59. številka (59/2026) | 31. januar 2026

Realka

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

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:
REALKA, Jasna Colnerič, s. p.
Lastine 2e
3250 Rogaška Slatina
Tel.: 031 637 552

e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com
jasna.colneric@gmail.com

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

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

59. številka, 31. 1. 2026

Avtorica 59. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Spoštovani,
pred vami je 59. številka naše strokovne revije, ki tudi tokrat odpira prostor za aktualna strokovna razmišljanja, dobre prakse in nove poglede na vzgojno-izobraževalno delo. Realka ostaja revija, v kateri se srečujejo teorija, praksa in raziskovalna radovednost – trije stebri kakovostnega pedagoškega dela.

Tokratna številka je vsebinsko izjemno raznolika, a hkrati tematsko povezana. Posebej želim izpostaviti članek Silvije Dervarič (Izvajalci dodatne strokovne pomoči – učiteljem v oporo ali v breme?), ki odpira pomembno in v praksi zelo aktualno vprašanje sodelovanja med učitelji in izvajalci DSP. Avtorica poglobljeno analizira izzive sodelovalnega poučevanja, pomen timskega dela ter različne oblike izvajanja dodatne strokovne pomoči. Članek prinaša dragocen razmislek o tem, kako lahko z dobrim sodelovanjem strokovnih delavcev ustvarimo resnično inkluzivno okolje, ki bo v korist predvsem učencem. Pomen prispevka je še toliko večji, ker se avtorica ne osredotoča zgolj na teoretične vidike dodatne strokovne pomoči, temveč izhaja iz realnih šolskih situacij in konkretnih izkušenj iz prakse. Jasno pokaže, da uspešnost izvajanja DSP ni odvisna le od strokovnega znanja izvajalcev, temveč tudi od medsebojnega zaupanja, odprte komunikacije in pripravljenosti na skupno iskanje rešitev. Posebej dragocena je njena obravnava sodelovalnega poučevanja kot priložnosti za bogatenje pedagoškega procesa, kjer se združujejo različni strokovni pogledi v dobrobit učenca. Članek tako spodbuja k razmisleku o vlogi vsakega posameznega strokovnega delavca pri gradnji podpornega šolskega okolja ter poudarja, da je dodatna strokovna pomoč lahko resnična opora učiteljem – kadar je zasnovana na sodelovanju, spoštovanju in skupni odgovornosti za napredek otrok.

V prvem delu revije se zvrstijo prispevki, ki poudarjajo pomen medosebnih odnosov, socialno-čustvenega učenja, čuječnosti, dobrega počutja v šoli ter sodobnih pristopov k poučevanju. Avtorji opozarjajo na pomen podpore učencem pri razvoju samopodobe, na vlogo kulture in umetnosti v šolskem prostoru ter na priložnosti, ki jih prinaša premišljena raba umetne inteligence v izobraževanju. Skupni imenovalec prispevkov je prepričanje, da je uspešno učenje mogoče le v spodbudnem, varnem in vključujočem okolju.

Posebno vrednost tej številki daje drugi del revije – raziskovalne naloge. Te niso zgolj dodatek strokovnim člankom, temveč pomemben dokaz, da se raziskovalna misel razvija na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtorice raziskovalnih nalog predstavljajo primere iz prakse: od spremljanja fizioloških potreb najmlajših otrok, pomena lutk v uvajalnem obdobju vrtca, nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev, do bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami in spodbujanja higienskih navad v šolah in vrtcih. Te naloge odražajo izjemno predanost, strokovno radovednost in željo po izboljševanju prakse. Kažejo, da je vsak pedagoški delavec lahko tudi raziskovalec lastnega dela – opazovalec, ki razmišlja, preverja, evalvira in na podlagi ugotovitev raste. Prav takšni prispevki dokazujejo, da se kakovost šolstva gradi od spodaj navzgor – iz konkretnih izkušenj, vsakodnevnih izzivov in premišljenih izboljšav.

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

KAZALO

PRVI DEL
STROKOVNI ČLANKI

SILVIJA DERVARIČ **1**
Izvajalci dodatne strokovne pomoči – učiteljem v oporo ali v breme?
EVA JESENOVEC **8**
Gradnja učnih mostov med DSP in rednim poukom: dejavniki trajnega napredka
EVA JESENOVEC **16**
Medosebni odnosi kot temelj učnega uspeha in strokovnega razvoja
TANJA KOHNE **24**
Socialno-čustveno učenje v šoli
ŠPELA KOROŠEC **32**
Vloga tvegane igre za gibalno prakso predšolskih otrok
MAJA KOVČE **39**
Izzivi pri učenju osnov računalniškega opismenjevanja pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju
TAJDA MITHANS **50**
Poznavanje in raba umetne inteligence med bodočimi učitelji razrednega pouka
NUSRETA MURTIČ **58**
Pedagoški pristopi k podpori nadarjenosti na jezikovnem in komunikacijskem področju
INES OVSENEK WOLF **67**
Podpora in pomoč učencem na področju učenja zapisovanja črk v osnovni šoli
HELENA ROŽENCVET **75**
Umetnost in kultura v šoli
ZALA SMOLAR **83**
Obogatitev družabnih odmorov kot podpora razvoju dobrega počutja učencev
PETRA ŠPEGEL SOVIČ **90**
Čuječnost in dobro počutje v šolskih prostorih
PETRA ŠPEGEL SOVIČ **100**
Tehnike za ustvarjanje idej in uporaba pri urah oddelčne skupnosti
DOLORES ŠTEMBERGAR **111**
Neželena vedenja otrok z motnjami avtističnega spektra
KRISTINA URH **118**
Kdo sem jaz? — samopodoba učencev in vloga šole
KARMEN ZUPANC **128**
Od igralcev do avtorjev: učenci nižjega izobrazbenega standarda oblikujejo lastne Kahoot kvize
BARBARA ZUPANČIČ **140**
Informacijsko–komunikacijska tehnologija in predšolski otrok

DRUGI DEL
RAZISKOVALNE NALOGE **149–**
KRISTINA GRUBEŠA KUNAJ
Dnevna poročila o fizioloških potrebah kot orodje za spremljanje ritma in komunikacijo s starši pri otrocih 1–2 let
BARBARA MAJC
Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota
MATEJA PLATOVŠEK
Nadaljnje izobraževanje in usposabjanje strokovnih delavcev v vrtcih

NATAŠA SATLER

Bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole

TADEJA TEŽAK

Pomen higiene rok in zob v šolah in vrtcih

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. SILVIJA DERVARIČ: Izvajalci dodatne strokovne pomoči – učiteljem v oporo ali v breme?
2. EVA JESENOVEC: Gradnja učnih mostov med DSP in rednim poukom: dejavniki trajnega napredka
3. EVA JESENOVEC: Medosebni odnosi kot temelj učnega uspeha in strokovnega razvoja
4. TANJA KOHNE: Socialno-čustveno učenje v šoli
5. ŠPELA KOROŠEC: Vloga tvegane igre za gibalno prakso predšolskih otrok
6. MAJA KOVČE: Izzivi pri učenju osnov računalniškega opismenjevanja pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju
7. TAJDA MITHANS: Poznavanje in raba umetne inteligence med bodočimi učitelji razrednega pouka
8. NUSRETA MURTIČ: Pedagoški pristopi k podpori nadarjenosti na jezikovnem in komunikacijskem področju
9. INES OVSENEK WOLF: Podpora in pomoč učencem na področju učenja zapisovanja črk v osnovni šoli
10. HELENA ROŽENCVET: Umetnost in kultura v šoli
11. ZALA SMOLAR: Obogatitev družabnih odmorov kot podpora razvoju dobrega počutja učencev
12. PETRA ŠPEGEL SOVIČ: Čuječnost in dobro počutje v šolskih prostorih
13. PETRA ŠPEGEL SOVIČ: Tehnike za ustvarjanje idej in uporaba pri urah oddelčne skupnosti
14. DOLORES ŠTEMBERGAR: Neželena vedenja otrok z motnjami avtističnega spektra
15. KRISTINA URH: Kdo sem jaz? — samopodoba učencev in vloga šole
16. KARMEN ZUPANC: Od igralcev do avtorjev: učenci nižjega izobrazbenega standarda oblikujejo lastne Kahoot kvize
17. BARBARA ZUPANČIČ: Informacijsko–komunikacijska tehnologija in predšolski otrok

Izvajalci dodatne strokovne pomoči – učiteljem v oporo ali v breme?

SILVIJA DERVARIČ, *uni. dipl. soc. ped.*
silvija.dervaric@sveta-ana.si

Povzetek: Dodatna strokovna pomoč z otroki s posebnimi potrebami se lahko izvaja v različnih oblikah. Pri vseh oblikah učitelji, ki poučujejo omenjene otroke, tesno sodelujejo z izvajalci te pomoči, ki je usmerjena v učenje strategij za obvladovanje primanjkljajev posameznega otroka. Prevladujoča oblika pomoči je individualna obravnava, izven razreda. Prav vse oblike izvajanja imajo svoje prednosti, a se v praksi teži k vključitvi učenca v oddelek v višjih razredih z namenom razvijanja samostojnosti in uporabi naučenih strategij pri pouku. Pri tem se dodatna strokovna pomoč ne ukine, ampak se deloma izvaja v razredu. Vzajemno poučevanje ima prednosti za vse sodelujoče v učnem procesu, a je odvisna od več dejavnikov, kot na primer, kako bosta učitelj in izvajalec sprejela svojo vlogo ter kakšna stališča in izkušnje imata pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Pri sodelovalnem poučevanju pa se učitelj in izvajalec DSP lahko srečata s številnimi izzivi.

Ključne besede: učitelj, dodatna strokovna pomoč, izvajalec dodatne strokovne pomoči, vzajemno poučevanje, sodelovalno poučevanje

Abstract: Additional professional support for children with special needs can be provided in various forms. In all of these, teachers who teach these children work closely with the providers of such support, which is focused on learning strategies for coping with an individual child's deficits. The predominant form of support is individual instruction outside the classroom. All forms of provision have their advantages; however, in practice there is a tendency in higher grades to include the pupil in the regular class in order to foster independence and the application of learned strategies during lessons. In this process, additional professional support is not discontinued but is partly carried out within the classroom. Co-teaching offers benefits for all participants in the teaching–learning process, but its effectiveness depends on several factors, such as how the teacher and the support provider perceive and accept their roles, as well as their attitudes and experience in working with children with special needs. In collaborative teaching, however, teachers and providers of additional professional support may face a number of challenges.

Keywords: teacher, additional professional support, provider of additional professional support, co-teaching, collaborative teaching

UVOD

Šolski prostor je kraj, kjer se spodbuja optimalen razvoj vsakega posameznega učenca ne glede na njihove razlike in sposobnosti. Pri tem imajo ključno vlogo učitelji. Da je njihovo pedagoško delo čim bolj učinkovito, je pomembno timsko delo. V literaturi in praksi se poudarja beseda soustvarjanje, kjer učitelj in učenec sodelujeta v procesu učenja in pri tem skupaj načrtujeta in ustvarjata okoliščine ter pogoje, da bo proces učenja učinkovit v največji meri. Ne smemo pa pozabiti na proces soustvarjanja med učiteljem in izvajalcem dodatne strokovne pomoči, ki sodelujeta predvsem pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Gre za kompleksno, nenehno in konsistentno sodelovanje, od katerega se pričakuje, da bo učinkovito in otrokom v korist. Pri tem pa je potrebno poudariti pomen učiteljeve pripravljenosti za sodelovanje z izvajalcem DSP. Nemalokrat sta ta dva ključna akterja sodelovalnega poučevanja postavljena pred različne izzive, ki sta jih dolžna premagati.

Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Ob prelomu tisočletja lahko govorimo tudi o prelomu v šolstvu (v slovenskem prostoru) na področju vpeljevanja inkluzije in dodatne strokovne pomoči. Pojavila se je težnja omogočiti vsem učencem čim bolj kakovostno izobraževanje ne glede na njihove zmožnosti in potrebe. Vsi vpleteni v učni proces skušajo učencem s posebnimi potrebami z različnimi prilagoditvami omogočiti enake možnosti za uspeh v rednih osnovnih šolah.

V Navodilih za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z DSP (2025, str. 21) je zapisano, da je pri podpori učencu s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ključno ugotavljanje in uresničevanje pogojev ter prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa, s katerimi bo učenec s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami dosegel svoj optimalen napredek. S prilagajanjem okoliščin mu omogočimo enake možnosti za izkazovanje znanja in dosego realnih potencialov. Namen dodatne strokovne pomoči ni odpravljanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, temveč učenje strategij za čim bolj uspešno obvladovanje le teh. DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali kot učna pomoč se lahko izvaja v različnih oblikah, na primer:

- individualna oblika dela v oddelku,
- v paru ali v skupini v oddelku,
- individualna oblika dela izven oddelka,
- v paru ali v skupini izven oddelka.

Lahko rečemo, da je najbolj utečena oblika dodatne strokovne pomoči postala individualna oblika dela izven oddelka. Izvajalec pri tej obliki dela izhaja iz učenčevih potreb, zmožnosti in veščin, pa tudi psihofizičnega stanja, kar zahteva določeno mero fleksibilnosti pri sami uri. V zgoraj omenjenih Navodilih za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z DSP (prav tam, str. 25) je zavedeno, da je ta oblika pomoči bolj specifična in intenzivna. Taka oblika DSP terja zelo dobro komunikacijo in usklajeno načrtovanje

med učiteljem in učiteljem za DSP (npr. glede faz učnega procesa in specifik) ter precejšnjo fleksibilnost za usklajevanje vsebine, urnika, količine pomoči ter ustreznega prostora za izvajanje DSP itd. Prednost te oblike vidim tudi v tem, da se med izvajalcem in učencem vzpostavi tesnejši in bolj oseben odnos zaupanja in varnosti, na podlagi katerega se da marsikaj graditi. Na podlagi le tega lahko gradimo naprej in dosegamo rezultate. Če nam otrok ne zaupa, se ne bo trudil po svojih zmožnostih in učenje ne bo tako učinkovito. Ko se počuti varno, lahko bolj optimalno funkcionira, zato je odnos temeljni vzvod pedagoškega dela.

Tudi DSP v paru ali manjši skupini izven oddelka ima določene prednosti, kot so sodelovalno učenje in razvijanje raznih socialnih spretnosti (npr. komunikacijske, sodelovalne, emocionalne, interakcijske spretnosti). V praksi je to obliko pred izvedbo potrebno temeljito premisliti predvsem z vidika potreb posameznih vključenih učencev, poleg tega pa je potrebno upoštevati dejstvo, da niso vsi učenci med seboj kompatibilni.

Pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami se čedalje bolj teži k temu, da ko postopoma usvojijo določene spretnosti in strategije v individualnih učnih situacijah (v skladu z IP), strokovni delavci sistematično načrtujejo njihovo »vrnitev« v oddelek. Tako se del dodatne strokovne pomoči izvaja v oddelku. Za posamezne udeležence v učnem procesu je »prihod« izvajalca DSP v razred lahko stresna in ogromna sprememba. V Navodilih za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z DSP (2025, str. 26) se omenja oblika sodelovalnega poučevanja učitelja in izvajalca DSP v razredu. Tudi če učenec potrebuje več specifične individualne pomoči, strokovna skupina smiselno načrtuje izvedbo DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj tudi v oddelku, priporočljivo med obravnavo nove učne snovi. Oblike sodelovalnega poučevanja so različne, glede na vlogo učitelja in učitelja za DSP v oddelku, od bolj preprostih do bolj kompleksnih, npr.:

- učitelj DSP kot opazovalec v oddelku,
- sprotna podpora in pomoč učitelja DSP,
- deljeno poučevanje,
- vzporedno vodenje, poučevanje,
- poučevanje enega s pomočjo drugega,
- hkratno timsko poučevanje.

Pri tem je potrebno poudariti fleksibilnost te organizirane in načrtovane oblike pomoči predvsem zaradi spreminjanja učenčevih potreb, učne snovi in socialne vključenosti. Pojavlja pa se vprašanje: kako učitelj v razredu dojema prisotnost še enega strokovnega delavca?

