časa nihali, proti koncu pa se je njegova hitrost močno povečala – na 80 prebranih besed v minuti. Tak vzorec pokaže, da je učenec potreboval več spodbude, podpore in individualiziranega pristopa v začetnih mesecih, vendar se je ob ustrezni motivaciji, diferenciaciji in vsakodnevnu treningu branja tudi s pomočjo spletne aplikacije njegova hitrost branja izboljšala.

Če primerjamo vse tri učence, opazimo, da so vsi dosegli napredek v hitrosti branja, vendar z različno dinamiko.

- Učenec A je napredoval počasi, a vztrajno.
- Učenec B je pokazal izrazit in enakomeren napredek skozi celotno obdobje.
- Učenec C je napredoval neenakomerno, vendar z zelo dobrim zaključkom.

Povprečno povečanje hitrosti branja med septembrom in junijem znaša približno 15–40 besed na minuto, kar kaže, da se redno branje in spremljanje rezultatov pozitivno odražata na bralnih sposobnostih.

V vseh primerih pa se opazi, da je napredek nekoliko manj izrazit v obdobjih, ki sovpadajo s počitnicami. To nakazuje, da učenci v času počitnic manj berejo, kar vpliva na tekočnost in hitrost branja.

Iz pridobljenih podatkov lahko zatrdimo, da sistematično spremljanje bralnega napredka učencem pomaga razumeti lastni razvoj, hkrati pa učiteljem omogoča boljše načrtovanje podpore pri branju. Ne glede na začetno raven vsi trije učenci dosegajo napredek, kar potrjuje učinkovitost rednega bralnega treninga in ustrezne motivacije ter izbire primernih besedil. Pomembno pa je tudi, da učence spodbujamo k branju med počitnicami, saj lahko daljši premori brez branja upočasnijo razvoj bralne tekočnosti.

HIPOTEZA 1: Otroci v 3. razredu osnovne šole razumejo prebrano besedilo.

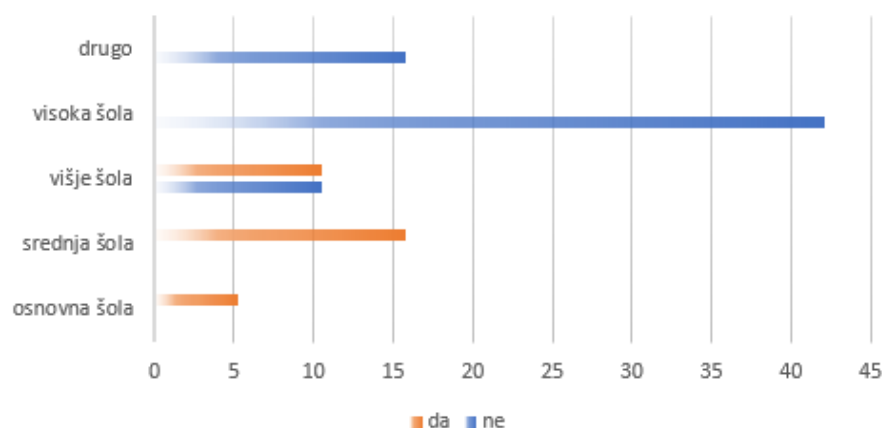
<i>HIPOTEZA</i>	<i>KAZALNIKI/SPREMENLJIVKE</i>	<i>NAČIN PREVERJANJA</i>
Otroci, katerih starši radi berejo, tudi sami pogosteje berejo z veseljem.	Odnos staršev do branja Odnos otrok do branja	Primerjava odgovorov staršev in otrok iz anketnih vprašalnikov

V anketi je 68 % anketiranih staršev tretješolcev povedalo, da radi berejo. Med njimi je skoraj polovica (42 %) tistih, ki imajo visokošolsko izobrazbo, 16 % tistih, ki imajo univerzitetno. 16 % anketirancev s srednješolsko izobrazbo in 5 % anketirancev z osnovnošolsko izobrazbo pa ne bere rado.

Tabela 6: Število (n) in odstotki anketirancev, ki radi berejo

Ali radi berete?	da	n %	ne	n %
osnovna šola	0	0	1	5
srednja šola	0	0	3	16
višje šola	2	11	2	11
visoka šola	8	42	0	0
drugo:	3	16	0	0
SKUPAJ:	13	68	6	32

Graf 8: Priljubljenost branja (n = 19)



Rezultati ankete kažejo, da 68 % anketiranih staršev tretješolcev rado bere. Pri tem so različni dejavniki vplivali na njihovo izbiro knjig:

- 21 % staršev pritegne zgodba,
- 79 % staršev pritegnejo drugi dejavniki, kot so naslov knjige, tema, zanimiv povzetek ali naslovnica.

To pomeni, da se večina staršev pri izbiri knjige ne odloča zgolj na podlagi vsebine zgodbe, temveč igrajo pomembno vlogo tudi vizualni in informativni elementi.

Analiza rezultatov nakazuje, da so starši pri izbiri knjig pozorni na zunanji vtis. To pomeni, da naslov, naslovnica in povzetek pomembno vplivajo na njihovo odločitev. Zgodba kot glavni dejavnik izbire je pomembna za manjši delež bralcev, kar nakazuje, da je prvi vtis ključen za pritegnitev pozornosti. Pomembnost vizualne in vsebinske predstavitve knjig pomeni, da bi založniki in avtorji morali več pozornosti nameniti privlačnim naslovom, premišljenim povzetkom in estetskemu oblikovanju knjig.

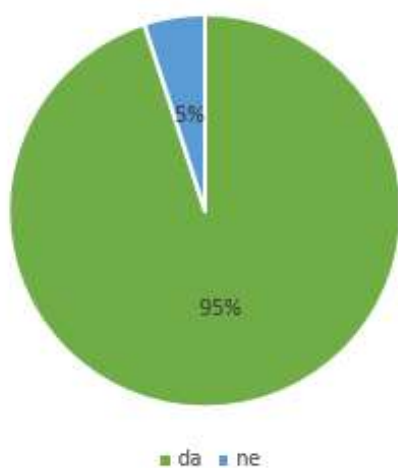
Iz rezultatov lahko povzamemo, da ima večina staršev pozitiven odnos do branja, vendar pri izbiri knjig ne igra glavno vlogo le zgodba, temveč tudi predstavitveni elementi knjige. Te ugotovitve so koristne tako za založnike kot tudi za avtorje in knjižnice, saj pomagajo razumeti, kaj bralce najbolj pritegne in kako jih motivirati k branju.

Skoraj tretjina (32 %) anketirancev ne berejo radi in za vzrok navajajo premalo časa in preveč drugih dejavnosti. Vse to lahko vpliva na bralne navade njihovih otrok. Še posebej zato bi morali te starše spodbujati, da bi z otroki delili svoje bralne izkušnje in skupaj izbirali knjige.

Tabela 7: Število (n) in odstotki anketirancev, ki berejo s svojim otrokom

Ali berete s svojim otrokom?	n	n %
da	18	95
ne	1	5
SKUPAJ:	19	100

Graf 9: Branje staršev in otrok (n = 19)



Izsledki raziskave kažejo, da starši berejo svojim otrokom različne vrste knjig, med drugim:

- pravljice,
- zgodbe,
- knjige o raziskovalnih dejavnostih,
- otroške knjige,
- slikanice,
- leksikone,
- poučne knjige,
- knjige, ki jih otrok prinese iz knjižnice,
- knjige za bralno značko,
- knjige, ki jih imajo doma,
- knjige, ki si jih otrok izbere sam.

To kaže na širok spekter zanimanj in pomen dostopa do različnih vrst literature pri spodbujanju otrokovega branja.

V anketi, ki smo jo naredili med tretješolci pa je 85 % anketirancev povedalo, da radi berejo. 15 % anketirancev pa ne bere rado.

Rezultati ankete kažejo, da večina učencev rada bere. Od 26 anketiranih tretješolcev jih kar 22 (85 %) bere z veseljem, le 4 tretješolci (15 %) pa so odgovorili, da ne berejo radi. Pri tem so opazne razlike glede na spol. Med tistimi, ki radi berejo, je večina deklic – kar 17 od 18 deklic (94 %) je izrazilo naklonjenost do branja. Pri fantih je ta delež nižji. Od 8 fantov jih 5 (63 %) rado bere, trije (7 %) pa ne.