Sodelovanje učitelja in izvajalca dodatne strokovne pomoči

Sodelovanje med učitelji in izvajalci DSP ni nekaj novega, saj je v okviru uresničevanja individualiziranega programa posameznih učencev to stalna naloga. Kavkler in Tancig (2000, v Puzin, 2024)

omenjata nekatere poglavitne dejavnosti izvajalca DSP v sodelovanju z učiteljem: obravnava učencev s posebnimi potrebami, svetuje metode, pristope in učne pripomočke, svetuje učitelju o oblikah in metodah dela, učnih pripomočkih, ki omogočajo učinkovitejše učenje učencev s PP in o strokovni literaturi; sodeluje pri izdelavi individualiziranega programa; organizira in vodi posvetovanja in izobraževanja povezana s problematiko obravnave učencev s PP za učitelje in starše; koordinira delo, skrbi za izmenjavo informacij med različnimi strokovnjaki, ki obravnavajo učenca s PP; pomaga pri načrtovanju sprememb in izboljšav v zvezi z integracijo učencev s PP; sodeluje pri razvojnih projektih, povezanih z integracijo učencev s PP; v sodelovanju z vodstvom šole načrtuje in organizira supervizijo za učitelje in strokovne delavce.

Pri uresničevanju individualiziranega programa za posameznega učenca je nujno timsko delo učiteljev in izvajalcev DSP. Vsi vpeti tako lahko podajo svoja opažanja in priporočila v smeri čim bolj kakovostnega in učinkovitega poučevanja ter obravnave. Take izkušnje so dragocene, saj vsak vpleten dobi bolj celostno sliko o učenčevem funkcioniranju. Učitelj se s timskim delom lahko izogne strahu, da za delo z otrokom s PP ni dovolj usposobljen in dobi potrebno dodatno pomoč ter podporo.

Tako se tudi v šoli ustvarja varno in spodbudno učno okolje, kjer so učenci sprejeti, imajo možnost biti uspešni in jim je omogočen optimalni razvoj njihovih potenicalov. »Spodbudno učno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, saj uspešno preprečuje negativne odnose, vedenja in omogoča enake možnosti za vse učence. Je celostno in raznoliko, s čimer pomaga vsakemu učencu, da se uči na njemu najustreznejši način učenja, ki temelji na njegovih močnih področjih« (Jereb, 2011, str. 70). Pulec Lah in Kavkler (2011, str. 127) menita, da lahko prakso spreminjajo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do sprememb in do otrok s posebnimi potrebami ter tudi potrebna znanja in strategije za odkrivanje in obravnavo otrok s posebnimi potrebami v timskem delu.

Dodatna strokovna pomoč izven razreda in/ali v razredu v obliki sodelovalnega poučevanja

Obravnava otrok s posebnimi potrebami izven učilnice do sedaj ni posegala v sam potek učnega procesa v razredu. Dejstvo je, da učitelji poseg drugega strokovnega delavca v razred doživljajo različno, kar je odvisno od njihovih stališč in izkušenj. Da se strokovni delavec priključi učnemu procesu, ni novost, saj se že od nekdaj priključuje z namenom prepoznavanja potreb učencev in učitelja ter koordiniranje teh potreb. »Cilj inkluzije bi moral biti, da se učenca ne odpelje iz razreda, temveč se mu ustrezno pomoč nudi v razredu. Le s takšnim sodelovanjem strokovnih delavcev je otrok lahko deležen tako strokovne razlage učne snovi kot tudi pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev« (Volčanjk, 2023, str. 56). Tako v ospredje

prihaja posebna oblika poučevanja. Sodelovalno poučevanje je vrsta pedagoškega pristopa, kjer dva učitelja (npr. razredni učitelj in specialni in rehabilitacijski pedagog) sočasno delujeta v istem razredu, skupaj načrtujeta, izvajata in evalvirata učni proces. Pri tem pa morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji, kot so jasni cilji, skrbno načrtovanje, odprta komunikacija ter podpora vodstva šole. (Koprivnikar Grošelj, 2025, str. 6,7). Valančičeva (2005, str. 9–14) meni, da naj bi defektolog oziroma izvajalec dodatne strokovne pomoči krožil po razredu in otroku priskočil na pomoč takrat, ko ga ta potrebuje. Če bi ves čas sedel ob njem, bi mu onemogočil razvijanje samostojnosti. Prednost prisotnosti defektologa v razredu je ta, da je prisoten takoj, ko se pojavi težava in tako razbremeni učitelja. Poleg tega prispeva tudi k temu, da otrok sledi učiteljevi razlagi, si prepisuje snov s table … Za takšno sodelovanje je potrebno vnaprejšnje dogovarjanje (načrtovanje poteka ure, metode in oblike dela, prilagoditve za otroka s posebnimi potrebami) ob koncu pa je zaželena evalvacija, kjer se pretehtajo pozitivni in negativni učinki ure. Tudi Kavklerjeva (2008, v Dvornik, 2018) poudarja, da otrok s posebnimi potrebami ne potrebuje le individualizirane strokovne obravnave izven razreda, ampak lahko sodeluje v različnih razrednih aktivnostih ob pogoju, da so te dobro načrtovane in prilagojene. Pomembno je, da se pri načrtovanju upoštevajo otrokove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Sodelovalno poučevanje prinaša prednosti tako učencem kot učitelju. Učencu s posebnimi potrebami je omogočen proces učenja skupaj z vrstniki v razredu. Pomoč ima pri uspešnem vključevanju v delo, pri komuniciranju in učenju nasploh. Učitelj pa dobi pomoč pri uresničevanju individualiziranega programa.

Sodelovalno poučevanje ima za prisotne učence veliko prednosti. Izvajalec DSP je učitelju strokovna podpora, saj ima izvajalec več potrebnega znanja o učnih težavah, strategijah poučevanja in potrebnih prilagoditvah pri učencih s posebnimi potrebami. S svojo prisotnostjo lahko učitelja nekoliko razbremeni, tako da se ta lahko v celoti posveti svoji poglavitni nalogi v razredu, oba pa poskrbita za boljšo diferenciacijo v razredu. V nekaterih primerih pa izvajalci DSP v razredu niso dobrodošli in sodelovalno poučevanje zaide v druge sfere. Posamezni učitelji kakršnokoli prisotnost, tudi izvajalca DSP, dojemajo kot nadzor nad svojim delom ali zunanji poseg in imajo raje zaprta vrata. Tako ohranijo svojo zasebnost, se držijo svojega načina poučevanja in pristopa do učencev. Prisotnega učitelja lahko dojemajo kot motnjo ali celo spodkopavanje avtoritete. V takem primeru se čuti napetost z obeh strani in tako »sodelovanje« v večini primerih ne obrodi sadov. Sodelovalno poučevanje ne steče optimalno tudi v primerih, če so vloge nejasno opredeljene ali če so te ure slabo načrtovane. Tudi razlike v strokovnih pogledih lahko vodijo v zadržano sodelovanje. Volčanjkova (2023, str. 57) omenja, da kadar učitelj ni naklonjen inkluziji, izvajalcu dodatne strokovne pomoči daje občutek, da je v podrejenem položaju. S takšnim odnosom mu onemogoča, da bi znotraj pouka kvalitetno pravil svoj

del. Ta del se pogosto vsebinsko oziroma metodološko prekriva z učno snovjo, ki jo razlaga učitelj.

Tudi Zanjkovič (2005, str. 97-101) omenja izzive sodelovalnega poučevanja:

- organizacijske ovire (določitev ustrezne vključenosti specialnega pedagoga v razred ter ob teh hkratno sovpadanje prisotnosti mobilnega specialnega pedagoga na dotični osnovni šoli),
- pomen rednega srečevanja in komuniciranja med učiteljem in SRP (sledenje učnemu načrtu, pregled minimalnih standardov znanja, zastavljanje ciljev) in
- pomen usklajevanja med njima (ustreznost nalog, stopnja razumevanja in dodatno utrjevanje pri učencih s PP, pripomočki in prilagoditve, ki jih potrebujejo za razumevanje in boljšo konkretizacijo).

Vsekakor je ta oblika poučevanja zelo kompleksna, a se v praksi velikokrat izkaže za dokaj preprosto in steče brez večjih težav. Udeleženi strokovni delavci morajo biti osredotočeni na poglavitni cilj takega sodelovanja in se zavedati svoje vloge pri tem ter v skladu s tem poučevati.

ZAKLJUČEK

Biti učitelj danes ni lahka naloga. Besedo *naloga* bi lahko zamenjali z besedo *vloga*, kajti kakor učitelj prestopi šolski prag, prevzame veliko različnih vlog, kot so spodbujevalec, motivator, svetovalec, vzgojitelj, zagovornik, razsodnik, policist, mediator in še bi lahko naštevala. Poleg vsega tega pa mora svojo poglavitno nalogo prilagoditi tako, da bo upošteval potrebe vsakega posameznega učenca v razredu. Če pri tem sprejme pomoč drugega strokovnega delavca, to ni priznanje nemoči in neizkušenosti, ampak strokovnosti. Pulec Lah in Košir (2015, str. 16) poudarjata, da lahko v sodelovalnem odnosu učitelj in specialni pedagog vsak s svojim specifičnim, strokovnim znanjem in izkušnjami sooblikujeta in ustvarjata kreativne rešitve za čim bolj uspešno zadovoljevanje potreb učencev s posebnimi potrebami, hkrati pa ustvarjata spodbudno, inkluzivno okolje za vse učence. Že od nekdaj je veljalo *Več glav več ve* in če učitelja, ki sodelujeta v vzajemnem poučevanju, skupaj načrtujeta skupne ure, lahko izpeljeta zelo konstruktivno učno uro, od katere bodo vsi učenci odnesli največ. Pri tem je potrebno usklajevanje, fleksibilnost, izmenjava idej, strokovnih izkušenj obeh sodelujočih. Zavedati pa se moramo, da vsako tako sodelovanje terja veliko časa, učitelji pa so čedalje bolj preobremenjeni z vsemi obveznosti in težje privolijo v kakršnekoli dodatne, ki od njih terjajo še več časa. Velikokrat pa se te ure izpeljejo čisto spontano in so prav tako zelo učinkovite.

Viri in literatura

1. Dvornik, A. (2018). *Sodelovanje med učitelji razrednega pouka in izvajalci dodatne strokovne pomoči* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.
2. Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah (ur.) in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 68–79). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

3. Koprivnikar Grošelj, K. (2025*). Sodelovalno poučevanje učiteljev: Primer dobre prakse za podporo raznolikim učencem*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca
4. Košnik, P., Pulec Lah, S., Mirt, K., Krfogec, L. (2025). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Pulec Lah, S. in Kavkler, M. (2011). Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V S. Pulec Lah (ur.) in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 126–142). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
6. Pulec Lah, S. in Košir, J. (2015). Sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov kot dejavnik spodbujanja socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami. V Devjak, T. (ur.) *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 287-308). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Puzin, A (2024). *Izkušnje učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči s timskim delom pri obravnavi učencev posebnimi potrebami v osnovni šoli* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
8. Valančič, A. (2005). Sodelovanje defektologa z učitelji, ki imajo v razredu otroka s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo, 10 (1),* 9–14.
9. Volčanjk, N. (2023). Dodatna strokovna pomoč v konceptu inkluzije. *Didakta, 33 (224),* 54–57.
10. Zanjkovič T. (2005). Uspešno sodelovanje predmetnega učitelja in specialnega pedagoga – kako to doseči? *Defektologica Slovenica, 13 (3),* 97–101.

Gradnja učnih mostov med DSP in rednim poukom: dejavniki trajnega napredka

EVA JESENOVEC, *mag. prof. inkl. ped.*
eva.jesenovec@gmail.com

Povzetek: Članek obravnava ključne izzive in rešitve za inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s poudarkom na premagovanju ovir pri vključevanju v redne oddelke. Osredotoča se na pomen hitre socialne integracije, sodelovalnega poučevanja, spodbudnega učnega okolja in prilagojenih pristopov k pouku, kot so strukturirane ure, veččutno učenje ter uporaba pripomočkov. Poseben delež namenja aktivni vlogi učenca v individualiziranem programu ter petim ključnim dejavnikom trajnega prenosa znanja iz dodatne strokovne pomoči (DSP) v redni pouk.

Ključne besede: Inkluzija, dodatna strokovna pomoč, osnovna šola, redni pouk, trajni napredek

Abstract: The article discusses key challenges and solutions for inclusive education of children with special needs in primary schools, with an emphasis on overcoming barriers to inclusion in regular classes. It focuses on the importance of rapid social integration, collaborative teaching, stimulating learning environment and adapted approaches to teaching, such as structured lessons, multisensory learning and the use of aids. It devotes a special part to the active role of the student in the individualized program and the five key factors of the sustainable transfer of knowledge from additional professional assistance (APA) to regular classes.

Keywords: Inclusion, additional professional assistance, primary school, regular classes, sustainable progress

UVOD

V slovenskem osnovnošolskem izobraževanju se vse pogosteje soočamo z izzivi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne razrede, kjer je pogosto opazno pomanjkanje strokovnega znanja med učitelji o učinkovitih pristopih k njihovi podpori. Mnogi pedagogi poročajo o težavah pri poglobljenem razumevanju kompleksnih stanj, kot so motnje avtističnega spektra, specifične učne težave ali druge razvojne ovire, kar pogosto vodi v nezadostne prilagoditve pouka in posledično nedoseganje želenih učinkov. Posebej kritičen vidik predstavlja prekinjen prenos ključnih znanj in strategij iz okvira dodatne strokovne pomoči (DSP) v vsakodnevni redni pouk, kjer se individualizirane metode, kot so prilagojene diferencirane naloge, vedenjske intervencije ali specifični podporni pripomočki pogosto izgubijo ali ne uveljavijo v polni meri zaradi pomanjkanja kontinuitete in sodelovanja. Takšne vrzeli v praksi ne le ovirajo napredek posameznih učencev, temveč tudi zmanjšujejo splošno inkluzivno kulturo v šolah. Rešitev nudijo specializirani programi usposabljanja učiteljev za inkluzivno izobraževanje, ki sistematično zapolnjujejo te primanjkljaje z opremljanjem pedagogov s praktičnim znanjem, razvijanjem ključnih veščin in oblikovanjem pozitivnih drž v podporo raznolikim učno-vzgojnim potrebam vseh otrok. Ti programi obsegajo širok spekter aktivnosti, vključno z interaktivnimi delavnicami o najnovejših pedagoških raziskavah in dokazanih praksah, vajami sodelovalnega učenja med udeleženci, individualnim mentorstvom za prenos znanja v prakso ter spletnimi moduli za fleksibilno in dolgoročno učenje, kar privede do okrepitve samozavesti učiteljev in izboljšuje kakovost inkluzivnega pouka za učence.

Inkluzija

Inkluzija ali vključujoče izobraževanje zagotavlja vsem učencem, ne glede na sposobnosti ali invalidnosti, enake možnosti za učenje v rednem šolskem okolju, prilagojeno individualnim potrebam. Temelji na načelu, da šole ustrezajo vsem otrokom in spodbujajo njihov potencial. Za otroke z avtizmom je še posebej pomembno, saj krepi socialno vključevanje, izboljšuje učne rezultate in občutek pripadnosti. Vključuje prilagajanje učnih metod, podporne storitve ter sprejemajoče okolje, ki upošteva njihove kognitivne, socialne in vedenjske izzive. Cilj inkluzije je razvoj učencev s posebnimi potrebami skupaj z vrstniki (Johnson, Williams in Wilson, 2024).

Kljub vključujočemu izobraževanju otrok v osnovnih šolah se srečujemo z izzivi, kot so pomanjkanje ustrezno usposobljenih učiteljev, nezadostni viri ter različne stopnje sprejetosti in razumevanja posebnih potreb v šolskih skupnostih ter prenos znanj med dodatno strokovno pomočjo in delovanju pri redni učni uri v razredu (Johnson, Williams in Wilson, 2024). Zelo pomembna je hitra vključitev otrok s posebnimi potrebami v skupne aktivnosti z vrstniki, kar jim omogoča, da razvijejo sposobnost izražanja lastnih pogledov, oblikujejo povezave z okolico in družbo ter se počutijo del le te. V

šolskem okolju je bistveno, da se vsi učenci, še posebej tisti s posebnimi izzivi in primanjkljaji, počutijo ljubljene, enakopravne in sprejete med vrstniki in ostalimi pripadniki vzgojno-izobraževalnega zavoda. Ključno vlogo pri tem igra tesno sodelovanje učiteljev, pedagogov in ostalih strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006).