Tabela 8: Število (n) in odstotki tretješolcev, ki radi berejo

Ali rad bereš?	n	n %
da	22	85
ne	4	15
SKUPAJ:	26	100

Graf 10: Priljubljenost branja med tretješolci (n = 26)

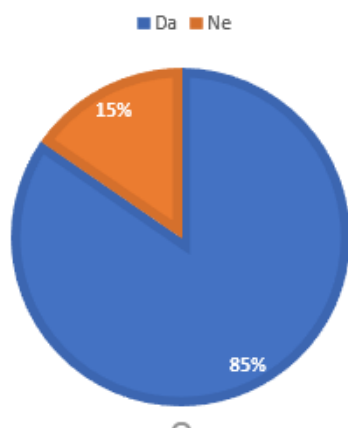


Tabela 9: Število (n) in odstotki tretješolcev, ki radi berejo glede na spol

Ali rad bereš?	da	n %	ne	n %
fantje	5	19	3	12
dekleta	17	65	1	4
SKUPAJ:	22	84	4	16

Graf 11: Priljubljenost branja med tretješolci glede na spol (n = 26)



Ti podatki kažejo, da je branje med učenci priljubljeno, še posebej med deklicami. Rezultati nakazujejo, da bi bilo smiselno dodatno spodbujati fante k branju z izbiro zanimivih in njim prilagojenih vsebin.

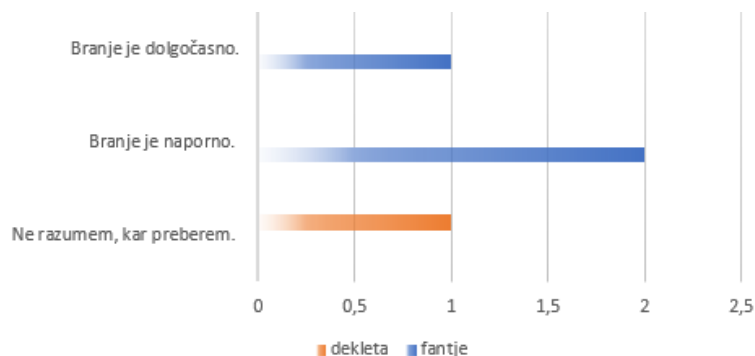
Zakaj nekateri učenci ne berejo radi?

Učenci, ki ne berejo radi, so navedli, da ne berejo radi, ker ne razumejo prebranega (1 deklica), 2 fanta menita, da je branje naporno, 1 fant je odgovoril, da mu je branje dolgočasno.

Tabela 10: Število (n) in odstotki vzrokov za nepriljubljenost branja glede na spol

Ali rad bereš?	fantje	n %	dekleta	n %
Branje je dolgočasno.	1	25		
Branje je naporno.	2	50		
Ne razumem, kar preberem.			1	25
SKUPAJ:	3	75	1	25

Graf 12: Vzroki nepriljubljenosti branja med tretješolci (n = 26)



Ti odgovori kažejo, da so vzroki za nepriljubljenost branja povezani s težavami pri razumevanju besedil, s pomanjkanjem motivacije ali zanimanja ter z občutkom napora pri samem branju.

Analiza:

Na podlagi anketnih odgovorov staršev in otrok smo primerjali odgovore o lastnem bralnem odnosu z ocenami otrok. Rezultati kažejo, da otroci, katerih starši pogosto berejo in navajajo, da uživajo v branju, tudi sami poročajo, da berejo z veseljem. V večini primerov se je izkazalo, da obstaja pozitivna povezava med bralnimi navadami staršev in motivacijo otrok za branje.

Ugotovitev:

Hipoteza je potrjena.

HIPOTEZA 2: Otroci, ki radi berejo, pogosteje posegajo po zahtevnejših besedilih in se na branje spomnijo samoiniciativno.

HIPOTEZA	KAZALNIKI/SPREMENLJIVKE	NAČIN PREVERJANJA
Otroci, ki radi berejo, pogosteje posegajo po zahtevnejših besedilih in se na branje spomnijo samoiniciativno.	- Bralna motivacija otrok - Količina in zahtevnost prebranega gradiva - Samoiniciativnost	Analiza odgovorov otrok o količini branja, samostojnosti in zahtevnosti besedil

Rezultati ankete so pokazali raznoliko zanimanje, z opaznimi razlikami med deklicami in fanti. Anketiranci so imeli možnost navesti več vrst besedil, ki jih radi berejo. Dekleta najraje posegajo po pravljicah, rade prebirajo tudi pesmi, besedila o naravi, opise rastlin in živali ter kratke zgodbe z veliko ilustracijami, medtem ko fantje tako kot dekleta najraje posegajo po pravljicah, ne berejo pa pesmi.

Iz dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da so pravljice najbolj priljubljena zvrst med tretješolci, še posebej med deklicami, da so pesmi izrazito bolj priljubljene med deklicami, saj jih noben fant ni izbral. Zanimanje za naravoslovne vsebine (narava, rastline, živali) je prisotno pri obeh spolih, a nekoliko bolj pri deklicah. Stripe berejo nekateri tretješolci obeh spolov, nekoliko pogostejše fantje. Deklice so pri svojih odgovorih pokazale večjo raznolikost pri izbiri bralnih vsebin.

Tabela 11: Število (n) in odstotki besedil, ki jih berejo tretješolci

Kaj rad bereš?	n
Kratke zgodbe z veliko ilustracijami	10
Pravljice	20
Pesmi	10
Stripi	5
Besedila o naravi	11
Opisi rastlin in živali	11
Drugo:	1

Graf 13: Besedila, ki jih berejo tretješolci (n = 26)

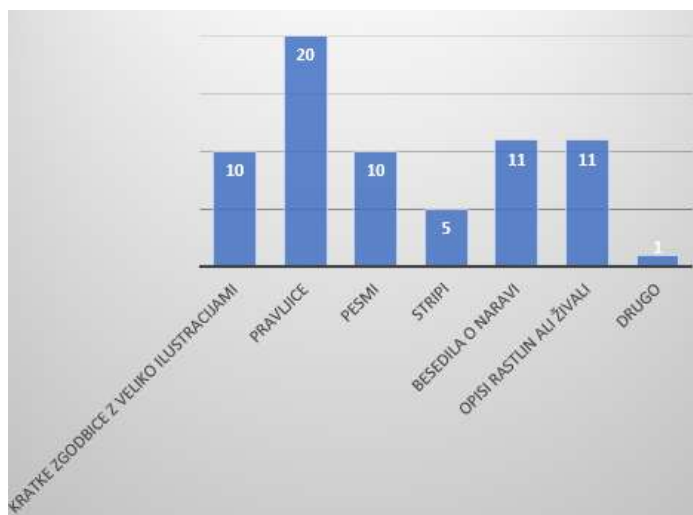
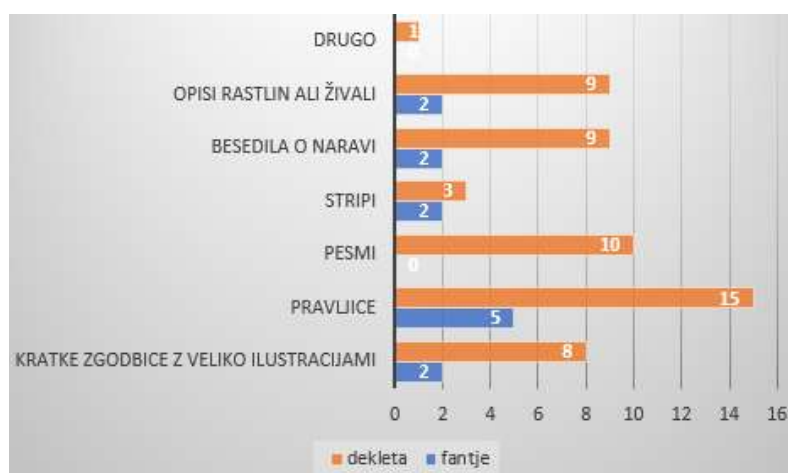


Tabela 12: Število (n) besedil, ki jih berejo tretješolci po spolu

Kaj rad bereš?	fantje	dekleta
Kratke zgodbe z veliko ilustracijami	2	8
Pravljice	5	15
Pesmi	0	10
Stripi	2	3
Besedila o naravi	2	9
Opisi rastlin in živali	2	9
Drugo:	0	1
SKUPAJ:	13	55

Graf 14: Besedila, ki jih berejo tretješolci glede na spol (n = 26)



Rezultati torej kažejo, da učenci radi berejo različne vrste besedil, pri čemer imajo deklice širši spekter zanimanja. Pravljice so najpogostejša izbira pri obeh spolih. Fantje kažejo manj zanimanja za pesmi, a nekoliko več za stripe. Učne in bralne dejavnosti je smiselno oblikovati tako, da vključujejo različne zvrsti. Učitelji moramo pri fantih spodbujati branje pesniških in naravoslovnih vsebin ter branje stripov in novic pri deklicah, kjer je zanimanje nižje.