Ovire izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih oddelkih

Članek avtoric Bani Odeh in Lach (2024) navaja ključne ovire učencev s posebnimi potrebami, ki otežujejo vključitev v redne oddelke. Ugotovitve sta analizirali in navedli s pomočjo Bronfenbrennerjevega ekološkega modela. Ovire lahko izhajajo iz prav vseh ravni. V makrosistemu se srečujemo z ovirami, ki zajemajo neposredne odnose med učencem in učitelji, vrstniki ter pritiski, ki izhajajo iz družine posameznika. Mezosistem zajema predvsem negativne drže učiteljev zaradi pomanjkanja uspodabljanja ter slaba komunikacija med starši in šolo. Na posameznika vplivajo tudi ostali sistemi. Poleg ovir pa imajo lahko posamezni sistemi tudi spodbudno vlogo. V okviru mikrosistema je za otroka bistven individualizirani program, v mezosistemu pa usposabljanje učiteljev in timsko sodelovanje.

Sodelovalno poučevanje

Eden izmed načinov, kako bi lahko premagali ovire izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih oddelkih je sodelovalno poučevanje, kjer pri poučevanju učencev sodelujeta vsaj dva usposobljena strokovnjaka npr. razredni učitelj in inkluzivni pedagog. Skupaj načrtujeta, poučujeta in ocenjujeta vse učence. Tovrstna diferenciacija in individualizacija pripomore k boljšim rezultatom učencev z učnimi težavami, priseljencev in nadarjenih, ne le učencev s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo. Vsak izmed strokovnjakov pripomore k pouku s področij na katerih so strokovno močnejši. Delitev dela ni strogo ločena, temveč oba sodelujeta pri načrtovanju pouka, sta prisotna v razredu in imata enakovredno vlogo (Kiswarday, Rejc in Pak, 2020).

Spodbudno učno okolje

Pomemben dejavnik uspešnega prenosa znanja na učence je spodbudno učno okolje in povezanost med šolsko klimo, ki učencem zagotavlja varnost in motivacijo za delo. Učenci z dobrimi prijateljskimi odnosi med vrstniki in kakovostnim odnosom s strokovnimi delavci šolo doživljajo pozitivnejše in so bolje motivirani. V nasprotnem primeru pa nesprejeti učenci pogosto izostajajo od pouka, ponavljajo razrede in imajo težave pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Samopodoba učencev je višja v razredih z večjo podporo učiteljev, socialnimi stiki in vključenostjo. Redno aktivno medvrstniško sodelovanje krepi empatijo in sprejemanje razlik med učenci, poleg tega pa lahko učno močnejši učenci pomagajo tistim s težavami oziroma primanjkljaji, pri tem pa pogosto občutijo osebno zadovoljstvo. Med učenci se tako prepleta zaupanje in krepi sprejemanje različnosti. Med pomembnejšimi elementi so jasna

pravila, ki jih lahko v razredu določimo skupaj z učenci. Tovrstna sodelovalno napisana pravila imajo po navadi večjo moč (Peklaj in Pečjak, 2015; Košir, 2013; Rupar, 2003a). Učitelji k spodbudnemu učnemu okolju prispevajo z zanimivim in smiselnim poukom, ki aktivno vključuje učence, spoštljivim vodenjem, konstruktivno povratno informacijo, pravično obravnavo, spodbujanjem sodelovanja in solidarnosti ter preudarnim ravnanjem pri konfliktih, vrstniških odnosih in stiskah, kar krepi samopodobo, samoregulacijo učenja in vključenost vseh, tudi učencev z odločbo oziroma tistim, ki jim pripada dodatna strokovna pomoč (Kranjc, Drolc, Pogačnik, Pevec, Slivar, Uranjek in Weilguny, 2019).

Pristopi k poučevanju

Vsak strokovni delavec ima svoj pristop k poučevanju. Med najpomembnejše štejemo jasno strukturo pouka, pri katerem je učencu jasno napovedan potek učne ure v razredu, kar zmanjšuje učenčevo tesnobno počutje in olajša sledenje. Učna ura naj temelji na prehodih od že znanega k novemu, pri katerem so pomembna jasna navodila in različni načini podajanja snovi (izkustveno učenje, delo po skupinah, demonstracija ipd.). Vedno bolj je poudarjeno kako pomembno je veččutno poučevanje. Ker imamo različne preference glede učnih tipov, lahko z veččutnim poučevanjem omogočimo prav vsem učencem, da znanje usvojijo na sebi najbljižji način npr. vizualno, slušno, kinestetično. Sprotno preverjanje razumevanja z raznimi ugankami, zabavnimi vprašanji ali drugačnim načinom preverjanja otroke še dodatno motivira in zagotovi lažje pomnenje. Za poučevanje je priporočena uporaba različnih pripomočkov in opor, saj lahko z njimi podkrepimo razlago in samostojnost otrok npr. s pripomočki za samopreverjanje naučenega, s postopkovniki in koraki za učenje ter reševanje nalog (Zavod RS za šolstvo, 2025).

Pomen učenčeve aktivne vloge in samostojnosti

V vzgojno-izobraževalnem procesu ima učenec s posebnimi potrebami izjemno pomembno, aktivno in samostojno vlogo, ki se začne že pred formalnim postopkom usmerjanja, na primer prek strukturiranega pogovora, katerega natančen zapis se vključi kot ključna priloga v strokovno dokumentacijo, ki sproži celoten postopek. S tem pogovorom učenec pridobi priložnost, da poglobi samozaupanje do svojih prednosti in sposobnosti, hkrati pa jasno prepozna in artikulira ovire ter pomanjkljivosti, ki ga omejujejo pri polnem in uspešnem sodelovanju v vsakodnevnih učno-vzgojnih aktivnostih. Ta zgodnji korak ni le formalnost, temveč temelj za njegovo lastno ozaveščenost, saj mu omogoča, da se sooči z realnostjo svojih zmožnosti in izzivov ter jih ubesedi na način, ki spodbuja njegovo motivacijo za spremembe in rast. Že od samega začetka postopka priprave individualiziranega programa (IP) mora biti učenec popolnoma seznanjen z vsemi njegovimi vidiki tj. kaj konkretno ta program predstavlja v smislu prilagoditev, podpore in pričakovanih izidov, kakšne so njegove lastne naloge in obveznosti v tem okviru ter kako bo njegovo sodelovanje neposredno vplivalo na

uspešnost celotnega procesa. Namesto pasivnega prejemnika ukrepov postane soustvarjalec in se dejavno vključuje v fazo načrtovanja, kjer prispeva svoje ideje, preference in izkušnje, ter v izvajanje, kjer aktivno preizkuša in prilagaja predlagane rešitve svojemu ritmu učenja in potrebam. S tem postopoma spozna in razume mehanizme programa ter internalizira svojo odgovornost, ki sega od rednega sodelovanja pri aktivnostih do zavestnega spremljanja lastnega napredka. Ključni del njegove aktivne vloge je poglobljeno poznavanje praktičnih orodij za uspeh tj. strategij učenja, ki so prilagojene njegovemu stilu zaznavanja npr. vizualni pripomočki, kartončki s postopki ali kinestetične vaje, tehnike za premagovanje specifičnih ovir npr. tehnike za izboljšanje koncentracije ali organizacijo časa ter različnih pripomočkov, vse od digitalnih aplikacij za podporo branju do fizičnih opor za reševanje nalog. Ti elementi učencu ne služijo le kot opora, temveč kot most do razvijanja ključnih kompetenc. Pripomore k razvoju kognitivnih veščin, kot je kritično razmišljanje in socialno-čustvenih, kot je samoregulacija in sodelovanje z vrstniki, ki ga postopoma bolje vključujejo v širše učno okolje, kjer se počuti enakovrednega in sprejetega. Poleg tega se učenec aktivno vključuje v spremljanje in ocenjevanje lastnega napredka oziroma samoevalvacijo, saj je od začetka seznanjen z natančno definiranim cilji IP, merljivimi kriteriji uspešnosti, kot so konkretni indikatorji znanja, vedenjski mejniki ali stopnje samostojnosti ter razpoložljivimi podpornimi mehanizmi, kot so redni pogovori s strokovnjaki ali vrstniško tutorstvo. Učenec se nauči samostojnih metod za samopreverjanje. Ta participativni pristop krepi njegovo samostojnost in zmanjšuje odvisnost od drugih oseb. V obdobju celotnega šolanja pa učenec nosi primarno odgovornost za svoj lastni razvoj in dosežke, kar pomeni, da se mora dosledno truditi, vlagati napore v izpolnjevanje zastavljenih nalog ter prevzemati vse večjo mero nadzora nad svojimi odločitvami. Sčasoma to vodi do stopnjevanja njegove avtonomije, torej iz učenca, ki potrebuje stalno usmerjanje, preraste v mladostnika, ki samostojno ocenjuje svoje izbire, prevzema odgovornost za uspehe in neuspehe ter jih uporablja kot priložnosti za učenje. Dodatna strokovna pomoč deluje kot skrbno prilagojena podpora, ne kot zamenjava njegovega truda, temveč kot most, ki olajša premagovanje ovir, nudi povratne informacije in spodbuja vztrajnost, kadar je trud najbolj potreben. Na ta način učenec izboljša svoje učne rezultate in gradi trajni napredek pri samozavesti, odpornosti in sposobnosti za samostojno navigacijo skozi življenjske in izobraževalne izzive (Zavod RS za šolstvo, 2025).

Ključni dejavniki trajnega napredka

Prvi ključni dejavnik trajnega napredka in prenosa znanja iz ur dodatne strokovne pomoči na redni pouk in obratno je redno sodelovanje med učitelji dodatne strokovne pomoči in razrednimi ter predmetnimi učitelji. Pomembno je, da učitelji DSP in učitelji, ki poučujejo učenca s posebnimi potrebami dobro komunicirajo, aktivno sodelujejo pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji IP,

poznajo močna in šibka področja tega učenca in skupaj delujejo v prid učenca. Učitelj DSP lahko s svojim strokovnim znanjem svetuje učiteljem in jim preda znanje. Učitelj DSP lahko po dogovoru sodeluje v razredu in pomaga pri usmerjanju pozornosti učenca s posebnimi potrebami ali drugače pristopa in pomaga pri učnem procesu. Strokovna skupina se z učencem pogovori o morebitnih prilagoditvenih materialih in pripomočkih, ki bi otroku olajšale učenje, sodelovanje ali drugače pripomogle k napredku. Poleg tega pa se skupaj z učencem sproti dogovarja, načrtuje in evalvira vzgojno-izobraževalno delo.

Kot drugi ključni dejavnik navajamo sistematično ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Večkratno in strukturirano utrjevanje veščin, ki jih otroci pridobijo oziroma se jih naučijo na urah dodatne strokovne pomoči vodi do njihove generalizacije v redni pouk preko sprotnih povratnih informacij in učenja po korakih. Poudarjeno je postopno in večkratno učenje istih veščin, za avtomatizacijo in prenos na vsa učna področja, ne le v prijetni individualni obliki na urah DSP, temveč tudi v občasno kaotični razredni klimi, kjer učenec vstopa v manj predvidljive situacije. Sistematičnost učenja zagotavlja, da se znanje ohrani in prenaša na različne situacije.

Vključevanje medvrstniškega sodelovanja navajamo kot tretji dejavnik, kot naravni podporni sistem za uveljavljanje veščin, ki jih učenec osvoji na urah DSP v interakcijah med rednim poukom, kjer vrstniška pomoč, tutorstvo in socialne igre služijo kot most do realnih situacij. Naloga učiteljev je, da spodbujajo sodelovanje med učenci, kjer lahko le ti prenašajo znanja med seboj ter vadijo in ponavljajo snov v parih ali skupinah. Ta pristop ne le prenaša tehničnih znanj, temveč tudi gradi zaupanje in sprejetost v razredu, saj se veščine uveljavijo skozi vsakodnevne interakcije, kot so skupinska dela ali skupne igre in krepijo medvrstniške odnose ter ohranjajo pozitivno šolsko in razredno klimo.

Jasna dokumentacija in usklajenost glede zastavljenih ciljev je četrti izmed dejavnikov, ki ga navajamo kot ključnega za trajni napredek učenca s posebnimi potrebami pri rednem pouku. Za vsakega učenca s posebnimi potrebami je potrebno pripraviti individualizirani program, kjer so jasno zapisani merljivi in realni cilji za posameznega učenca. Pomembno je, da so s cilji seznanjeni učitelji, starši in učenec, saj lahko le tako načrtujemo pot do usvojitve le teh. Poleg ciljev so pomembne tudi natančno zastavljene strategije učenja in realističen načrt za integracijo v redni pouk, ki ga strokovni delavci delijo preko rednih sestankov, zapisov ali drugačne izmenjave informacij. Le tako lahko skozi šolsko leto spremljamo učenčev napredek.

Brez učenčeve aktivne samoregulacije, ki jo navajamo kot peti dejavnik, težko dosežemo trajni napredek. Učenca moramo, predvsem na urah dodatne strokovne pomoči, kot tudi v razredu opolnomočiti do mere, ko bo znal sam prepoznati svoje potrebe in

bo znal prenašati znanja in strategije, ki se jih je naučil oziroma jih pridobil na urah DSP na vsakodnevni redni pouk. Znanja lahko prenaša preko opomnikov, seznamov ali vizualnih orodij, kar vodi do trajne samostojnosti. Učenca moramo spodbujati in naučiti strategij za samopreverjanje in postopno prevzemanje odgovornosti, kar okrepi njegovo notranjo motivacijo in zmanjšuje potrebo po zunanji pomoči, saj se veščine internalizirajo kot del lastne rutine, aplicirane v rednem pouku brez konstantnega dodatnega nadzora (Zavod RS za šolstvo, 2025).

ZAKLJUČEK

Uspešna inkluzija učencev s posebnimi potrebami v rednih oddelkih osnovnih šol zahteva celostni pristop, ki presega posamezne prilagoditve in temelji na tesnem sodelovanju vseh deležnikov tj. učiteljev DSP, razrednikov, vrstnikov, staršev in učenca. Ključni dejavniki trajnega napredka, kot so redna komunikacija med strokovnimi delavci, sistematično ponavljanje veščin, medvrstniška podpora, jasna dokumentacija individualiziranih ciljev ter razvoj učenčeve samostojnosti in samoregulacije, omogočajo prenos naučenega iz pouka dodatne strokovne pomoči v redni pouk in dolgoročno krepitev socialne vključenosti, motivacije in učne uspešnosti. Omogočanje spodbudnega učnega okolja z jasnimi pravili, aktivnim učenjem in veččutnimi pristopi zmanjšuje ovire, kot so pomanjkanje usposobljenosti učiteljev ali šibka komunikacija, ter gradi šolo kot skupnost, kjer se vsi učenci počutijo sprejete in enakopravne. Sodelovalno poučevanje in kontinuirano usposabljanje pedagogov predstavljata temelj za uresničitev inkluzivnih načel, ki koristijo otrokom s posebnimi potrebami in bogatijo celotno šolsko okolje, poleg tega pa prispevajo k razvoju empatije, solidarnosti ter trajnih učnih navad za prihodnost vseh generacij.