Rezultati raziskave pokažejo, da več kot četrtnina vseh tretješolcev (27 %) prebere knjigo, ki so si jo izbrali. To je spodbuden podatek, saj kaže na samoiniciativnost pri branju. Druga četrtnina tretješolcev (27 %) pa bere toliko časa, kolikor jim določijo starši. To kaže na pomembno vlogo staršev pri spodbujanju branja. 6 učencev (24 %) prebere celo knjigo, ki so si jo izbrali. Več kot

tretjina (35 %) učencev preberejo zgodbo, ki so si jo izbrali. Le 3 učenci (11 %) preberejo na dan samo eno stran knjige.

Tabela 13: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to koliko berejo

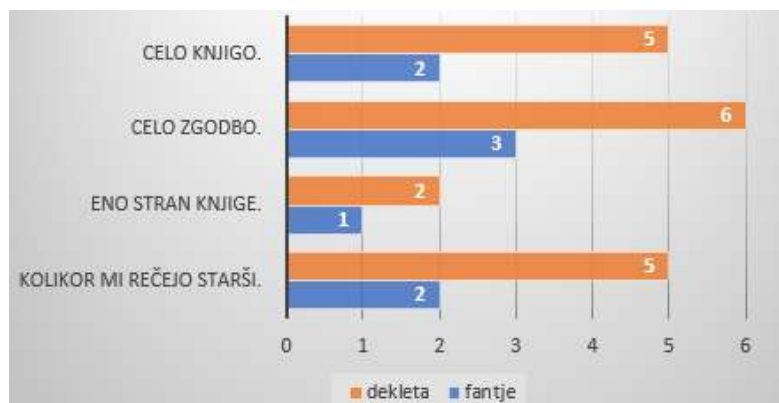
Koliko bereš?	n	n (%)
Kolikor mi rečejo starši	7	27
Eno stran knjige	3	11
Celo zgodbo	9	35
Celo knjigo	7	27
SKUPAJ:	26	100

Iz raziskave lahko razberemo tudi, da deklice berejo več kot fantje ne glede na to, kaj si izberejo za branje. Branje celih knjig in zgodb je pogostejše pri deklicah, kar potrjuje tudi druge ugotovitve ankete.

Tabela 14: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to koliko berejo glede na spol

Koliko bereš?	<i>fantje</i>	<i>dekleta</i>
Kolikor mi rečejo starši	2	5
Eno stran knjige	1	2
Celo zgodbo	3	6
Celo knjigo	2	5
SKUPAJ:	8	18

Graf 15: Koliko berejo tretješolci (n = 26)



Iz podatkov, lahko sklepamo, da večina učencev bere kratka, a zaključena besedila (zgodbice), kar ustreza njihovi starosti in stopnji bralne zmožnosti. Približno četrtna učencev pa že poseže po celih knjigah, kar je dober pokazatelj bralne motivacije in vztrajnosti. Podatek, da skoraj tretjina otrok bere po navodilih staršev, poudarja pomembnost domače spodbude pri razvijanju bralne navade.

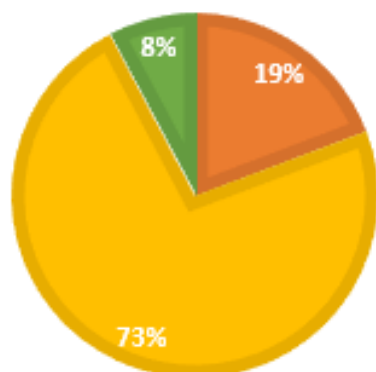
Učenci so opisali, ali se na branje spomnijo sami ali jih morajo nanj opomniti starši. Iz rezultatov raziskovalne naloge lahko povzamemo, da velika večina (73 %) včasih spomni sama na branje, včasih pa jih morajo na branje opozoriti starši. To kaže, da je spodbuda iz okolja še vedno pomembna. 2 deklici (8 %) potrebujejo stalni opomnik staršev, kar kaže na šibkejšo notranjo motivacijo za branje.

Tabela 15: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to kdo jih spomni na branje

Kdo te spomni na branje?	n	n (%)
Vedno se spomnim sam.	5	19
Včasih se spomnim sam, včasih pa me opomnijo starši.	19	73
Vedno me morajo opomniti starši	2	8
SKUPAJ:	26	100

Graf 16: Koliko berejo tretješolci (n = 26)

- Vedno se spomnim sam.
- Včasih se spomnim sam, včasih pa me opomni starši.
- Vedno me morajo spomniti starši.



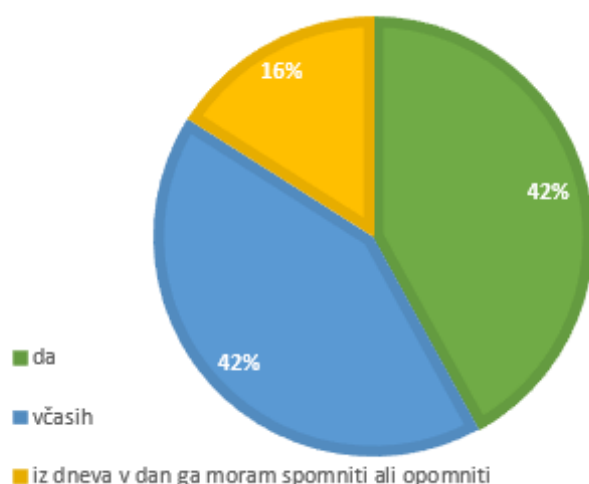
Iz podatkov, ki smo jih pridobili lahko sklepamo, da večina tretješolcev še vedno občasno potrebuje opomnik staršev, da se spomni na branje. Deklice pogosteje samoiniciativno posežejo po knjigi. Zato menimo, da ostaja vloga staršev pomembna pri oblikovanju bralnih navad, zlasti pri tistih otrocih, ki branja še ne doživljajo kot samoumevno dnevno dejavnost.

Rezultati ankete kažejo, da se 42 % otrok samoiniciativno spomni na branje – nekateri takoj po opravljeni domači nalogi, drugi pred spanjem. 42 % otrok se na branje občasno spomni sami, najpogosteje zvečer pred spanjem. Pri nekaterih otrocih je branje odvisno od dneva, njihove volje ali že vloženega napora čez dan. 16 % otrok pa je treba vsak dan posebej spomniti in opomniti na branje. Starši jih pri tem spodbujajo tako, da jim poiščejo zanimive knjige z zgodbami, ki imajo zanimivo nadaljevanje ali pa jim preprosto povedo, da morajo brati.

Tabela 16: Število (n) in odstotki anketiranih staršev glede na to ali se njihovi otroci sami spomni na branje

Ali se vaš otrok sam spomni na branje?	n	n %
da	8	42
včasih	8	42
iz dneva v dan ga moram spomniti ali opomniti	3	16
SKUPAJ:	19	100

Graf 17: Koliko berejo tretješolci (n = 26)



Podatki kažejo, da obstaja povezava med tem, kdo opomni otroka na branje in koliko prebere. Rezultati ankete kažejo, da učenci, ki se vedno sami spomnijo na branje, preberejo celo knjigo. Noben otrok, ki prebere celo knjigo ne potrebuje spodbude staršev. To pomeni, da ti učenci izkazujejo samostojnost in veliko motivacijo za branje. Učenci, kateri se občasno sami spomnijo na branje, občasno pa jih na to opomnijo starši največkrat preberejo zgodbo, ki so si jo izbrali. To pomeni, da ti učenci še potrebujejo občasne opomnike, ki pa jih spodbudijo, da preberejo več kot eno stran zgodbe. Učenci, katere morajo na branje iz dneva v dan opominjati starši, preberejo največ eno stran knjige oziroma, kolikor jim rečejo starši. To pomeni, da imajo ti učenci nizko notranjo motivacijo za branje.