Viri in literatura

1. Bani Odeh, K. in Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Frontiers in public health*, *11*, 1294849.
2. Johnson, A. M., Williams, S. in Wilson, J. E. (2024). The Impact of Teacher Training Programs on the Implementation of Inclusive Education for Children with Autism in Urban Public Schools in the United States. *Research and Advances in Education*, *3*(4), 16–20.
3. Kiswarday, V., Rejc, M. in Pak M. (2020. *Sodelovalno poučevanje v inkluzivnih razredih – Priročnik za sodelovalne pare.* Pridobljeno s https://sodelovalno-poucevanje.github.io/prirocnik.pdf
4. Košir, K. 2013. *Socialni odnosi v šoli.* Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Subkulturni azil.
5. Kranjc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š., Pevec, M. Slivar, B., Uranjek, J. idr. *Varno in spodbudno učno okolje.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/varno_in_spodbudno_ucno_okolje.pdf
6. Lebarič, N., Grum, D. K. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Didakta.
7. *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. (2025). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-

s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole-z-DSP-2025.pdf

8. Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
9. Rupar, B. 2003a. Šolska klima in kultura. V M. Turk Škraba (ur.), *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*, (str. 16–22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Medosebni odnosi kot temelj učnega uspeha in strokovnega razvoja

EVA JESENOVEC, *mag. prof. inkl. ped.*
eva.jesenovec@gmail.com

Povzetek: Kakovostni medosebni odnosi in socialna interakcija v pedagoškem okolju so ključnega pomena za uspešno izobraževanje. Sodelovanje med učitelji, strokovnimi sodelavci, učenci in starši prispeva k zaupanju, pozitivni klimi in boljši učinkovitosti pri poučevanju. Razvoj socialnih in komunikacijskih veščin učiteljev omogoča učinkovito prilagajanje potrebam učencev, reševanje konfliktov, izražanje empatije ter gradnjo varnega in spodbudnega učnega okolja. Kakovostni odnosi prav tako zmanjšujejo stres pedagoga, spodbujajo njegovo profesionalno rast in povečujejo zadovoljstvo učencev ter njihovih staršev. Članek izpostavlja, da so odprta komunikacija, redni strokovni pogovori in profesionalni razvoj pedagoškega osebja ključni za vzpostavljanje in ohranjanje medosebnih odnosov ter za izboljšanje učnih dosežkov.

Ključne besede: Medosebni odnosi, socialne veščine, vključenost učencev, komunikacija s starši, sodelovanje strokovnih delavcev

Abstract: High-quality interpersonal relationships and social interaction in the pedagogical environment are crucial for successful education. Cooperation between teachers, professional colleagues, students and parents contributes to trust, a positive climate and better teaching efficiency. The development of teachers' social and communication skills enables them to effectively adapt to the needs of students, resolve conflicts, express empathy and build a safe and stimulating learning environment. High-quality relationships also reduce the stress of the educator, promote their professional growth and increase the satisfaction of students and their parents. The article highlights that open communication, regular professional discussions and professional development of pedagogical staff are key to establishing and maintaining interpersonal relationships and improving learning achievements.

Keywords: Interpersonal relationships, social skills, student involvement, communication with parents, cooperation of professional workers

UVOD

Medosebni odnosi so temelj uspešnega pedagoškega dela, saj vplivajo tako na učni proces kot na socialno in čustveno dobrobit učencev. V sodobnem izobraževanju ni dovolj le strokovno znanje učitelja. Pomembno je tudi, kako se povezuje z učenci, starši in strokovnimi sodelavci. Razvoj socialnih in komunikacijskih veščin učiteljev omogoča učinkovito prilagajanje pouka različnim učnim potrebam, gradnjo zaupanja ter spodbujanje motivacije in vključenosti učencev. Prav tako krepi profesionalno identiteto pedagoga, zmanjšuje stres in izboljšuje sodelovanje v strokovnih timih. Članek obravnava pomen teh veščin v različnih vidikih pedagoškega dela, vključno z odnosi z učenci, starši in kolegi ter vlogo medosebnih kompetenc pri izboljšanju kakovosti izobraževanja.

Medosebni odnosi

Kakovostni medosebni odnosi in socialna interakcija v strokovnem okolju prispevajo k vzpostavljanju zaupanja ter krepitvi sodelovalne kulture, kar predstavlja temelj uspešnega izobraževanja. Sodelovanje pedagogov oziroma strokovnih delavcev omogoča izmenjavo izkušenj, pristopov in strokovnega znanja, s čimer se povečuje njihova učinkovitost pri podpori raznolikim potrebam učencev. Študije potrjujejo, da spodbudni in konstruktivni odnosi med pedagogi oziroma strokovnimi sodelavci, učenci in starši pomembno prispevajo k večji vključenosti učencev v učni proces ter k boljšim učnim dosežkom. Pedagogi se pri svojem delu pogosto soočajo s kompleksnimi izzivi, ki od njih zahtevajo visoko stopnjo čustvene stabilnosti in prilagodljivosti. Kakovostni medosebni odnosi jim nudijo pomembno oporo, saj prispevajo k lažjemu soočanju s stresom ter k večji uspešnosti pri poučevanju. Takšna čustvena in strokovna podpora je v pedagoškem okolju ključna, kjer se pedagogi srečujejo z različnimi potrebami učencev (Feofanov in Konstantinova, 2020).

Zaupanje predstavlja ključen temelj kakovostnih in učinkovitih medosebnih odnosov. V izobraževalnih okoljih medsebojno zaupanje med pedagogi ustvarja podporno in varno klimo, v kateri si lahko brez zadržkov izmenjujejo izkušnje ter poiščejo strokovno pomoč. Takšno zaupanje se krepi z odprto in iskreno komunikacijo, vzajemnim spoštovanjem strokovnih kompetenc ter s skupno usmerjenostjo k dobrobitu in uspehu vseh učencev (Danniels in Pyle, 2023). Odprta in jasna komunikacija je ključna za vzpostavljanje trdnih medosebnih odnosov. Pedagogi z rednimi strokovnimi pogovori o pedagoških pristopih, potrebah učencev in načinih sodelovanja lažje usklajujejo cilje ter pričakovanja. Takšna izmenjava mnenj in informacij prispeva k bolj usklajenemu delovanju strokovnega tima in posledično k boljši podpori ter napredku učencev (Zheng, Luo in Tang, 2024). Xu (2024) poudarja, da bi morale izobraževalne institucije več pozornosti nameniti strokovnemu razvoju pedagogov na področju medosebnih kompetenc, kot so učinkovito reševanje konfliktov, razvijanje empatije in uporaba sodelovalnih učnih pristopov. Z načrtnim

razvijanjem teh veščin pri pedagogih lahko šole okrepijo kakovost odnosov znotraj strokovnega kolektiva ter ustvarijo bolj spodbudno in sodelovalno delovno okolje.

Odnosi in komunikacija z učenci

Medosebni odnos je dolgotrajni in večplastni proces, ki se v vsakdanjem življenju razvija med posamezniki, v vzgojno-izobraževalnem okolju pa predvsem med pedagogom in učencem oziroma celotnim razredom. V takšnih odnosih imajo vsi udeleženci aktivno vlogo, saj s svojim vedenjem in naravnanostjo medsebojno vplivajo drug na drugega. Ključen dejavnik pri oblikovanju kakovostnih in spodbudnih odnosov je šolska klima, ki predstavlja enega temeljnih pogojev za uspešno vzgojno-izobraževalno delo. Pozitivna šolska klima prispeva k dobremu počutju tako učencev kot pedagogov, krepi občutek pripadnosti in sprejetosti ter omogoča bolj sproščeno in učinkovito delovanje (Čevdek, 2013).

Učitelj oziroma pedagog ima v življenju otroka pomembno vlogo, saj ga spremlja v obdobju šolanja, ki je ključno za oblikovanje identitete, medosebnih odnosov ter celostni razvoj. Kakovostna komunikacija in pozitiven odnos med pedagogom in učenci pomembno vplivata na otrokovo socialno in čustveno prilagajanje, razvoj medvrstniških odnosov ter sposobnost konstruktivnega reševanja konfliktov, hkrati pa spodbujata sprejemanje in spoštovanje raznolikosti. Pri učencih s posebnimi potrebami ima odnos s pedagogom še posebej pomembno vlogo, saj jim nudi oporo pri premagovanju učnih in osebnih izzivov ter zagotavlja čas, prostor in ustrezno podporo v trenutkih čustvenih stisk ali vedenjskih težav. Dober odnos z pedagogom prispeva k temu, da se učenci v primeru težav pogosteje obrnejo nanj in redkeje vstopajo v konfliktne situacije (Berchiatti, Badenes-Ribera, Galiana, Ferrer in Longobardi, 2021).

Kakovostni odnosi med učenci in pedagogi se razvijajo predvsem v pozitivnem učnem okolju, kjer se posamezniki počutijo varne, razumljene in cenjene. Odnos se krepi z medsebojnim spoštovanjem in sočutjem, kar se odraža tako v verbalni kot neverbalni komunikaciji. Zaupanje in trdni medosebni odnosi nastajajo skozi doslednost, jasno postavljene meje, pravila in rutino. Občutek varnosti, eno izmed temeljnih človekovih potreb, je v šolskem okolju mogoče vzpostaviti z zagotavljanjem psihološke, socialne, fizične in čustvene podpore. Takšno podporno okolje ne le ščiti učence, temveč ustvarja tudi osnovo za njihov učni uspeh (Australian Education Research Organisation, 2023). Za kakovostno komunikacijo in uspešne medosebne odnose je ključno, da pedagogi ustvarijo varno učno okolje, temelječe na zaupanju, jasno postavijo meje in izrazijo svoja pričakovanja. Pomembno je, da vzpostavijo rutino, se zavedajo lastnih vrednot, prepričanj in strokovnega znanja ter ohranijo zdravo avtoriteto v razredu. Zanesljivost in doslednost dodatno krepita medosebne vezi. V interakcijah je nujna spoštljiva verbalna komunikacija, ki jo podpira oziroma dopolnjuje neverbalna.

Pedagog naj bo učencem zgled. Opazuje naj vedenje, pohvali uspehe in pomaga pri popravljanju napak. Pozitiven odnos med učencem in učiteljem ali pedagogom prispeva k boljšemu odnosu do šole, višji učni uspešnosti in močnejšemu občutku pripadnosti šolski skupnosti. Šola, ki gradi dobre odnose, učencem nudi tudi podporo pri težavah v zasebnem in družinskem življenju (Australian Education Research Organisation, 2023).

Odnosi in komunikacija s starši

Komunikacija in odnosi med pedagogi in starši so ključni za uspešno vzgojo in izobraževanje otrok. Takšna komunikacija naj bo topla, spodbudna in podporna, saj omogoča učinkovito izmenjavo informacij, ne glede na to, ali poteka osebno ali preko digitalnih platform, kot so e-asistent, e-sporočila idr. Najprimernejša in najučinkovitejša je dvosmerna komunikacija, saj omogoča prejem povratnih informacij, usklajevanje mnenj in medsebojno dopolnjevanje. Čeprav je časovno zahtevnejša od enosmerne, je bistveno bolj učinkovita, saj pripomore k razreševanju nesporazumov in stalnemu izboljševanju sodelovanja (Fink Grubačević in Stare Draginc, 2003). Eden ključnih vidikov uspešne komunikacije s starši je ne le kakovost, ampak tudi pogostost pogovorov. Komunicirati je treba redno, ne le ob nastopu težav, saj lahko pravočasna izmenjava informacij prepreči, da bi se manjše težave razvile v večje. Pri tem je pomembno, da staršem postavljamo vprašanja in jih aktivno poslušamo. Aktivno poslušanje pomeni biti zbran, slediti rdeči niti pogovora ter biti pozoren na neverbalno komunikacijo. Očesni stik, prikimavanje, nasmeh, drža telesa in drugi nebesedni elementi potrjujejo prisotnost in vključevanje v pogovor. Potrpežljivost in spoštljivost med poslušanjem ustvarjata zaupanje in prijetno klimo za pogovor. Pomemben del komunikacije je tudi empatično odzivanje na čustva sogovorca. Pedagogi morajo znati prepoznati čustva staršev, jih zrcaliti in pomagati ubesediti, kar je posebej pomembno pri negativnih čustvih, ki jih je razmeroma težko izraziti (Jurišić, 2012).

Z dobro razvito komunikacijo in trdnimi odnosi s starši gradimo partnerstvo, ki zahteva ohranjanje profesionalnega in vljudnega pristopa. Pedagog mora svoje delo opravljati z visoko stopnjo strokovnosti in znanja ter pri vsakodnevnih interakcijah s starši izkazovati spoštovanje in jim zagotavljati občutek sprejetosti v strokovnem okolju. Pri pogovorih o občutljivih temah je nujno, da ostane zbran, profesionalen in se izogiba konfliktom, ki jih rešuje na konstruktiven način s primernimi komunikacijskimi strategijami. Komunikacija s starši naj temelji na zaupanju, kar prispeva k dobri pedagoški praksi. Ne glede na socialni status, verska prepričanja, kulturno ozadje ali druge dejavnike je bistveno odražati medsebojno spoštovanje in sprejemanje. V težjih situacijah pedagoški strokovnjak stoji ob strani staršem, jih aktivno posluša in se trudi nuditi pomoč po najboljših močeh (Beguš, 2012).

Raziskave so pokazale številne koristi medsebojnega sodelovanja pedagogov in staršev za učence. Takšno sodelovanje pozitivno vpliva na učenje, osebnostni razvoj in vedenje učencev. Podrobnejši pregled ugotovitev kaže, da otroci, katerih starši aktivno sodelujejo s šolo, bolje ohranjajo pozornost pri pouku, dosegajo višje ocene, pogosteje opravljajo domače naloge in se vključujejo v šolske interesne dejavnosti. Poleg tega imajo boljšo samopodobo, razvijajo samodisciplino in so bolj motivirani za šolske dejavnosti. Učenci, katerih starši sodelujejo s pedagoškim kolektivom, se lažje prilagajajo, imajo manj vedenjskih težav ter manj pogosto posegajo po kriminalu ali prepovedanih substancah. Takšna povezanost med starši in pedagogi otrokom daje občutek skrbi in sprejetosti z obeh strani ter jih dodatno spodbuja k šolskemu uspehu (Kalin, 2008).

Vsak komunikacijski proces je lahko moten zaradi različnih dejavnikov oziroma šumov. Če smo na te sprožilce pozorni in se jih zavedamo, izboljšamo možnosti za učinkovito reševanje težav. Najpogostejši vzroki motenj se pojavljajo tako pri pošiljatelju kot pri prejemniku sporočila in vključujejo čustva, predsodke, stališča, razlike v vrednotah, stereotipe ter odnos do sogovorca. Za preprečevanje in obvladovanje teh motenj je pomembno prilagajanje sporočil prejemniku, jasno določanje, kaj želimo sporočiti, spodbujanje povratne informacije ter uporaba različnih zaznavnih kanalov. Poleg tega je nujno razvijanje komunikacijskih veščin, ki pomagajo preprečiti nastanek šuma in povečajo učinkovitost medosebne komunikacije (Fink Grubačević in Stare Draginc, 2003).

Odnosi in komunikacija s strokovnimi kolegi

V preteklosti je bilo običajno, da pedagog opravlja poučevanje samostojno, pri čemer so odnosi in sodelovanje med sodelavci ostajali v ozadju. Danes je sodelovanje strokovnih delavcev nepogrešljivo, saj izmenjava izkušenj, deljenje znanja in skupno reševanje problemov bistveno prispevajo k izboljšanju šolskih procesov in uspehu učencev. Posebno pomembno je sodelovanje med učitelji in ostalimi strokovnimi pedagogi, ki temelji na izmenjavi informacij, gradnji zaupanja, delitvi odgovornosti ter delu v timu ali skupini (Petro, 2023). Odprta in spoštljiva komunikacija med pedagogi je ključna za prilagajanje učnih strategij različnim potrebam učencev. Takšno sodelovanje ne vključuje le deljenja uspehov, temveč tudi razpravljanje o izzivih ter iskanje strategij za izboljšave. Raziskave kažejo, da pedagogi, ki aktivno sodelujejo v odprti komunikaciji, poročajo o večji samozavesti in zadovoljstvu v svoji vlogi, kar se pozitivno odraža tudi v njihovih interakcijah z učenci (Paju, Kajamaa, Pirttimaa in Kontu, 2021).