Graf 18: Branje tretješolcev glede na to, kdo jih spomni na branje (n = 26)



Zbrani podatki potrjujejo, da obstaja jasna povezava med otrokovo samoiniciativnostjo za branje in količino prebranega gradiva. Samostojni bralci berejo več in zahtevnejše vsebine,

tudi cele knjige. Tisti učenci, ki potrebujejo spodbudo, pogosto posegajo po krajših in lažjih besedilih. Učenci brez notranje motivacije in z vsakodnevnim opozorilom glede branja pa berejo najmanj. To potrjuje tezo, da je notranja motivacija ključni predpogoj za bralno učinkovitost in da morajo starši težiti k temu, da svojega otroke ne bodo več nadzorovali ali je bral ali ne, le tako bo postopoma razvil samostojno bralno navado.

Analiza:

Rezultati anketnih vprašanj, prikazanih v prejšnjih tabelah, kažejo, da so otroci, ki sami vzamejo knjigo v roke brez, da jih na branje opomni starši tisti, ki berejo daljša in bolj kompleksna besedila (celo zgodbo ali knjigo). Tisti, ki potrebujejo spodbude, pogosteje berejo le krajše odlomke ali posamezne strani.

Ugotovitev:

Hipoteza je delno potrjena, saj obstaja povezava, vendar je treba upoštevati še druge dejavnike (npr. bralne sposobnosti, interes, časovno razpoložljivost).

HIPOTEZA 3 : Večina otrok ob koncu 3. razreda osnovne šole razume prebrano besedilo.

<i>HIPOTEZA</i>	<i>KAZALNIKI/SPREMENLJIVKE</i>	<i>NAČIN PREVERJANJA</i>
Večina otrok ob koncu 3. razreda osnovne šole razume prebrano besedilo.	- Razumevanje prebranega besedila (samoevalvacija, učiteljeva opazovanja)	Povzetki iz bralnih meritev Odgovori otrok v anketi o razumevanju prebranega besedila

Rezultati ankete so pokazali na raznolikosti bralnih zmožnosti. 1 deklica je povedala, da ima težave pri branju, saj zamenjuje podobne črke, pogosto prebere samo začetek besede in si izmisli nadaljevanje. Več kot tretjina učencev (34 %) bere počasi. Prebrano besedilo morajo večkrat prebrati, da ga razumejo. Več kot polovica učencev (54 %) bere tekoče, vendar se jim pogosto še zatakne pri daljših ali manj znanih besedah. Da prebrano besedilo razumejo, ga morajo večkrat prebrati. Le 8 % otrok pa ima zelo dobro razvite bralne spretnosti, kar pomeni, da berejo tekoče, brez zatikanja ali ustavljanja. Pri branju upoštevajo ločila, prebrano razumejo.

Tabela 17: Število (n) in odstotki anketiranih tretješolcev glede na to kako so ocenili svoje branje

Kako bereš?	n	n (%)

Pri branju zamenjujem podobne črke, preberem začetek besede in si izmislim nadaljevanje.	1	4
Berem počasi. Prebrano besedilo moram večkrat prebrati, da ga razumem.	9	34
Berem tekoče. Pri daljših ali manj znanih besedah se mi še zatakne. Da razumem besedilo, ga moram večkrat prebrati.	14	54
Berem tekoče, brez zatikanja ali ustavljanja. Pri branju upoštevam ločila. Prebrano razumem.	2	8
SKUPAJ:	26	100

Graf 19: Branje tretješolcev (n = 26)

- Pri branju zamenjujem podobne črke, preberem začetek besede in si izmislim nadaljevanje.
- Berem počasi. Prebrano besedilo moram večkrat prebrati, da ga razumem.
- Berem tekoče. Pri daljših ali manj znanih besedah se mi še zatakne. Da razumem besedilo, ga moram večkrat prebrati.
- Berem tekoče, brez zatikanja ali ustavljanja. Pri branju upoštevam ločila. Prebrano razumem.

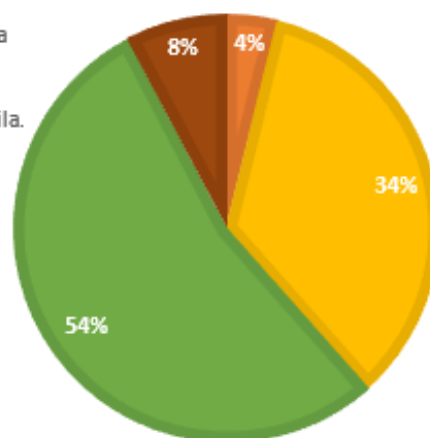


Tabela 18: Število (n) anketiranih tretješolcev glede na to kako berejo po spolu

Kaj rad bereš?	fantje	dekleta
Pri branju zamenjujem podobne črke, preberem začetek besede in si izmislim nadaljevanje.	0	1
Berem počasi. Prebrano besedilo moram večkrat prebrati, da ga razumem.	3	6

Berem tekoče. Pri daljših ali manj znanih besedah se mi še zatakne. Da razumem besedilo, ga moram večkrat prebrati.	5	9
Berem tekoče, brez zatikanja ali ustavljanja. Pri branju upoštevam ločila. Prebrano razumem.	0	2
SKUPAJ:	8	18

Graf 20: Branje tretješolcev glede na spol (n = 26)



Iz dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da ima večina učencev razvite osnovne bralne spretnosti, a se še vedno pogosto srečujejo z zatikanjem pri daljših besedah in potrebo po večkratnem branju za razumevanje. Pri manjšem številu učencev so prisotne specifične težave, kot je prepoznavanje črk ali besed.

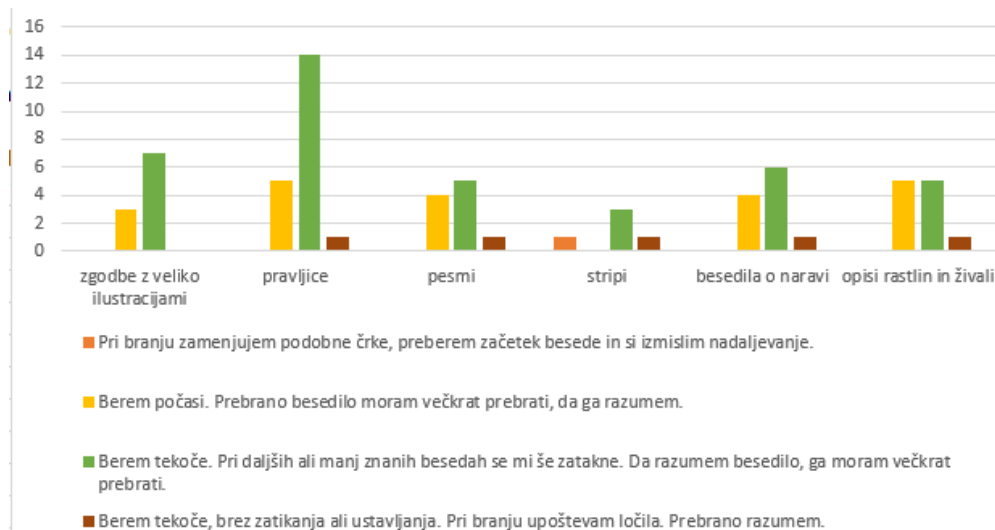
To kaže na potrebo po dodatni pomoči učencem z bralnimi težavami, vsakodnevni vaji branja z razumevanjem in individualiziranih pristopih ter izbiri besedil glede na bralno stopnjo.

Pri analizi odgovorov tretješolcev smo opazovali tudi, kakšno vrsto besedil najraje berejo glede na tekočnost branja in razumevanje prebranega.

Rezultati kažejo pomembne povezave med izbiro vsebine in bralno zmožnostjo učencev.

Učenci, ki berejo tekoče in prebrano razumejo že po prvem branju, posegajo po vseh vrstah besedil, ne posegajo pa po kratkih zgodbah z veliko ilustracijami. Stripe berejo učenci, ki jim branje predstavlja težavo, ne berejo pa jih učenci, ki morajo besedilo večkrat prebrati, da ga razumejo. Po pravljicah najraje segajo učenci, ki že berejo tekoče, a se jim še občasno zatakne pri daljših in manj znanih besedah.