Organizacija rednih sestankov za skupno načrtovanje in reševanje problemov velja za eno najučinkovitejših strategij sodelovanja med pedagogi. Takšni sestanki omogočajo razpravo o individualnih potrebah učencev, načrtovanje diferenciranega poučevanja ter

usklajevanje intervencij. Skupna prizadevanja zagotavljajo, da so vsi vpleteni strokovni delavci dobro obveščeni in pripravljeni na učinkovito podporo učencem in njihovim staršem, kar krepi tako odnose kot tudi napredek. Naklonjenost učencem in njihovim staršem ter uravnotežena, pozitivna šolska klima prispevata k občutku dobrega počutja, zaupanja vredni komunikaciji in spodbujanju socialnih veščin (Santos, Sardinha in Reis, 2016). Kljub številnim prednostim sodelovanja se lahko pri komunikaciji med strokovnimi delavci pojavijo različne ovire. Mednje spadajo časovne omejitve, pomanjkanje podpore s strani vodstva ter neujemanje vrednot in pristopov posameznikov. Za učinkovito odpravljanje teh ovir so potrebne sistemske spremembe, kot so zagotavljanje namensko rezerviranega časa za sodelovanje ter spodbujanje šolske kulture, ki ceni timsko delo, vključenost in medsebojno podporo (Paju, Kajamaa, Pirttimaa in Kontu, 2021).

Za negovanje vključujočega šolskega okolja je nujno, da dajejo šole prednost strokovnemu razvoju, osredotočenemu na vključujoče prakse in strategije sodelovanja. Usposabljanja, ki poudarjajo pomen učinkovite komunikacije in timskega dela, lahko opolnomočijo pedagoge, da aktivno in samozavestno udejanjajo inkluzijo. Poleg tega je ključnega pomena podpora vodstva, saj ustvarjanje kulture, kjer se sodelovanje spodbuja in pričakuje, močno vpliva na učinkovitost tima. Aktivno spodbujanje s potrditvenimi dejanji in besedami lahko pripomore k večji povezanosti, motivaciji in zadovoljstvu zaposlenih (Estefan, Selbin in Macdonald, 2023; Roffey, 2012).

Pomen razvoja socialnih in komunikacijskih veščin

Razvoj socialnih in komunikacijskih veščin pri pedagogih ima ključen vpliv na kakovost učnega procesa in zadovoljstvo učencev, staršev in strokovnih kolegov. Raziskave kažejo, da odlično poznavanje snovi in pedagoških metod učitelja ni dovolj za učinkovito poučevanje. Enako pomembna je sposobnost vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov in učinkovite komunikacije z učenci. Socialne veščine vključujejo sposobnost poslušanja, razumevanja čustev učencev, jasnega izražanja in prilagajanja sporočil glede na individualne potrebe učencev, prav tako pa tudi staršev in pedagoških kolegov. Učitelji, ki razvijajo te veščine, ustvarjajo podporno in varno učno okolje, v katerem se učenci počutijo vključene in motivirane za aktivno sodelovanje pri učenju (Rani, Asih in Andriyansyah, 2025). Poleg izboljšanja odnosa z učenci, socialne in komunikacijske kompetence prispevajo tudi k učinkovitejšemu sodelovanju med pedagogi in drugimi strokovnimi sodelavci, kar omogoča bolj usklajeno pedagoško delo in uspešnejšo podporo učencem. Učitelji s razvitimi socialnimi veščinami lažje obvladujejo konflikte, razvijajo empatijo in prilagodljivost, kar je še posebej pomembno v osnovnošolskih učnih okoljih, kjer se učitelji vsakodnevno soočajo z raznolikimi učnimi potrebami in vedenjskimi značilnostmi učencev (Rani, Asih in Andriyansyah, 2025).

ZAKLJUČEK

Razvoj socialnih in komunikacijskih veščin je nepogrešljiv del pedagoškega poklica, saj omogoča gradnjo kakovostnih odnosov z učenci, starši in strokovnimi sodelavci. Kakovostni medosebni odnosi ustvarjajo podporno in varno okolje, spodbujajo aktivno udeležbo učencev, zmanjšujejo konflikte in prispevajo k boljšim učnim dosežkom. Hkrati pozitivno vplivajo na strokovni razvoj, zadovoljstvo in motivacijo pedagoga. Za doseganje teh ciljev so ključni odprta komunikacija, empatično sodelovanje, redni strokovni pogovori in sistematičen strokovni razvoj. Šole, ki spodbujajo te kompetence, gradijo vključujoče, sodelovalno in učinkovito učno okolje, kar dolgoročno pripomore k izboljšanju pedagoške prakse in kakovosti izobraževanja.

Viri in literatura

1. Australian Education Research Organisation. (2023). *Positive teacher–student relationships.* Pridobljeno s https://www.edresearch.edu.au/sites/default/files/2023-12/positive-teacher–student-relationships-aa.pdf.
2. Beguš, R. (2012). Partnerstvo med vzgojitelji in starši. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Sodelovanje med vrtcem in starši »družinami«,* 25–34. Ljubljana: MiB.
3. Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Galiana, L., Ferrer, A. in Longobardi, C. (2021). Bullying in students who stutter: The role of the quality of the student–teacher relationship and student's social status in the peer group. *Journal of school violence*, *20*(1), 17–30.
4. Čevdek, M. (2013). Odnos med učiteljem in učenci. *Didakta, 22*(167), 2–5.
5. Danniels, E. In Pyle, A. (2023). Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities. *Journal of Early Childhood Research, 21*(3), 288–302.
6. Estefan, M., Selbin, J. C. in Macdonald, S. (2023). From inclusive to equitable pedagogy: How to design course assignments and learning activities that address structural inequalities. *Teaching Sociology, 51*(3), 262–274.
7. Feofanov, V. N. in Konstantinova, N. P. Influence Of Inclusive Education On Interpersonal Relationships With Peers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
8. Fink Grubačević, I. in Stare Draginc, A. (2003). *Koncepti in veščine komuniciranja*. Novo Mesto: Ekonomska šola, Višja strokovna šola.
9. Jurišić, B. D. (2012). Blokade v komunikaciji s starši in tehnike poslušanja. V B. D. Jurišić (ur.), *Strokovno gradivo 5. posveta na temo Življenje oseb z downovim sindromom, Komunikacija med strokovnjaki in starši.* Ljubljana: Sožitje, Pedagoška fakulteta, 1–38.
10. Kalin, J. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom (sodobne rešitve in perspektive).* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
11. Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. in Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(3), 427–440.
12. Petro, M. (2023). Techniques and Strategies of Communication and Cooperation with Colleagues Inside and Outside the School. *European Journal of Language and Literature Studies*, *9*(1), 112–125.
13. Rani, I., Asih, D. in Andriyansah. (2025). The Role of Interpersonal Communication, Social Skills, and Inclusive Teacher Competence in Student Satisfaction at the School of Human. *Ilomata International Journal of Social Science*, *6*(2), 415–431.
14. Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. V S. Roffey (ur.), *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*, 145–162. Springer Netherlands.

15. Santos, G. D., Sardinha, S. in Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*, 950–954.
16. Xu, S. (2024). The Impact of Educational Environment and Educational Strategies on Adolescents' Interpersonal Relationships. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 29*, 242–247.
17. Zheng, X., Luo, Y. in Tang, J. (2024). Kindergarten Teachers' Emotional Labor and Occupational Well-Being: How Do Different Interpersonal Relationships Matter? *Early Education and Development*, 1–15.

Socialno-čustveno učenje v šoli

TANJA KOHNE, *mag. prof. razrednega pouka*
tanja.kohne@osloce.net

Povzetek: Učenje socialnih veščin in čustev je izredno pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomembno vpliva k celostnemu razvoju otrok, izboljšuje njihov učni uspeh, socialno vključenost ter pripomore k boljšemu počutju v šoli. V prispevku smo predstavili pomen socialno-čustvenega učenja v šoli, s posebnim poudarkom ter primeru na učencih prvega in drugega razreda osnovne šole. Najprej se osredotočimo na teoretična izhodišča socialno-čustvenega učenja ter opredelili ključna področja socialnih in čustvenih kompetenc. V nadaljevanju se osredotočimo na vlogo šole in učitelja pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja ter predstavi primere dobre prakse vključevanja socialno-čustvenega učenja v sam pedagoški proces. Poudarimo pa tudi izzive pri umeščanju socialno-čustvenega učenja v sam pouk ter navedemo nekaj možnih rešitev za njihovo preseganje. Prispevek poudarja, da socialno-čustveno učenje ne predstavlja dodatne obremenitve, temveč pomembno naložbo v kakovostnejši učni proces in dolgoročno dobrobit vseh udeležencev šolskega prostora.

Ključne besede: socialno-čustveno učenje, socialne in čustvene kompetence, razredni pouk, 1. in 2. razred, učitelj, šolska klima

Abstract: Learning social skills and emotions is an extremely important part of the educational process. It has a significant impact on the holistic development of children, improves their academic achievement and social inclusion, and contributes to their well-being at school. This paper presents the importance of social and emotional learning in schools, with a particular focus and practical examples involving first- and second-grade primary school pupils. The article first focuses on the theoretical foundations of social and emotional learning and defines the key areas of social and emotional competencies. It then addresses the role of the school and the teacher in creating a supportive learning environment and presents examples of good practice in integrating social and emotional learning into the teaching process. The paper also highlights the challenges of incorporating social and emotional learning into classroom instruction and outlines several possible solutions for overcoming these challenges. The paper emphasizes that social and emotional learning does not represent an additional burden, but rather an important investment in a higher-quality learning process and the long-term well-being of all participants in the school environment.

Keywords: socialno-čustveno učenje, socialne in čustvene kompetence, razredni pouk, 1. in 2. razred, učitelj, šolska klima

UVOD

Pedagoški delavci se vse pogosteje srečujejo z izzivi, ki presegajo njihovo pridobljeno akademsko znanje. Vsak učenec vstopa v šolo kot unikat, z različnimi čustvenimi izkušnjami, socialnim znanjem, družinskim ozadjem ter individualnimi potrebami. Vse to vpliva na njihovo delovanje in sodelovanje, učno uspešnost in počutje v šoli. Vse več učiteljev in ostalih pedagoških delavcev spoznava, da je socialno-čustveno učenje nepogrešljiv del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj prispeva k celostnemu razvoju učenca in ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja. Socialno-čustveno učenje vključuje sistematičen razvoj samozavedanja, samouravnavanja, socialne zavesti, veščin odnosov ter odgovornega odločanja. Raziskave kažejo, da učenci z dobro razvitimi socialno-čustvenimi kompetencami lažje vzpostavljajo pozitivne odnose, učinkoviteje obvladujejo stresne situacije ter dosegajo boljše učne rezultate. Kljub temu pa socialno-čustveno učenje v šolski praksi pogosto izostane ali je zgolj površinsko obravnavano.

Namen tega strokovnega članka je predstaviti pomen socialno-čustvenega učenja v šoli, osvetliti njegovo teoretično ozadje ter prikazati možnosti vključevanja socialno čustvenega učenja v vsakodnevno pedagoško prakso. Poseben poudarek je namenjen vlogi učitelja in šole pri ustvarjanju pogojev za razvoj socialno-čustvenih kompetenc ter predstavitvi primerov dobre prakse. Članek želi spodbuditi razmislek o tem, kako lahko z načrtnim in zavestnim

vključevanjem socialno-čustvenega učenja prispevamo h kakovostnejšemu učnemu procesu in boljšemu počutju vseh udeležencev šolskega prostora.

Teoretična izhodišča socialno-čustvenega učenja

»Socialna kompetentnost se kaže kot prosocialno vedenje (pomoč drugim, skrb za druge in sodelovanje z drugimi) in kot odgovorno vedenje (sledenje pravilom in ohranjanje socialne pripravljenosti).« (Pekljaj in Pečjak, 2015, str. 15) Socialna vključenost učenca je hkrati temelj njegovega duševnega zdravja in zadovoljstva v življenju. Pogoj za uspešnost v socialnih oz. medosebnih odnosih sta čustvena in socialna pismenost, ki ju otrok pridobi skozi proces socialnega in čustvenega opismenjevanja. Odgovorno vedenje in ravnanje ter razvite komunikacijske spretnosti so pokazatelj razvite socialne pismenosti, medtem ko je zmožnost prepoznavanja čustev pri sebi in drugih pokazatelj razvite čustvene pismenosti (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017). Raziskave (Jones idr. 2017) so pokazale, da je pozitivno socialno in duševno zdravje neposredno povezano s socialnimi in čustvenimi kompetencami, pridobljenimi v šoli. Učenci, ki znajo obvladovati neprijetna čustva, lažje delujejo v odnosih z vrstniki in odraslimi ter v težavnih situacijah vztrajajo, se tudi bolje učijo, lažje usmerijo svojo pozornost, celotni razredi pa v takšnih primerih bolje sodelujejo. Uporaba socialnih in čustvenih kompetenc pri ljudeh pomaga pri preprečevanju neželenega vedenja (uporaba substanc, medvrstniško nasilje, ustrahovanje in šolski neuspeh), povečujejo sposobnost reševanja kompleksnih nalog, ter učence opremljajo z znanjem za delovanje v različnih situacijah življenja (vstop na trg dela, iskanje osebnega zadovoljstva v odrasli dobi) (Durlak idr., 2011). Tacol (2019, v Hafner Bajželj 2021) opredeljuje področja socialne in čustvene kompetence tako:

Samozavedanje sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in vrednot ter razumevanje povezave med vedenjem in doživljanjem posameznega čustva. Sem uvršča tudi prepoznavanje lastnih močnih in šibkejših področij ter samoučinkovitost ter samozaupanje.

Samouravnavanje: sposobnost uravnavanja čustev, vedenj ter ravnanj v določenih situacijah. Je sposobnost samodiscipliniranja in samomotivacije ter sposobnost organizacije ter soočanja s stresom. Sem uvršča zastavljanje osebnih ter učnih ciljev ter težnjo k uresničitvi le-teh

Socialna zavest: lastnost zanimanja za druge ter njihove občutke, čustva, misli in počutje. Posameznih z razvito socialno zavestjo razume čustva drugih in jih spoštuje, čeprav so drugačna. Je sposobnost vživljanja v drugo osebo ter empatičnosti.

Odnosne spretnosti: ohranjanje in vzdrževanje stika z drugimi osebami. Sem sodi poslušanje drugih, jasna komunikacija, ustrezno razreševanje konfliktov ter nudenje konstruktivne povratne informacije.

Odgovorno sprejemanje odločitev: odgovornost za svoja dejanja ali vedenje, ki jo sprejme posameznik. Le-ta je sposoben določeno vedenje zaznati kot problem, situacijo analizira ter išče konstruktivne

rešitve problema. Pri tem upošteva vpletene ter upošteva tako svoj, kot tudi njihov dobrobit ter čustva. Na samo vedenje vedno vplivajo čustva. Zato je potrebno za uravnavanje vedenja poznati čustva, ki se skrivajo v ozadju. S čustvenim opismenjevanjem se posameznik nauči odziva ter bolj premišljeno izbere svoje vedenje. Pomembno je, da se še v fazi mišljenja sprejme odločitev o tem, kaj bo posameznik s čustvom, ki ga občuti, naredil (Rutar Ilc, Z., 2017).