Graf 21: Branje izbrane vsebine glede na zmožnosti branja (n = 26)



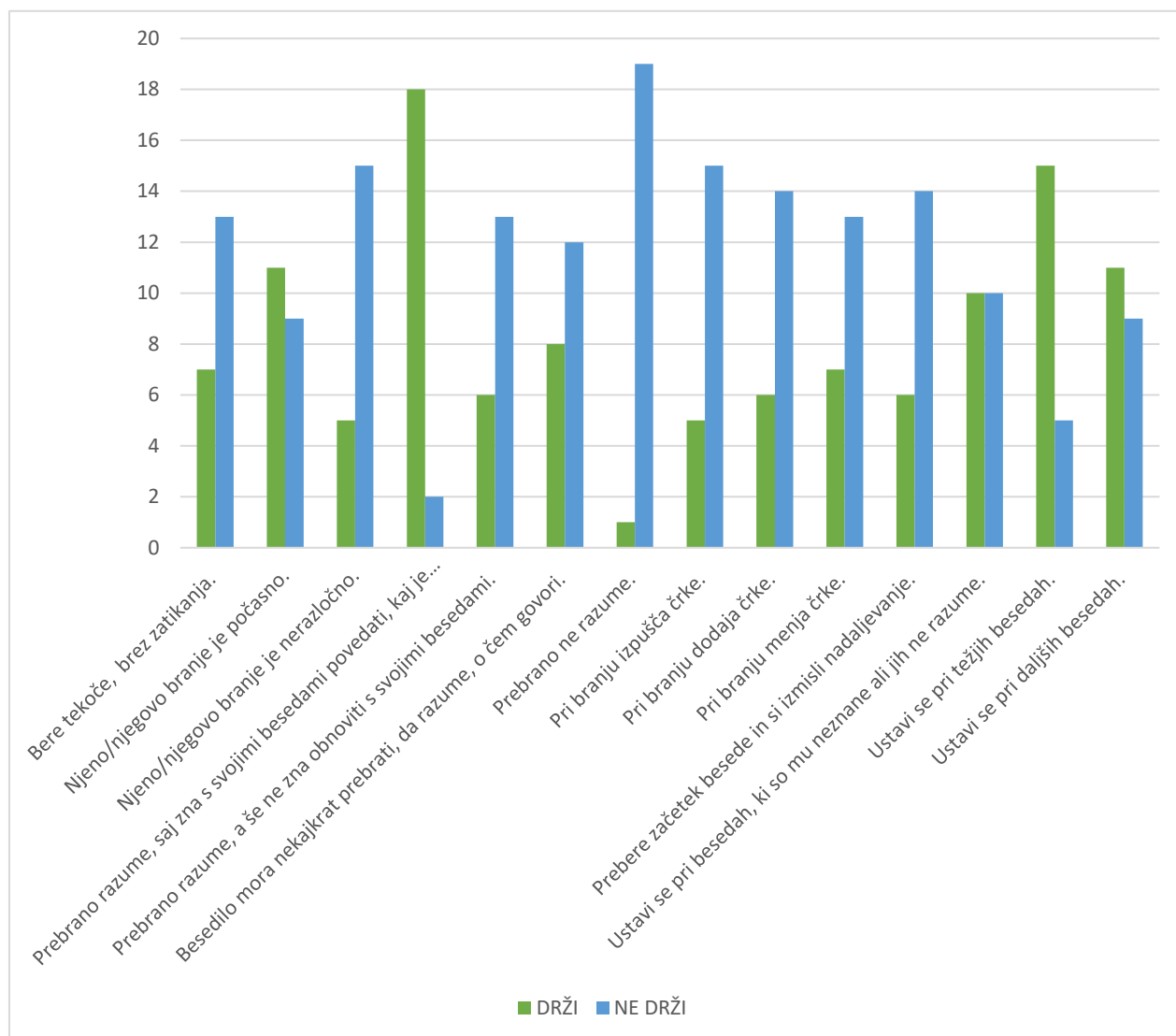
Iz dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da se učenci, pri katerih branje še ni avtomatizirano pogosteje odločajo za besedila z ilustracijami, pesmi in opise narave, saj jim te vsebine omogočajo boljše razumevanje s pomočjo slikovnega gradiva ali krajših enot. Večina učencev, ki bere tekoče, pa vseeno še potrebuje večkratno branje zaradi zahtevnosti besedišča. Le redki učenci že berejo tekoče, brez zatikanja, z razumevanjem in ustrezno uporabo ločil, ti izbirajo raznovrstna besedila, od pravljic do strokovnejših vsebin. Učenci, ki pri branju zamenjujejo črke ali si izmislijo svoje nadaljevanje besed, izbirajo krajše, bolj slikovno podprte vsebine (npr. stripe), kar jim verjetno olajša orientacijo v besedilu.

Rezultati ankete kažejo, da večina otrok (90 %) razume prebrano besedilo, kar kaže na dobro razvito sposobnosti sklepanja in povezovanja vsebine. Kljub temu 40% otrok mora določeno besedilo prebrati večkrat, da ga razume, kar lahko pomeni, da še njihova bralna tehnika ni avtomatizirana in v svoje branje še vedno morajo vlagati napor. Kar 55 % otrok bere počasi, kar lahko pomeni, da njihovo branje še ni avtomatizirano (še vedno morajo razmišljati o posameznih črkah in zlogih). Ti otroci berejo manj, ker jim branje predstavlja napor, prisotne pa so lahko tudi težave kot je disleksija, pri manjšem številu otrok. Približno tretjina (30 %) otrok se ustavlja pri branju daljših besed, kar bi lahko pomenilo, da še vedno razvijajo strategije razčlenjevanja daljših besed ali pa da imajo težave s pomnjenjem in vizualnim prepoznavanjem kompleksnejših besed. Okoli 30 % otrok izpušča, dodaja ali menja črke med branjem. To lahko kaže na težave s fonološko obdelavo besed (težave pri razločevanju zvokov v besedah), besed še ne avtomatizirajo ali pa besede ugibajo, namesto, da bi jih natančno dekodirali.

Tabela 19: Število (n) in odstotki anketiranih staršev glede na to kako berejo njihovi otroci

Kako bi ocenili branje svojega otroka?		DRŽI	n %	NE DRŽI	n %
Tekočnost branja	Bere tekoče, brez zatikanja.	7	35	13	65
	Njeno/njegovo branje je počasno.	11	25	9	45
	Njeno/njegovo branje je nerazločno.	5	25	15	75
Razumevanje prebranega	Prebrano razume, saj zna s svojimi besedami povedati, kaj je prebral/-a.	18	90	2	10
	Prebrano razume, a še ne zna obnoviti s svojimi besedami, kaj je prebral/-a.	6	32	13	68
	Besedilo mora nekajkrat prebrati, da razume, o čem govori.	8	40	12	60
	Prebrano besedilo ne razume.	1	5	19	95
Napake pri branju	Pri branju izpušča črke.	5	25	15	75
	Pri branju dodaja črke.	6	30	14	70
	Pri branju menja črke.	7	35	13	65
	Prebere začetek besede in si izmisli nadaljevanje.	6	30	14	70
Ustavljanje med branjem	Ustavi se pri besedah, ki so mu/ji neznane ali jih ne razume.	10	50	10	50
	Ustavi se pri težjih besedah.	15	75	5	25
	Ustavi se pri daljših besedah.	11	55	9	45

Graf 22: Branje mojega otroka (n = 19)



Za izboljšanje tekočnosti branja bi morali otroci še več glasno brati, da bi lahko prišlo do avtomatizacije branja. Za izboljšanje razumevanja besed bi morali delati na sestavljanju besed iz manjših delov. Branje z razumevanjem bi morali spodbujati s postavljanjem vprašanj in povzemanjem bistvenih podatkov.

Rezultati raziskave so pokazali, da večina otrok razume prebrano, kar je pozitiven znak glede bralne pismenosti. Nekateri tretješolci imajo še vedno težave s tekočnostjo branja in razumevanjem daljših in težjih besed. Približno tretjina otrok se sooča z manjšimi napakami pri branju (izpuščanjem, dodajanjem ali menjavo črk).