Vloga šole in učitelja pri razvoju socialno-čustvenega učenja

Rutar Ilc (2017, v Hafner Bajželj 2021) ugotavlja, da je vpliv učitelja na učence ter dogajanje med poukom zelo raznolik. Medtem ko lahko učitelj v zelo veliki meri vpliva na potek pouka, podajanje informacij ter način podajanja slednjih nazaj, dogovarjanje o pomembnih zadevah, spodbujanje aktivnega sodelovanja, spodbujanje solidarnosti itd. Manjši oz. ničeln pa je njegov vpliv na pretekle dogodke, ki so se zgodili učencem, na njihov socialni status, počutje. Priporoča, da se učitelj osredotoča na področja, kjer je njegov vpliv večji. »V naših šolah se bodisi zaradi velike storilnosti bodisi zaradi ustaljenih kulturnih vzorcev pogosto zanemarjajo prav procesi, ki vključujejo socialno učenje in čustva ... Učenci lahko razumejo in udejanjajo načela družbenega sožitja le, če so sami dejavno vključeni v urejanje skupnih zadev in dejavni pri delovanju v svetu.« (Rutar Ilc, Z. idr., 2017, str. 8) Vsaka šolska ura daje priložnost za seznanjanje učencev s prepoznavanjem močnih področij in razvijanjem potencialov, razvijanja občutka v lastne sposobnosti ter sprejemanju in dajanju povratnih informacij ter reševanju problemov. Ob učiteljevem vodenju lahko učenci krepijo zdravo samopodobo, samospoštovanje, samozaupanje. Redno vključevanje dejavnosti, kjer učenci to razvijajo, je največ, kar lahko učitelj naredi (prav tam). Metode, ki jih lahko učitelj uporabi, so različne. Najbolj priljubljene so socialne igre. Vaje psihosocialnega učenja, skozi katere učenci spoznavajo sami sebe, se urijo v izražanju, razumevanju drug drugega in se povezujejo ob reševanju konfliktov in težav. Pomemben del je izkustveno učenje, ki jih seznanja, kako neprimerno vedenje nadomestiti s primernejšim. Učenci se prav tako morajo naučiti kulture pogovora (sprejemanja drugačnih stališč, pogovor o t. i. tabu temah oziroma kočljivih temah). Veščina se lahko uri predvsem skozi krožke, vsakodnevno pa predvsem skozi dober vzgled učitelja (Rutar Ilc, Z. idr., 2017).

Primeri vključevanja socialno-čustvenega učenja v prakso v 1. In 2. razredu osnovne šole

1. Jutranji krog kot temelj socialno-čustvenega učenja

Jutranji krog je oblika vsakodnevne dejavnosti, ki je pri učencih in učiteljih zelo priljubljena oblika primerna za pogovor. Običajno se izvaja takoj zjutraj, nekje 5–10 min. Redno izvajanje jutranjega kroga prispeva k boljši razredni klimi, večji čustveni pismenosti in zmanjševanju konfliktov med učenci. Učenci razvijajo samozavedanje, učijo se izražati čustva v krogu zaupanja, kjer čutijo pripadnost skupini. Učijo se poslušanja in spoštljive komunikacije.

Primer izvedbe:

Učenci ob začetku dneva izberejo kartico z obrazom, ki predstavlja njihovo počutje, ter po želji povedo razlog za izbiro. Učitelj modelira ustrezno izražanje čustev in spodbuja empatijo med učenci.

2. Učenje čustev skozi zgodbe in slikanice

Slikanice in pravljice, zlasti tiste, ki obravnavajo odnose, čustva ali socialne situacije, predstavljajo zelo učinkovit način za razvoj čustvene inteligence pri mlajših učencih. Učenci lažje prepoznavajo lastna čustva in čustva drugih ter razvijajo sposobnost ustreznega odzivanja v socialnih situacijah. Pri tej tehniki prepoznavajo in poimenujejo različna čustva pri sebi in drugih ter razvijajo empatijo.

Primer izvedbe:

Po branju slikanice (npr. o jezi ali strahu) učitelj vodi pogovor z vprašanji, kot so: Kako se je počutil glavni junak? Kaj bi ti naredil v podobni situaciji? Učenci čustva dodatno izražajo z risanjem ali igro vlog.

3. Razredna pravila, oblikovana skupaj z učenci

Namesto enostranskega postavljanja pravil učitelj v 1. razredu pravila oblikuje skupaj z učenci, pri čemer uporablja njim razumljiv jezik in konkretne primere. Učenci pravila bolje razumejo in jih lažje upoštevajo, saj so sodelovali pri njihovem nastanku. Tako oblikovana pravila omogočajo otrokom razvijanje odgovornosti, razumevanje socialnih norm te krepijo njihov občutek pripadnosti skupini.

4. Reševanje konfliktov z metodo »pogovora ob podpori učitelja«

Konflikte v tem primeru “izkoristimo” kot primer za učenje socialnih veščin. Učenci postopno razvijajo sposobnost samostojnega reševanja konfliktov in prevzemanja odgovornosti za svoje vedenje. Naučijo se mirnega reševanja sporov, razvijajo komunikacijske spretnosti in krepijo samoregulacijo.

Primer izvedbe:

Učitelj vodi pogovor med učencema v konfliktu z vprašanji: Kaj se je zgodilo? Kako si se počutil? Kaj bi lahko naredili drugače? Učence spodbuja k iskanju skupne rešitve.

5. Povezovanje gibanja in socialno-čustvenega učenja

Gibalne dejavnosti, ki vključujejo sodelovanje, zaupanje in upoštevanje drugih, pomembno prispevajo k razvoju socialnih veščin. Učenci krepijo socialne vezi, hkrati pa razvijajo zavedanje o pomenu sodelovanja in spoštovanja drugih. Razvijajo strpnost ali sodelovanje, učenje upoštevanja pravil in krepitev pozitivne samopodobe.

Primer izvedbe:

Igre v paru ali manjši skupini, kjer učenci dosežejo cilj le s sodelovanjem (npr. prenašanje predmeta brez rok), spodbujajo medsebojno pomoč in komunikacijo.

Primeri različnih iger:

1. Igre za prepoznavanje in izražanje čustev

Kako se danes počutim?

Učitelj pripravi kartice z narisanimi obrazi (veselje, žalost, jeza, strah, presenečenje). Vsak učenec izbere kartico, ki najbolje ponazarja

njegovo počutje, in če želi pove razlog za svoje počutje. Cilj igre je razvijanje čustvenega zavedanja, poimenovanja čustev ter sprejemanja različnih (drugačnih čustev) pri sošolcih.

Ogledalo čustev

Učenci delajo v parih. Eden pokaže določeno čustvo z obrazno mimiko in telesno držo, drugi ga poskuša čim bolj natančno posnemati. Nato vlogi zamenjata. Cilj igre je razvijanje empatije in opazovanja (razumevanje čustvenega izražanja).

2. Igre za razvijanje empatije in poslušanja

Govoreči predmet

Učenci sedijo v krogu. Govori lahko le tisti, ki drži izbrani predmet (npr. mehko žogo ali plišasto igračo). Ostali poslušajo brez prekinjanja. Cilj igre je učenje aktivnega poslušanja in spoštovanja sogovornika.

Kako bi se počutil ti?

Učitelj opiše preprosto situacijo (npr. »Sošolec ti ne dovoli sodelovati v igri«). Učenci povedo, kako bi se v taki situaciji počutili in kaj bi lahko storili. Cilj igre je razvijanje perspektive druge osebe ter sposobnosti empatiranja s to osebo. Učenci se skozi igro učijo prepoznavati različna čustva v socialnih situacijah ter iskati ustrezne odzive nanje.

3. Igre za sodelovanje in gradnjo odnosov

Skupni izziv

Učenci v manjših skupinah dobijo nalogo (npr. zgraditi stolp iz kock, sestaviti sliko). Nalogo lahko uspešno opravijo le s sodelovanjem. Ko končajo sledi refleksija o sodelovanju in počutju pri sodelovanju v skupin. Cilj je, da razvijejo zmožnost sodelovanja in skupinskega reševanja problemov ter krepitev socialnih veščin in občutka pripadnosti.

Pajkova mreža prijateljstva

Učitelj drži klobčič volne, pove nekaj pozitivnega o sošolcu in mu klobčič poda. Postopek se ponavlja, dokler se ne ustvari mreža. Učenci razvijajo pozitivno nalogo in občutek sprejetosti v razredu. Cilj je predvsem krepitev pozitivnih odnosov v razredu.

4. Igre za samoregulacijo in umirjanje

Semafor čustev

Učitelj predstavi semafor:

rdeča – ustavi se,

rumena – razmisli,

zelena – ukrepaj mirno.

Učenci z igro vlog vadijo uporabo semaforja v konfliktnih situacijah. Učenci se učijo obvladovanja impulzov in premišljenega vedenja - samoregulacije.

Balon dihanja

Učenci stojijo ali sedijo. Z vdihom »napihnejo balon« (dvignejo roke), z izdihom ga »spustijo«. Cilj je umirjanje in zavedanje telesa, kar pomaga k zmanjšanju napetosti in izboljšanje pozornosti.

5. Igre za reševanje konfliktov

Rešimo spor

Učitelj predstavi kratek konfliktni primer. Učenci v skupinah predlagajo rešitve in jih zaigrajo. Z igro se učijo konstruktivnega reševanja konfliktov ter razvijajo čut za socialno odgovornost ter komunikacijske veščine.

Izzivi in omejitve pri umeščanju socialno-čustvenega učenja v sam pouk

Glavni izziv učitelja pri vključevanju socialno-čustvenega učenja v pouk je časovna oziroma organizacijska stiska. Organizacija učnega dela, ostalo administrativno delo, ki ga učitelj opravlja, pestrost učencev znotraj oddelkov ter učni načrti, ki so vsebinsko zelo obsežni, naravnani predvsem na akademsko znanje, učiteljem in učencem povzročajo časovno stisko in prekomerno obremenitev. Časa za dodatne dejavnosti, kot je strukturirano razvijanje socialno čustvenih kompetenc pogosto primanjkuje. Težava, s katero se srečuje marsikateri učitelj, je tudi pomanjkanje znanja na področju socialno čustvenega učenja. Mnogi učitelji razrednega pouka se v času formalnega izobraževanja niso sistematično usposabljali za načrtno razvijanje socialno-čustvenih kompetenc, temveč znanja pridobivajo predvsem preko lastnih izkušenj ali občasnih izobraževanj. Posledično se lahko pojavi negotovost pri izbiri ustreznih metod in pri obravnavi zahtevnejših vedenjskih situacij.

Učenci, ki so šele vstopili v šolski prostor oz. so na začetku svoje izobraževalne poti, se med seboj močno razlikujejo glede na stopnjo čustvenega dozorevanja, socialne izkušnje ter podporo, ki jo prejemajo v domačem okolju. Nekateri učenci že razvijajo osnovne veščine samoregulacije in empatije, medtem ko drugi še potrebujejo veliko podpore pri prepoznavanju in izražanju čustev ter pri vzpostavljanju pozitivnih odnosov z vrstniki. Heterogenost oddelkov zato predstavlja dodatni izziv za učitelje, ki morajo dejavnosti socialno-čustvenega učenja prilagajati individualnim potrebam učencev.

Za uspešnejše vključevanje socialno-čustvenega učenja v proces pouka, bi bilo potrebno uvesti več rešitev. Socialno-čustvene vsebine je mogoče smiselno integrirati v obstoječe učne predmete (npr. slovenščino, spoznavanje okolja) ter v vsakodnevne rutine razreda. Vpeljati tudi stalna strokovna izobraževanja učiteljev, ki bi bila usmerjena v praktične pristope, delo s konkretnimi primeri in izmenjavo dobrih praks. Dodatno lahko k uspešnemu izvajanju prispeva sodelovanje s šolskimi svetovalnimi službami ter tesno povezovanje s starši, kar omogoča bolj celostno podporo otrokovemu socialnemu in čustvenemu razvoju.

ZAKLJUČEK

Učenje socialnih veščin ter čustveno opismenjevanje predstavljata enega izmed temeljev celostnega razvoja otroka. Zgodnja obravnava je pri tem ključnega pomena. Obdobje prvega in drugega razreda velja kot še posebej občutljivo. Učenci v tem času intenzivno razvijajo

zavedanje o sebi in drugih učijo se izražanja in uravnavanja čustev. Kot je bilo predstavljeno v članku, socialno-čustvene kompetence niso le podporni element učnega procesa, temveč pomembno vplivajo na učno uspešnost, razredno klimo in dobrobit učencev. Tako učitelj kot tudi šola nosita pri tem odgovornost, da z načrtnim in zavestnim vključevanjem socialno-čustvenega učenja ustvarjata varno, spodbudno in vključujoče učno okolje. Primeri dobre prakse potrjujejo, da socialno-čustvenega učenja ni potrebno izvajati kot posamezen predmet ali interesno dejavnost, ampak se ga da integrirati v sam pouk med obravnavo ostalih obveznih vsebin učnih načrtov. Obstoječim izzivom navkljub (časovne omejitve, različne potrebe učencev in usposobljenost učiteljev) prednosti sistematičnega razvijanja socialno-čustvenih kompetenc dolgoročno presegajo ovire. Z vlaganjem v strokovno podporo učiteljem, sodelovanjem s starši in zavedanjem pomena socialno-čustvenega razvoja lahko šola pomembno prispeva k oblikovanju odgovornih, empatičnih in samozavestnih posameznikov. Socialno-čustveno učenje tako ne predstavlja dodatne obremenitve, temveč naložbo v kakovostnejši vzgojno-izobraževalni proces in boljše počutje vseh udeležencev šolskega prostora.

Viri in literatura

1. Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor in K. B. Schellinger. 2011. The Impact of Echancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Pridobljeno na: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x (5. 1. 2026)
2. Jones, S. M., S. P. Barnes, R. Bailey in E. J. Doolittle. 2017. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. Pridobljeno na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144815.pdf (5. 1. 2026).
3. Hafner Bajželj, S: (2021): Kako razvijati čustveno in socialno pismenost v osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje 6/12. ZRSŠ, Ljubljana 2021. Pridobljeno na: https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/02_SasaHafnerBajzelj.pdf (12. 1. 2026).
4. Rozman, U., Lepičnik Vodopivec, J. (2024). Socialno in čustveno učenje v šoli prihodnosti s perspektive izobraževalnih politik v Sloveniji ter Evropski uniji. Založba Univerze na Primorskem. Pridobljeno na: https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-411-8.pdf#page=27 (dne 5. 1. 2026).
5. Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
6. Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. 4. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno na: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/Vkljucujoca-sola-zvezek-4-2017-s-platnicami.pdf(17. 12. 2025).

Vloga tvegane igre za gibalno prakso predšolskih otrok

ŠPELA KOROŠEC, *mag. prof. inkluzivne pedagogike*
spela.korosec99@gmail.com

Povzetek: Tvegana igra je opredeljena kot vznemirljiva in zahtevna oblika igre, ki lahko vključuje telesne poškodbe in je tesno povezana z otrokovim razvojem ter koristmi za zdravje otrok. Koncept tvegane igre otrokom predstavlja naravni in pomemben del življenja. Vendar pa veliko vzgojiteljev in učiteljev takšne oblike igre v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ne spodbuja in jo obravnavajo kot nevarno obliko igre. Ta nenaklonjenost tvegani igri otrokom onemogoča, da bi se soočili in naučili dragocenih lekcij. Pomembno je, da v predšolskem obdobju otrokom ponudimo priložnosti, kjer ni vnaprej določenih korakov; pomembno je, da se osredotočimo na celoten postopek in ne na končni rezultat.

Ključne besede: pustolovska igra, predšolska vzgoja, doživljajska pedagogika, gibalne dejavnosti

Abstract: Risky play is defined as exciting and challenging forms of play that can involve physical injury and are closely related to a child's development and health benefits. The concept of risky play is a natural and important part of a child's life. However, many pre-schools and schoolteachers do not encourage these forms of play in educational institutions and treat them as dangerous. This aversion to risky play makes it impossible for children to confront with it and learn valuable lessons from it. The thesis on The Role of Risky Play for Motor Performance of Preschool Children analyzes and compares various research on risky play and presents, based on the findings, practical guidelines to encourage and use risky play in movement activities. It emphasizes that it is important to offer pre-school children opportunities to move without pre-determined constraints; it is important to focus on the entire process, not just on end results.

Keywords: adventure play, preschool education, experiential pedagogy, movement activities

UVOD

Na področju predšolske vzgoje lahko pri izbiri metod in načinov učenja predšolskih otrok vzgojitelji ali starši uporabljajo inovativna učna okolja. Eno izmed učnih okolij je lahko tudi narava, kjer otrok s pomočjo svojih čutil spoznava naravo ali samega sebe, se uči o tveganju, krepi svojo domišljijo in samozaupanje. Z lastno udeležbo otrok v procesih učenja lahko vzgojitelji in učitelji usmerijo razvojni proces na ustrezno pot. Otrokova izkušnja mora biti konkretna, dostopna vsem čutilom in prilagojena starosti otroka, saj se otroku konkretna izkušnja vtisne v spomin mnogo prej kot kakšen drug način učenja. Otroci prav zaradi tega naravno iščejo izzive in priložnosti za tveganja, s tem širijo svoj pogled na svet in razvijajo razumevanje sebe. Otroci intuitivno iščejo in se vključujejo v vznemirljive oblike iger, ki vključujejo fizično tveganje in možnost za poškodbo, kar imenujemo tvegana igra. Tvegana igra motivira vedenje otrok in mu zagotavlja vznemirljiva pozitivna čustva ter ga izpostavi dražljajem, ki se jih je prej bal.