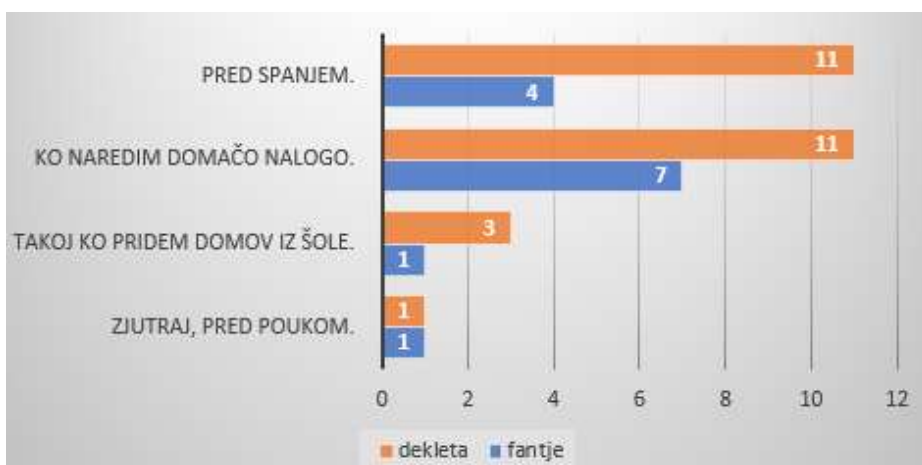
Rezultati raziskave so pokazali, da največ učencev bere po tem, ko naredijo domačo nalogo – kar 18 od 26 učencev (69 %). To je tudi najpogostejši čas branja pri obeh spolih. 15 učencev (58 %) bere pred spanjem, kar kaže, da je to priljubljen večerni ritual, zlasti pri deklicah. Le 4 učenci (15 %) berejo takoj, ko pridejo iz šole, kar pomeni, da berejo po opravljenih šolskih

obveznostih. Zjutraj pred poukom bereta le 2 učenca, kar kaže, da je jutranje branje redka praksa.

Tabela 20: Število (n) tretješolcev glede na to kdaj berejo

Kdaj bereš?	n
Zjutraj pred poukom	2
Takoj ko pridem domov iz šole	4
Ko naredim domačo nalogo	18
Pred spanjem	15

Graf 23: Kdaj berejo tretješolci (n = 26)



Rezultati raziskave so pokazali tudi, da deklice berejo pogosteje kot fantje v vseh časovnih terminih, razen zjutraj, kjer sta oba spola zastopana enako. Pred spanjem bere kar 61 % deklic in le polovica fantov (4 od 8).

Rezultati raziskave kažejo, da učenci najpogosteje berejo po opravljeni domači nalogi in pred spanjem, kar je lahko pomembno za načrtovanje šolskih in domačih bralnih nalog. Učenci redko berejo zjutraj ali takoj po šoli, kar pomeni, da jim ustreza, da najprej opravijo obveznosti, nato pa se sprostijo z branjem.

Pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje branja je smiselno upoštevati te vzorce ter jih podpreti z dodatnimi spodbudami (npr. bralne minute zvečer ali samostojno branje po domači nalogi).

Analiza:

Na podlagi mesečnih spremljanj, učnih pogovorov in nalog, kjer so morali učenci obnoviti

besedilo ali odgovoriti na vprašanja, smo ugotovili, da večina učencev v 3. razredu razume prebrano vsebino, predvsem ob vsakodnevnom treningu branja.

Ugotovitev:

Hipoteza je večinoma potrjena, še posebej pri učencih, ki so dosegli višjo stopnjo tekočnosti

9 RAZPRAVA IN REZULTATI

Na podlagi raziskave smo ugotovili, da je redno in samostojno branje ključno za razvoj učinkovitega bralca, zlasti pri učencih, ki še potrebujejo zunanje spodbude ali opomnike za branje. Pomembno je, da jim ponujamo čimbolj raznolika in starosti primerna besedila, saj to pripomore k ohranjanju interesa za branje in bralnemu razvoju.

Ugotovili smo tudi, da je pri učencih treba spodbujati branje z razumevanjem. To lahko dosežemo z usmerjenim pogovorom o prebrani vsebini, s postavljanjem vprašanj o prebranem besedilu ali s samostojnimi obnovami prebranega s svojimi besedami.

Posebno pozornost je treba nameniti učencem z bralnimi težavami, saj potrebujejo dodatno podporo, usmerjene vaje in prilagojene didaktične pristope. Pomemben dejavnik pri razvoju bralne pismenosti je tudi sodelovanje s starši, ki lahko doma otroke spodbujajo s skupnim branjem, pogovorom o knjigah in s tem, da otrokom predstavljajo bralni vzor. Če tudi sami posegajo po knjigah in otroku pokažejo, da v branju uživajo, jim postanejo vzor in jih tudi na takšen način spodbujajo k branju.

Prva hipoteza, da otroci radi berejo, ker tudi njihovi starši radi berejo, je bila potrjena. To potrjujejo tudi teoretična izhodišča, ki poudarjajo pomen bralnega zgleda in bralne kulture v družini. Otroci interes za branje razvijajo v družinah, kjer jim knjige predstavljajo vrednoto in je branje vsakodnevna dejavnost odraslih.

Druga hipoteza – da otroci, ki radi berejo, samoiniciativno posegajo po knjigah in berejo zahtevnejša besedila – je bila delno potrjena. Ugotovljeno je bilo, da obstaja povezava med motivacijo za branje in zahtevnostjo besedil, vendar je treba upoštevati še druge dejavnike, kot so bralna spretnost, samopodoba in podpora okolja. Učenci, ki so še v fazi razvijanja bralne tehnike, pogosto potrebujejo opomnike in lažja besedila, da lahko postopoma preidejo k zahtevnejšim vsebinam.

Tretja hipoteza, da tretješolci razumejo prebrano besedilo, je bila večinoma potrjena. Razumevanje prebranega besedila je boljše pri tistih učencih, ki berejo tekoče in redno berejo vsak dan. Pri učencih, ki imajo še težave s tehniko branja in koncentracijo, pa so bile zaznane težave pri razumevanju prebranega besedila, kar potrjuje povezanost med tekočnostjo branja in razumevanjem prebranega.

V povezavi z analizami lahko izpostavimo tudi pomen postavljanja realnih ciljev, individualnega spremljanja ter zagotavljanja ustreznih pogojev za branje doma. Učenci, ki so bili vključeni v mesečno spremljanje, so izkazovali več zavzetosti in motivacije, kar dokazuje, da strukturirano spremljanje ne vpliva zgolj na rezultate, ampak tudi na odnos do branja.

Sodelovanje staršev in učiteljev je ključnega pomena pri razvijanju učinkovitega bralca. Šola mora ustvarjati pogoje za spodbudno okolje in bralne rutine, starši pa naj otrokom omogočijo izkušnje, kjer bodo knjige prisotne in cenjene.

10 ZAKLJUČEK

Raziskovalna naloga je potrdila, da je razvoj bralne učinkovitosti rezultat medsebojno povezanih dejavnikov, ki vključujejo šolsko okolje, domače okolje in posameznikovo notranjo motivacijo. Podatki, zbrani v raziskavi, so jasno pokazali, da redno spremljanje branja skozi šolsko leto omogoča prepoznavanje napredka posameznikov in morebitnih težav, hkrati pa učiteljem in staršem daje možnost, da prilagodijo pristop v poučevanju in da učencem, ki potrebujejo ustrezno pomoč le-to tudi zagotovijo. Sistematična vadba, postavljanje realnih in dosegljivih ciljev ter zagotavljanje ustreznih, pravočasnih in jasnih povratnih informacij so se izkazali kot ključni dejavniki pri izboljšanju tako hitrosti branja kot razumevanja prebranega besedila. Učenci, ki so skupaj z učitelji pripravili tedenski bralni načrt in si pri tem zastavili jasne cilje, so pokazali opazen napredek v primerjavi s prejšnjimi branji, kjer si takih ciljev nismo postavljali. Pri oblikovanju načrta so učenci določili, koliko besed ali strani želijo prebrati v naslednjem tednu, ter se osredotočili na osnovno sporočilo besedila. Cilj, ki so si ga zastavili, so dosegli, če so znali določiti okoliščine nastanka besedila (npr. sporočevalca, naslovnika, kraj, čas) in sporočevalčev namen ali da so v besedilu znali poiskati določene podatke ali da so znali povzeti temo besedila in bistvene podatke ali da so znali obnoviti besedilo ali pa da so znali ovrednotiti prebrano besedilo in utemeljiti svoje mnenje ali pa da so znali razumeti, komu je besedilo namenjeno, in kaj naslovnik iz njega spozna. Tak pristop je učencem omogočil, da so branje opravljali bolj samostojno in premišljeno, s poudarkom na razumevanju vsebine, ne le na površinskem branju. Redno postavljanje ciljev je spodbujalo njihovo notranjo motivacijo, saj so učenci že ob začetku tedna vedeli, kaj želijo doseči, in so lahko spremljali lastni napredek. Rezultati jasno kažejo, da takšen strukturiran pristop k branju, ki vključuje načrtovanje in samevalvacijo, prispeva k izboljšanju bralne tehnike, boljšemu razumevanju prebranega besedila ter k oblikovanju trajnih bralnih navad. Analiza podatkov, zbranih preko vprašalnikov staršev in otrok, je dodatno poudarila pomen domačega okolja. Ugotovili smo, da učenci, katerih starši radi berejo in jih aktivno spodbujajo k branju, razvijajo bolj pozitiven odnos do branja in knjig, pogosteje berejo samostojno in kažejo večjo notranjo motivacijo. Ti učenci berejo tekoče, pri branju upoštevajo ločila, njihovo branje pritegne druge poslušalce, prebrano besedilo tudi razumejo. Rezultati kažejo, da že preproste družinske aktivnosti, kot je skupno branje ali pogovori o prebranih vsebinah, močno vplivajo na otrokovo dožemanje knjig in razumevanje besedil. To potrjuje, da aktivno in spodbudno družinsko okolje bistveno prispeva k razvoju bralnih kompetenc in oblikovanju trajnih bralnih navad.

Hipoteze, postavljene v raziskavi, so bile večinoma potrjene. Posebej pomembna je ugotovitev, da so učenci, ki berejo vsakodnevno in so za branje notranje motivirani, sposobni bolj samostojno izbirati bralno gradivo in bolje razumejo prebrano. To potrjuje, da redna bralna rutina, v kombinaciji z motivacijo in podporo iz okolja, vodi k trajnemu izboljšanju bralnih sposobnosti. Pomembno je tudi izpostaviti, da je kakovost branja prav tako pomembna kot kvantiteta. Otroci, ki se osredotočajo na razumevanje vsebine in refleksijo ob besedilu, dosegajo večje napredke kot tisti, ki le površinsko berejo.

V zaključku je potrebno poudariti ključno vlogo učiteljev in staršev pri razvoju bralnih navad. Usmerjena podpora, premišljen izbor primernih besedil ter vključevanje otrok v zanimive tudi interaktivne pogovore o knjigah ne prispevajo le k boljšemu razumevanju besedil, ampak tudi k oblikovanju trajnih bralnih navad in pozitivnega odnosa do branja. Raziskava kaže, da spodbujanje branja zahteva večplastno sodelovanje – šola in družina morata skupaj zagotavljati primerne priložnosti, spodbude in vzornike. Kot predlog za uspešno spodbujanje branja v 1. VIO bi bilo mogoče smiselno, da bi v učitelji v pouk poleg bralne značke, vključili tudi obvezno domače branje. Na začetku meseca bi si izmed mogoče ponujenih izbrali skupaj odločili za določeno besedilo (zgodbo ali kratko, zanimivo neumetnostno besedilo), ki bi ga morali prebrati v določenem obdobju, nato pa bi se o prebranem besedilu pogovarjali. Izmenjali bi vtise o prebranem besedilu, izrazili svoje mnenje in se učili medsebojnega poslušanja ter interpretacije besedila na različne načine. Takšna aktivnost bi lahko vključevala tudi dramatizacijo, deklamacijo, igro vlog ali druge ustvarjalne metode, ki omogočajo bolj poglobljeno razumevanje vsebine in razvijanje kritičnega mišljenja. Na ta način bi učenci ne le izboljševali bralno pismenost, temveč tudi razvijali komunikacijske veščine, ustvarjalnost in sposobnost izražanja lastnega mnenja.

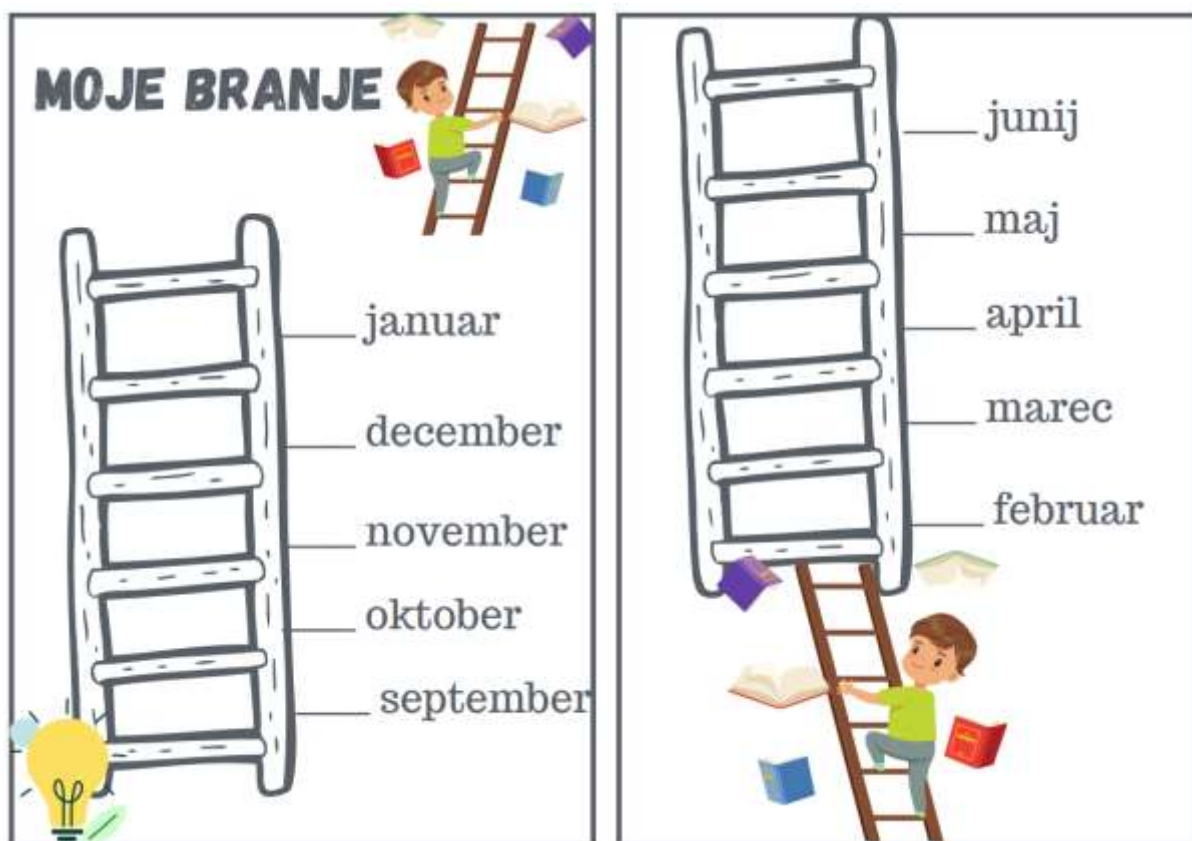
Poleg tega bi bilo smiselno raziskavo v prihodnosti razširiti na večje število učencev ter vključiti daljše obdobje spremljanja, da bi lahko bolje razumeli dolgoročne učinke bralne rutine in vpliv različnih dejavnikov na bralno uspešnost. Posebna pozornost bi lahko bila namenjena raziskovanju novih metod spodbujanja branja, vključno z uporabo digitalnih orodij, multimedijskih vsebin in interaktivnih aplikacij, ter preučevanju, kako ti pristopi vplivajo na motivacijo in samostojnost otrok pri branju. Raziskave v prihodnosti bi lahko tudi primerjale učence, ki berejo v različnih kulturnih in socialnih okoljih, da bi bolje razumeli vpliv širšega okolja na bralne navade in rezultate.

Nazadnje raziskava potrjuje, da razvoj bralne pismenosti ni le individualna naloga, temveč proces, ki vključuje celotno socialno okolje otroka. Dolgoročni uspeh v branju je tesno povezan s sistematično vadbo branja, vztrajnim branjem, podporo in motivacijo, ki jo učenci prejema tako doma kot v šoli. Z usmerjenimi strategijami, sodelovanjem med učitelji, starši in učenci ter z aktivno vlogo vseh deležnikov je mogoče graditi trdno bralno kulturo, ki ne omogoča le boljšega razumevanja besedil, ampak tudi krepi širše učne in socialne veščine, kot so kritično mišljenje, komunikacija in samostojnost. V prihodnosti lahko takšen pristop otrokom zagotovi ne le akademski uspeh, temveč tudi trajen pozitiven odnos do učenja in raziskovanja.