Tvegana igra

Veliko staršev in pedagogov je mnenja, da je strah negativna izkušnja in se mu je treba v vsakdanjih, načrtovanih dejavnosti izogniti. Vemo pa, da se otroci radi igrajo na različne tvegane načine, ki jim omogočajo veselje in svobodo z ustrezno mero strahu (Gray, 2011). Tvegana igra je vznemirljiva in zahtevna oblika igre, ki lahko otroku povzroči telesne poškodbe in je v tesni povezavi z razvojnimi in zdravstvenimi koristmi v zgodnjih letih otrokovega razvoja (Obee, Sandseter, Gerlac in Harper, 2020). Koncept tvegane igre se pogosto odvija na prostem, v zahtevnem in pustolovskem okolju, kjer otroci izvajajo nekaj, česar še nikoli niso počeli, »prestopajo« meje in premagujejo strah (Sandseter in Kennair, 2011). Potencialna korist s tveganjem je pridobljen občutek za uživanje, vznemirjenje, razburjenje, dosežek in pozitivno samopodobo pri pridobivanju zahtevnega znanja. Tvegane dejavnosti so otroku kot gonilna sila za aktivnost in pozitivna izkušnja za razvoj (Sandseter, Kleppe in Sando, 2020). Sawyers je v svojih raziskavah opozoril na možen scenarij, kjer pride do povečanih tveganj v sklopu tvegane igre, kar pomeni, da otrokove veščine presegajo izzive, ki jih ponuja razpoložljiva oprema. Otroci bodo izziv povečali in s tem poskusili zmanjšati dolgčas, kot npr. vstajanje na gugalnici, skoki z gugalnice itd. (Sandseter, 2009b). Otrokom onemogočamo tvegano igro z namenom, da bi jih zaščitili pred nevarnostjo, vendar lahko pri tem procesu povzročimo škodo v otrokovem razvoju. Če otrokom onemogočamo igranje na tvegane načine, jih s tem lahko veliko bolj ogrožamo, poleg tega pa jih prikrajšamo zabave v naravi (Gray, 2011).

Kategorije tvegane igre

Vse več raziskovalcev na tem področju je ugotovilo, da obstajajo dokazi o želji otrok po različnih kategorijah zahtevne igre, ki vključuje veliko mero tveganja in iger, ki spodbujajo otrokov optimalni razvoj in zdrav način življenja (Little, Sandseter, Wyver, 2012).

Sandseter je v norveških predšolskih ustanovah pri otrocih, starih med 3 -5 let identificirala šest glavnih kategorij tvegane igre, in sicer: igra velike hitrosti, igra na višini, groba igra, igra z nevarnimi orodji, igra z nevarnimi fizičnimi elementi in igra samostojnega raziskovanje, pri kateri bi se otroci lahko izgubili (Little, Sandseter, Wyver, 2012).
Kategorije tvegane igre lahko v povezavi z gibanjem velikokrat povežemo z doživljajsko pedagogiko, saj veliko doživljajskopedagoških projektov vključuje dejavnosti v naravi, z različnimi naravnimi materiali, ki izzovejo otrokovo željo po pristnem doživetju in tvegani igri. Da otroci pridobijo pristen občutek po doživetju, se morajo včasih tudi skozi svoja dejanja v igri približati občutku strahu, kar pa je eden izmed glavnih vidikov tvegane igre (Kranjčan, 2007).

Antifobični učinek razburljivih izkušenj

Najpomembnejši vidik tvegane igre je antifobični učinek izpostavljenosti dražljajem, kar povzroči strah v kombinaciji s pozitivnimi čustvi. Takšna tvegana igra zrcali učinkovito vedenjsko terapijo tesnobe. Prav zaradi tega je lahko tvegana igra naraven način za zmanjševanje številnih reakcij, ki se pojavijo, ko otrok slabo obvladuje razmere (Sandseter in Kennair, 2011). Razburljive izkušnje lahko prilagodijo strah, ki je potreben za izvajanje tveganih dejavnosti in vplivajo na pozitivna čustva. Otrok naj bo pozoren, varen in previden pri učenju obvladovanja nevarnih situacij (Sandseter in Kennair, 2011).

Raziskovalca Sandseter in Kennair (2011) sta mnenja, da se s pretirano varnostjo krčimo možnosti, ki jih imajo otroci za pojav tvegane igre na prostem (Sandseter, 2009b). Prekomerna zaščita lahko otroku povzroči pretirano stopnjo tesnobe oz. fobijo. Otrokom je potrebno zagotoviti spodbudnejše in svobodno okolje, namesto da bi jih ovirali pri igranju tveganih iger (Sandseter in Kennair, 2011).

Vloga tvegane igre za predšolskega otroka

Mnoge raziskave kažejo, da bodo otroci v svojih gibalnih aktivnostih namerno iskali dejavnosti, kjer bodo lahko poskusili nekaj novega, kjer se bodo lahko počutili brez nadzora in premagovali strahove. Otroci uživajo v tem, da lahko naredijo nekaj, česar si prej niso upali. Takšna igra jih pritegne, saj je za njih zahtevna in premika njihove meje ter povzroči občutek vznemirljivosti (Sandseter, 2009b). Veliko otrok se ne zaveda potencialnih koristi razburljivih oziroma tveganih dejanj. Po mnenju Apterja (Apter, 2007) je motivacijska sila za sodelovanje v tvegani igri želja po doživljanju povečanega razburjenja ob sami dejavnosti (Sandseter, 2009c). Na Norveškem je avtorica Sandseter (2009a) ugotovila, da so bila primarna motivacija otrok za tvegano igro pozitivna čustva in želja po pridobivanju izkušenj in ne negotovost ali fizična poškodba. S pomočjo pozitivne naravnanosti so otroci dosegali višjo stopnjo vzburjenosti in obvladovanja tveganja.

Avtor je mnenja, da so lahko ene izmed nenamernih koristi izpostavljenosti tveganju ustvarjanje temeljev za razumevanje in obvladanje tveganja. Poznavanje le tega je lahko temelj za vključitev tveganja v situacije, kjer otroci ne vedo, ali bodo dejavnost izvedli uspešno ali ne (Kvalnes, 2017). Intervjuji z različnimi predšolskimi otroki so pokazali, da se v tvegano igro vključujejo zato, da lahko doživljajo pozitivna čustva, kot so zabava, uživanje, ponos in samozavest. Posamezniki so izrazili, da je cilj tvegane igre intenzivno razburjenje in prisotnost čistega strahu – priložnost, da izkusijo možnost, kjer sta lahko strah in zabava povezana in delujeta istočasno (Sandseter, 2009a). Če povzamemo mnenja različnih raziskovalcev, je tvegana igra koristna za otrokov razvoj in za učenje. Skozi samostojno raziskovanje in tveganje se otroci seznanijo s svojimi mejami, lastnimi zmožnostmi in strahovi, ter kako se spopasti s samim tveganjem.

Vloga pedagogov pri izvajanju tvegane igre

Za kakovostno igro v predšolskem obdobju v veliki meri poskrbi vzgojitelj s pravilno izbiro iger ter z lastnim vključevanjem v igro. Pedagogi lahko poskrbijo, da otroško igro spodbujajo, usmerjajo in jo dvigajo na višjo raven (Kurikulum za vrtce, 1999). Raziskovalec Stephensov (2003) je s pomočjo opazovalne študije na Novi Zelandiji ugotovil, da so možnosti za izvajanje tvegane igre v veliki meri odvisne od odnosa pedagogov do te oblike igre (Little, Sandseter, Wyver, 2012). Nekateri odrasli izražajo zaskrbljenost zaradi tveganega vedenja, kažejo strah pred morebitno krivdo, medtem ko drugi spodbujajo tvegano igro v vseh kategorijah. V takšnem primeru se moramo postaviti v kožo otrok in pod primernimi pogoji spodbujati in omogočati tvegano igro v različnih okoljih (Waters in Begley, 2007). Z vidika osebnega odnosa do tveganja se veliko vzgojiteljev zaveda koristi tvegane igre, vendar se je izogibajo zaradi odgovornosti, da ne bi bili česa krivi (Keles in Yurt, 2020). Spodbujanje tvegane igre lahko pripomore k ozaveščanju otrok o lastni zmogljivosti in jim omogoča priložnosti, da se naučijo obvladovati lastno nagnjenost k napakam (Kvalnes, 2017).

Praktične smernice uporabe tvegane igre v gibanje

Otroci za igro potrebujejo dovolj časa in prostora, da so lahko telesno aktivni. Igra v naravnem okolju otroku ponuja večjo možnost za tvegane in zahtevne igralne izkušnje (Sandseter, 2009b). Po mnenju raziskovalke Brussoni in drugih (2012) je pomembno, da otroka odrasla oseba ne opozarja, naj se ne vzpenja tako visoko ali teče tako hitro, medtem ko ga opazuje med igro. Pomembno je, da si vzamemo trenutek, naredimo »korak nazaj« in pogledamo, kako se otrok odziva na situacijo. To so usmeritve, s pomočjo katerih odrasla oseba dejansko bolje razume, česa so otroci sposobni. Otrokom bo to omogočilo, da sami ugotovijo, kje imajo mejo, kaj je udobno in kaj lahko počnejo, hkrati pa jim bo omogočilo, da razvijejo najpomembnejše veščine obvladovanja tveganj.

Pri načrtovanju in pred izvedbo tvegane igre v naravnem okolju je potrebno poskrbeti za varnost. Pri oblikovanju tveganih igrišč se je potrebno držati zakonodaje o oblikovanju igrišč, vsakodnevno pregledati uporabnost igrišč ali igral ter pripomočke ustrezno hraniti in jih vzdrževati (Sandseter, 2009a).

Sandseter (2007) predlaga naslednje vsebine v sklopu posameznih kategorij tvegane igre:

Primeri iger na visoki višini – za mlajše otroke to lahko predstavlja le dvig na vrh igrala ali tobogana, starejši otroci pa lahko vznemirjenje občutijo, ko plezajo po drevesu, visoki ograji - stavbah, hlodih, hribih ali pobočjih, plezalnih stenah itd.

Primeri iger, kjer je prisotna velika hitrost – zelo preprost vir, ki bo otrokom omogočil hitrost, je nihanje na vrvi, sankanje, ki je zelo dobra snežna aktivnost, kjer otrok izkusi nekaj surove hitrosti, gugalnice na igriščih, ki prav tako lahko predstavljajo uvod v željo po večji hitrosti, tudi zelo majhni otroci imajo dostop do tega načina tveganja, kolesarjenje, kjer kolo v različnih oblikah zagotavlja elemente hitrosti, ki so vodilo za tveganje.

Primeri iger z nevarnimi elementi – igra z žagami, sekanje drv, uporaba kladiv in žebljičkov, uporaba svedrov. Med tvegano igro pa ne spada skoraj vsakdanja dejavnost – uporaba jedilnega noža za mazanje namazov npr. na kruh.

Primeri iger v bližini nevarnih elementov – obstajata dve glavni kategoriji takšnih iger: 1. igra v bližini ognja – kako pripraviti ogenj, gibalne dejavnosti ob ognju, ognjeni krog kot prostor zbiranja, 2. igra v bližini vode – gibalne dejavnosti v vodi in ob njej, plavanje, igra z žogo, plezanje nad vodo itd.

Primeri grobe igre – igre preganjanja: lovljenje, igra prerivanja; mnogi pedagoški delavci so proti takšni obliki tvegane igre, saj v njej ne vidijo pozitivne razlage.

Primeri iger, kjer otroci samostojno raziskujejo – skrivalnice, ki se jo lahko tudi manjši otroci igrajo v prilagojeni obliki, samostojna hoja npr. po gozdu, igra, kjer se otroci lahko izgubijo, kar je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah skoraj nemogoče.

ZAKLJUČEK

Otroci se radi vključujejo v tvegane igre, predstavlja jim neprecenljiv del otroštva, kjer pridobijo občutek močnega vzburjenja med samo aktivnostjo, za katero si niso mislili, da bi jo uspeli izpeljati. Da lahko otrok to izkusi, je nujno, da se približa občutku strahu skozi lastno izkušnjo, kar je tudi eden izmed glavnih vidikov doživljajske pedagogike.

Mnogo raziskovalcev je tvegano igro opredelilo kot pozitivno dejavnost, ki bi morala biti na voljo vsem otrokom, ne glede na starost, zmožnosti ali spol. Otroku lahko doprinese mnogo pozitivnih učinkov. Iz literature lahko razberemo, da obstaja veliko razlogov in koristi, zakaj otroke vključevati v tvegano igro in jim omogočati, da doživijo strah ter ga nato tudi premagajo. V literaturi raziskovalci kot razlog za omogočanje tvegane igre v zgodnjih letih, omenjajo

povečano samozavest, razvoj odpornosti, čustveno izražanje že v zgodnjih letih, izboljšanje motoričnih sposobnosti in zmanjševanje občutljivosti. Pedagoški delavci bi morali otroke podpirati, spodbujati in jim dovoliti, da v vrtcu iščejo ter izvajajo različne kategorije tveganih iger. Varnost otrok je seveda ključnega pomena, poškodbam se je treba izogniti ali jih preprečiti. Zato je pomembno, da so pedagoški delavci oblikovalci varnih igralnih površin, kjer se lahko otroci varno vključujejo v tvegane igre.