11 LITERATURA IN VIRI

1. Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight Journal of Research in Reading, 18(2), 116-125 Pridobljeno iz <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x> [10. julija 2024]
2. Hmelak, M. (2017). *Pomen sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti v družini*. V D. Haramija (Ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (113-121). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru Pridobljeno iz https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76928940/466-1-libre.pdf?1640067433=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSport_in_Bralna_Pismenost.pdf&Expires=1753942383&Signature=UTm47lLsaf8OXMkFM0CW8qbsZI6BDdIAXQI5G-vmdbplq1usdljFzTzZ0ZPi38P30Wnjx6CM1UL5fDv1N0ZJSfNy7utH7jgtf1GdwMrA4kPr6ovX94E5~vpLRLwkSSNhsbo2hXZeZBrwrckn34He5EGQSJmzE6v0TR~uaw312cx-On29DTOLoO5gmQmYJXXjowfyrYlxYNt7yCn6v150E9y7nhZmyiWZ764SyZfwdSfbCU91TxOpxPiX2p2bV-X5bSgBy8CYwioRx7V6UO~TGl1AqdGSeilxCnoZr2cX05xCrrhUq4uzu9gjVfYL1mQfOMPDGJDWjY8E7KxfSu2VpQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=125 [26. julija 2025]
3. Jurišić, D. B. (2016). *Tekočnost branja Merjenje in spremljanje*. Izobraževalni center Pika
4. Kordigel, M. (2000). *Mladinska literatura, otroci in učitelji: Komunikacijski model »poučevanja« maldinske književnosti*. Zavod republike Slovenije za šolstvo
5. Lečnik, U. (2025). *Bralne navade učiteljev razrednega pouka (magistrsko delo)*. Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta, Ljubljana Pridobljeno iz <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=209457&lang=slv> [26. julija 2025]
6. Nolimal, F., Marjanovič Umek, L., Plut Pregelj, L., Lesničar, B., Zorman, M., Potoč, N. idr (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli* Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve Ljubljana: ZRSŠ Pridobljeno iz <https://www.zrss.si/pdf/Bralna-pismenost-v-vrtcu-in-soli-Teo-izhoda-sca-in-emp-ugot.pdf> [26. julija 2025]
7. Novak, L in drugi (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji*. ZRSŠ. Ljubljana
8. Novak, L. (2019). *Branje od 1. do 5. razreda (in naprej)*. Pridobljeno iz <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-S8V367QQ> [10. julija 2024]
9. Pečjak, S. (2021). *Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive*. Journal of Elementary Education, 14(4), 461-483. Pridobljeno iz file:///C:/Users/Renata/Downloads/jherzog,+%7B\$userGroup%7D,+PE%C4%8CJAK%20(3).pdf [26. julija 2025]
10. Židanek, E. (2013). *Med besedilom in vizualno podprto pripovedjo – primerjava pravljice in risanke*. (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana Pridobljeno iz <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=202855&lang=slv> [10. julija 2024]

11. Učni načrt za slovenščino (posodobljena izdaja). Pridobljeno iz
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf [7. oktober 2025]



MOJE BRANJE



150									
130									
110									
90									
70									
50									
30									
	september	oktober	november	december	januar	februar	marec	april	maj



Lista za učitelja – Ela Peroci: Ni na koledarju

Ime učenca/-ke: _____ Datum: _____ Razred: _____

Tega dneva ni na koledarju, ker to ni sobota, ni nedelja, ni ponedeljek, ko	14
se spet šola začne in ne torek, ne sredo, ne četrtek, ne petek. Dan, ki ga	30
ne boste našli na koledarju, je samo moj dan. Kako je lahko samo moj?	44
Lahko je, ker je okrogel in tako majhen, da ga skrijem pod blazino. Včasih	58
ostane tam skrit ves teden, če se vrstijo šolski dnevi preveč tesno drug za	72
druqim. Takrat tudi sam pozabim nanj.	78
Ko najslajše spim in je že skoraj treba vstati in iti v šolo, se skotrlja izpod	94
blazine in je čisto zasanjan. Na severu tega majhnega okroglega dneva so	106
sanje modre, na juqu so svetlo zelene, na vzhodu rumene, na zahodu pa	119
srebrne kot mesec.	122
Samo še malo zaprem oči in postanem majhen, majhen. S svojo malo	134
posteljo se potem odpeljem na sever, kjer so sanje modre. Tam sedi na	147
cvetnem listu čebela in počiva. Kako lepo, rečeva oba, samo še malo bova	160
počivala. Potem se odpeljem na juq, kjer je vse zeleno. Sredi vsega zeleneqa je bela	175
ovca. Skoraj dobro jutro je že, rečeva. Trava je ravno prav zelena, reče	188
ovca. Zeleno je zdravo za oči, ji odgovorim in gledam, gledam zeleno	200
travno bilko za bilko. Ko vse pregledam, se odpeljem na zahod. S posteljo	213
pristanem na puhastem oblaku in poslušam ptice, ki letijo na mesec. A	225
mesec je daleč in je vedno bolj daleč in se moram zbuditi.	237
Na vzhodu je sonce vzšlo in mi sije skozi okno. Postelja me postavi na tla,	252
da spet zrastem in sem šolar. Kot hip majhen okrogel dan pa se skrije pod	267
blazino. Lahko qa skrijem, ker je premajhen, da bi qa mogel zapisati na	280
koledar. Tako je samo moj.	285
SKUPAJ (število pravilno prebranih besed):	

Legenda:

e - izpusti črko

a^o - zamenja črko

e - doda črko

brez - izpusti besedo

gre - doda besedo

jeⁿⁱ - zamenja vrstni red črk ali zlogov v besedi~~Nekoč je živel babica~~ - izpusti vrstico

— ne upošteva ločil

Ela Peroci: Ni na koledarju

Tega dneva ni na koledarju, ker to ni sobota, ni nedelja, ni ponedeljek, ko se spet šola začne in ne torek, ne sredo, ne četrtek, ne petek. Dan, ki ga ne boste našli na koledarju, je samo moj dan. Kako je lahko samo moj? Lahko je, ker je okrogel in tako majhen, da ga skrijem pod blazino. Včasih ostane tam skrit ves teden, če se vrstijo šolski dnevi preveč tesno drug za drugim. Takrat tudi sam pozabim nanj.

Ko najslajše spim in je že skoraj treba vstati in iti v šolo, se skotrlja izpod blazine in je čisto zasanjan. Na severu tega majhnega okroglega dneva so sanje modre, na jugu so svetlo zelene, na vzhodu rumene, na zahodu pa srebrne kot mesec.

Samo še malo zaprem oči in postanem majhen, majhen. S svojo malo posteljo se potem odpeljem na sever, kjer so sanje modre. Tam sedi na cvetnem listu čebela in počiva. Kako lepo, rečeva oba, samo še malo bova počivala.

Potem se odpeljem na jug, kjer je vse zeleno. Sredi vsega zelenega je bela ovca. Skoraj dobro jutro je že, rečeva. Trava je ravno prav zelena, reče ovca. Zeleno je zdravo za oči, ji odgovorim in gledam, gledam zeleno travno bilko za bilko. Ko vse pregledam, se odpeljem za hod. S posteljo pristanem na puhastem oblaku in poslušam ptice, ki letijo na mesec. A mesec je daleč in je vedno bolj daleč in se moram zbuditi.

Na vzhodu je sonce vzšlo in mi sije skozi okno. Postelja me postavi na tla, da spet zrastem in sem šolar. Kot hip majhen okrogel dan pa se skrije pod blazino. Lahko ga skrijem, ker je premajhen, da bi ga mogel zapisati na koledar. Tako je samo moj.

PRILOGA 3: Obrazec za vnos rezultatov



PRILOGA 4: Primer izpolnjene tabele



MOJ BRALNI NAPREDEK

mesec	število besed	čas	število prebranih besed/stra	besedilo
september	82	2,09	39	S. Makarovič RAZVAJENI VRABČEK
oktober	139	2,56	54	K. Breznikova BELA KAČA S KRONIČO
november	180	3,55	51	K. Breznikova MAMICA DRAVICA
december	223	4,53	49	D. Muck KOKOŠ VELIKANKA
januar	231	4,27	54	C. Zagorski PIKA IN KUŽA
februar	239	4,5	53	M. Mate BABICA V SUPERGAH
marec	286	4,52	63	E. Peraci NI NA KOLEDARJU
april	308	5,27	58	I. Sivec PIKA SE PREDSTAVI
maj	405	7,31	55	G. Kos PREREKANJA NA PULTU
junij	206	3,58	58	A. Bolva OKUS PRETEKLOSTI: STOLETNI