Viri in literatura

1. Apter, M. J. (2006). *Danger: our quest for excitement.* Oxford: Oneworld.
2. Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. in Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health 9 (9),* 3134-3148. Pridobljeno 29. 04. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/233828988_Risky_Play_and_Children's_Safety_Balancing_Priorities_for_Optimal_Child_Development
3. Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in childhood and adolescence. *American Journal of Play, 3*, 443-463. Pridobljeno 01. 03. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/265449180_The_Decline_of_Play_and_the_Rise_of_Psychopathology_in_Children_and_Adolescents
4. Keles, S in Yurt, Ö. (2020). »We Enyoyed Our Childhood To The Fullest«: Early Childhood Teacher's Risky Play Mememories and Risky Play Managements. *Yaşadıkça Eğitim, 34(2),* 438-450. Pridobljeno 16. 04. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/344158142_We_Enjoyed_Our_Childhood_to_The_Fullest_Early_Childhood_Teachers'_Risky_Play_Memories_and_Risky_Play_Managements
5. Kranjčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
6. *Kurikulum za vrtce.* (1999). Pridobljeno 01. 03. 2021 iz https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf
7. Kvalnes, O. (2017). Risky Play. V *Fallibility at Work* (pog.1-20). Pridobljeno 16. 04. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/320293711_Risky_Play
8. Little, H., Sandseter, E. B. H., Wyver, S. (2012). Early Childhood Teacher's Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13(4).* Pridobljeno 16. 05. 2021 iz https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2012.13.4.300
9. Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A. in Harper, N. J. (2020). Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal,* 49(1), 99-109. Pridobljeno 01. 03 .2021 iz https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/lessons-learned-from-norway-on-risky-play-in-early-childhood-education-x4gFcRmgE2?impressionId=5d82471eaeb6d&i_medium=docview&i_campaign=recommendations&i_source=recommendations
10. Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal,* 15(2), 237-252. Pridobljeno 16.05.2021 iz https://www.researchgate.net/publication/249047571_Categorising_risky_play-How_can_we_identify_risk-taking_in_children's_play.
11. Sandseter, E. B. H. (2009a). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal,* 35(5), 439-446. Pridobljeno 02. 03. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/226035537_Affordances_for_Risky_Play_in_Preschool_The_Importance_of_Features_in_the_Play_Environment

12. Sandseter, E. B. H. (2009b). Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhodd,* 10(2), 92-106. Pridobljeno 01. 03. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/236986864_Children's_Expressions_of_Exhilaration_and_Fear_in_Risky_Play
13. Sandseter, E. B. H. (2009c). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 9(1),* 3-21. Pridobljeno 01. 03. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/233315676_Characteristics_of_riskyplay
14. Sandseter, E. B.H. in Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. Evolutionary Psychology 9(2), 257-284. Pridobljeno 26. 02. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/230796912_Children's_Risky_Play_from_an_Evolutionary_Perspective_The_Anti-Phobic_Effects_of_Thrilling_Experiences
15. Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal.* Pridobjeno 01. 03. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/342463487_The_Prevalence_of_Risky_Play_in_Young_Children's_Indoor_and_Outdoor_Free_Play
16. Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years, 23(1),* 35-43.
17. Waters, J. & Begley, S. (2007) Supporting the Development of Risk-taking Behaviours in the Early Years: an exploratory study, *Education ,* 35(4), 365-377. Pridobljeno 16. 05. 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/233639007_Supporting_the_development_of_risk-taking_behaviours_in_the_early_years_An_exploratory_study

Izzivi pri učenju osnov računalniškega opismenjevanja pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju

MAJA KOVČE, *prof. slovenscine/vzgojitelj, s specialno-pedagosko dokvalifikacijo*

kovce.maja@gmail.com

Povzetek: V sodobni družbi je poznavanje osnov računalništva in samo rokovanje z računalnikom nujno potrebno, saj le-to predstavlja nepogrešljiv del vsakodnevnega delovanja tako v poklicnem kot tudi osebnem življenju. Današnji otroci so že od rojstva vpeljani v osnove digitalne pismenosti, saj jih ves čas obkrožajo digitalne naprave, s katerimi nekateri pričnejo rokovati že zelo zgodaj. Skozi svoje pedagoško delo smo opazili, da so otroci s posebnimi potrebami zelo vešči pri uporabi naprav na dotik, manjka pa jim osnovnega znanja pri uporabi računalnika. V prispevku je predstavljeno, s kakšnimi težavami se srečujejo najmlajši učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju pri rokovanju z računalnikom in s kakšnimi prilagoditvami jih podpremo, da so pri razvijanju digitalnih kompetenc vztrajni in uspešni. V prispevku je predstavljen tudi primer dobre prakse, kako v posebnem programu na I. in II. stopnji v pouk vpeljujemo rokovanje z računalnikom. Cilj, ki smo si ga zastavili v okviru dvoletnega projekta DigComp PP, je, otroke naučiti osnovnega rokovanja z računalnikom in jih osamosvojiti pri delu z računalnikom ob ustreznih ponazorilih ter potrebnih prilagoditvah. S prispevkom želimo predstaviti, kako težko je otrokom z zmerno motnjo v duševnem razvoju uporabljati računalnik, kaj šele razvijati nadaljnje digitalne kompetence, saj ima vsak otrok edinstvene specifike, ki vplivajo na otrokovo uspešnost in tudi neuspešnost. S primerom dobre prakse želimo spodbuditi in opogumiti ostale učitelje v posebnem programu, da pričnejo vnašati v svoj pouk digitalne vsebine in učiti učence osnov računalništva. Mnenja smo, da je vsakršno razvijanje digitalnih kompetenc pri otrocih s posebnimi potrebami zelo pozitivno, saj poleg samega znanja pozitivno vpliva tudi na razvoj njihove samopodobe. Vsak učenčev minimalni napredek je njegova velika zmaga.

Ključne besede: izobraževanje, računalništvo, dvig digitalne pismenosti, otroci s posebnimi potrebami

Abstract: In today's society, knowledge of basic computer skills and the ability to operate a computer are essential, forming an indispensable part of everyday functioning in both professional and personal life. Today's children are introduced to digital literacy from birth as they are surrounded by digital devices that many begin to use

at a very early age. Through educational work, it has been observed that children with special needs are usually good at using touch-based devices, but they often lack fundamental knowledge of computer use. This paper presents the challenges faced by youngest students with moderate intellectual disabilities when learning to use a computer. It also shows the teaching methods and adjustments that help them stay motivated and succeed. We include an example of good practice from the first and second levels of the special education program, where computer use is part of the lessons. The primary goal of the two-year DigComp PP project, is to teach children the basics of computer use and help them become more independent with the right guidance and support. The paper emphasizes the difficulty these students face, not only in using computers but also in developing further digital skills, given that each child has unique characteristics influencing both success and failure. By sharing this example of good practice, we aim to encourage other teachers in special education programs to incorporate digital content into their teaching and introduce students to the fundamentals of computing. The development of digital competencies in children with special needs is considered highly beneficial, as it not only enhances knowledge but also positively contributes to self-esteem. Every minimal progress achieved by a student represents a significant victory.

Keywords: education, computer science, enhancement of digital literacy, children with special needs

UVOD

V sodobni družbi znanje osnov računalništva ni več prednost, pač pa temeljna kompetenca posameznika. Digitalna tehnologija je dandanes vpeta na vsa področja našega delovanja, in sicer od izobraževanja, dela, komunikacije, do urejanja vseh potrebnih dokumentov v zasebnem življenju. Razumevanje in poznavanje osnov računalniškega opismenjevanja ter zmožnost učinkovitega rokovanja z računalnikom sta zato ključna za uspešno delovanje v vsakdanjem zasebnem kot tudi poklicnem življenju (Dolinar idr., 2023). Današnji otroci so v digitalizacijo vpeti že od rojstva. Uporaba najrazličnejših digitalnih tehnologij je za njih vsakdanja stvar. Otroci se vsakodnevno poslužujejo vsaj ene digitalne naprave bodisi je to pameten telefon, tablica bodisi televizija. Pri tovrstnih napravah, kjer je za njihovo delovanje potrebno sledenje in upravljanje s prstom, so otroci pri njihovi uporabi zelo spretni in vešči, saj svoje znanje ves čas obnavljajo in nadgrajujejo. Prav tako so tovrstne naprave uporabljene zaradi zadovoljitve otrokove želje in interesa. Otroci v I. triadi šolanja, pa se začnejo srečevati tudi z uporabo računalnika. Računalnik pričnejo uporabljati, da pričnejo razvijati in pridobivati veščine ter znanje iz osnov računalništva. Veliko učencev v I. triadi se v predšolskem obdobju še nikoli ni srečalo s programi, kot so Word in s spletnim brskalnikom, zato so jim te stvari nove in niso toliko vešči pri njihovi uporabi. Učenci se srečujejo s težavami na področju vodenja z miško in pisanja na tipkovnico. Z redno uporabo te veščine usvojijo in postanejo uspešni pri rokovanju z računalnikom. Za otroke

s posebnimi potrebami, še posebej za otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju, pa je učenje osnov računalniškega opismenjevanja vseživljenjski projekt. Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju imajo znižane intelektualne sposobnosti, to pomeni, da je njihovo pomnjenje počasnejše, reševanje problemskih nalog težavno, razumevanje zapletenih in abstraktnih navodil neuspešno. Težave imajo tudi na motoričnem področju, predvsem na fini motoriki. Njihovi gibi so neusklajeni (Marinč, idr., 2015). Vse tovrstne specifike ovirajo njihov napredek pri usvajanju uporabe računalnika. Učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju potrebujejo veliko spodbud in pozitivnih podkrepitev, da občutijo uspeh in so zmožni dokončati zadano nalogo. Pretežke naloge doživijo kot lasten neuspeh, zato pride pri teh otrocih do padca koncentracije in zanimanja za delo. Učenci za uspeh potrebujejo določene prilagoditve, ki so jim v oporo. Ti učenci so vključeni v vsakdanje življenje, v vse družbene norme in je učenje uporabe digitalnih tehnologij zanj nujno potrebno. Učence je potrebno opismeniti, prav tako pa jih je potrebno osamosvojiti, torej da postanejo pri rokovanju z digitalnimi tehnologijami čim bolj samostojni, ob pomoči ustreznih prilagoditev.

Za uspešno pridobivanje znanj digitalne pismenosti je v prvi vrsti pomembno ustrezno strokovno znanje učiteljev, da lahko otrokom ustvarijo spodbudno, varno, delovno in učno okolje, s pomočjo katerega učencem prenašajo potrebne spretnosti in znanja o rabi digitalne tehnologije (Dolinar idr., 2023). Učence je potrebno naučiti računalniškega mišljenja. Računalniško mišljenje je način mišljenja, ki je pomembno orodje kreativnega in kritičnega mišljenja, odločanja ter reševanja problemov (Krajnc idr., 2017). Učenci, ki ne razvijejo spretnosti računalniškega mišljenja, imajo težave pri reševanju problemov, kar vodi v večjo možnost neuspešnosti na področju izobraževanja in v delovnem okolju (Krajnc idr., 2017). Način spoprijemanja s problemi, kot ga določa računalniško mišljenje, je bistven pristop reševanja problemov na vseh področjih (Krajnc idr., 2017). Krajnc in drugi menijo, da brez poznavanja temeljnih vsebin računalništva in informatike posameznik ne more razvijati računalniškega mišljenja v polni meri. Menijo, da je bistveno, da učenci to znanje pridobivajo sistematično ob vodenem in na računalniško mišljenje jasno osredotočenem procesu učenja in poučevanja (Krajnc idr., 2017). Ključno vlogo pri vnašanju digitalnih vsebin v pouk in za učenje učencev računalniškega mišljenja pa imajo učitelji. Učitelji morajo biti kompetentni na tem področju, poznati morajo temeljne vsebine računalništva in informatike, sami morajo računalniško razmišljati in v reševanje problemov vključiti digitalne tehnologije. Učitelj je ključen pri motiviranju in spodbujanju učencev, da jih osamosvoji ter spodbudi k večji ustvarjalnosti in drugačnemu samostojnemu reševanju problemov (Ceder, 2025). Pomembno je, da učence poleg same rabe računalnika, naučimo tudi varne rabe spleta, ustvarjanja dobre spletne identitete, prepoznavanja realnosti in resničnih podatkov ter vljudne komunikacije (Dolinar idr., 2023).

Na II. OŠ Žalec se zavedamo pomembnosti pridobivanja znanj digitalne pismenosti, zato smo se vključili v projekt DigComp PP, katerega namen je razviti in implementirati prilagojene programe, ki bodo izboljšali in dvignili digitalne veščine učencev s posebnimi potrebami. Učenci bodo tako bolje pripravljeni na izzive digitalne dobe in se bodo priučili računalniškega mišljenja. S tem bodo v digitalni družbi uspešnejši in enakopravnejši. Prav tako bodo učenci s posebnimi potrebami ob uvedbi novih, prilagojenih učnih metodah in tehnologijah imeli boljše učne rezultate, postali samostojnejši in bodo lažje sodelovali pri učnem procesu. Projekt je namenjen tudi izobraževanju in usposabljanju učiteljev za dvig znanja o uporabi novih digitalnih orodij in metodologiji. Na ta način bodo lahko bolje podprli in usmerjali učence s posebnimi potrebami (https://www.2os-zalec.si/digcomp-pp/).

Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju sodijo v eno izmed kategorij razvrščanja otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2. člen, Ur. L. RS, 58/2011). Motnje v duševnem razvoju razdelimo na stopnje, in sicer lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Stopnjo motnje duševnega razvoja pa določimo na podlagi otrokovega intelektualnega funkcioniranja in prilagoditvenega vedenja (Vovk-Ornik, 2015). Otroci imajo na omenjenih področjih težave vsaj na dveh ali več področjih.

Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju imajo znižane intelektualne sposobnosti, kar pomeni, da se pri teh otrocih pojavljajo večje težave na področju učenja, razumevanja navodil, sklepanja, predvidevanja, reševanja problemskih nalog in abstraktnem mišljenju (Marinč idr., 2015). Nekateri otroci lahko usvojijo osnove akademskega znanja, kot so branje, pisanje in računanje, nekateri pa teh znanj nikoli ne bodo usvojili in se ne bodo nikoli opismenili. Tovrstni otroci imajo zelo šibko koncentracijo in pozornost, zato ob težjih nalogah hitro doživijo neuspeh in nimajo določene vztrajnosti pri dolgotrajnih nalogah. Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju potrebujejo za uspeh kratka, jasna navodila, podkrepljena z nazorno slikovno oporo ali s poudarjenimi ključnimi besedami, saj je njihov spomin kratkoročen. Zato potrebujejo veliko ponovitev in usmerjanja učitelja, saj so pri delu večinoma nesamostojni. Težave imajo tudi pri prenosu znanja iz ene situacije v drugo, zato težko povezujejo različna znanja iz različnih področij. Nekateri otroci nimajo usvojene prostorske in časovne orientacije. Prav tako se pri teh otrocih kažejo težave na področju motorike in senzorike, ki sta pri teh osebah manj dovršeni. Težave se pojavljajo predvsem pri fini motoriki, in sicer motoriki rok, prstov in slabši koordinaciji gibov telesa. (Krampl, 2017). Šibki so tudi na socialnem področju. Velike težave imajo pri socialnih veščinah, navezovanju stikov in soočanju v določenih neznanih ali stresnih situacijah. Pri tem potrebujejo usmeritve in veliko učenja socialnih

veščin, da v določenih situacijah odreagirajo primerno in stvari rešijo s komunikacijo.

Težave pri delu na računalnik

Rokovanje z računalnikom je za marsikaterega otroka vsakodnevna stvar, saj so pri sami uporabi zelo vešči in samostojni, vendar otrokom z zmerno motnjo v duševnem razvoju delo z računalnikom predstavlja velik izziv. V okviru projekta DigComp PP smo se odločili, da otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju podkrepimo na področju znanja uporabe računalnika in jih priučimo veščin osnov računalniškega opismenjevanja. Projektna skupina so najmlajši učenci v posebnem programu, torej učenci I. in II. stopnje, starostno od 6 let dalje. Vsi učenci so osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju, nekateri imajo še druge pridružene motnje. Učenci nimajo predznanja iz osnov računalništva. Njihovo znanje je avtomatizirano. Vešči so pri uporabi naprav, ki jih upravljamo na dotik, torej tablice, telefoni, interaktivne table … Ko pa morajo rokovati z miško in s tipkovnico, se pojavijo težave in postanejo zmedeni ter neuspešni. Na začetku smo imeli veliko idej in ciljev, kaj vse bomo v prvem projektnem letu dosegli, nato pa smo ugotovili, da imajo otroci težave že pri samem začetku, prižigu računalnika. Zato smo se odločili, da prvo projektno leto delamo z vsakim učencem individualno, da smo jim resnično lahko v oporo, tudi fizično. Učenci na začetku niso znali prižgati računalnika, saj niso vedeli, kako izgleda tipka za prižig in kje se nahaja na prenosniku. Težave jim je predstavljala preobsežna tipkovnica, ki ima veliko tipk in komand, ki jih otroci ne poznajo in ne potrebujejo. Prav tako učenci niso opismenjeni, ne poznajo črk, ne vedo, kje se črke nahajajo, zato je bilo pisanje na tipkovnico za učence zelo zahtevno in utrujajoče. Po uspešno osvojenem prižigu so se otroci nadalje srečali z naslednjo težavo, ki je raznolikost in številčnost ikon na zaslonu. Otroci ikon niso poznali, niti niso poznali njihovega pomena. Otroci po večini poznajo ikono za Youtube, ki pa je na zaslonu računalnika ni. Težave so se pojavile tudi pri pisanju v brskalnik, saj učeni ne znajo brati in samostojno pisati. Nekateri učenci zmorejo prepisovati, pri nekaterih pa se pojavijo težave tudi pri samem zapisu, saj niso zmožni slediti zaporedju sledečih si črk. Zelo težko jim je bilo vzpostaviti koordinacijo roka-oko (tipkovnica-zaslon), saj so pri vsaki zapisani črki le-to na zaslonu v brskalniku dolgo iskali. Spletna stran brskalnika ni zgolj beli list, pač pa so na strani tudi ikonice, slike, kar otroke s šibko koncentracijo in pozornostjo zmede in zbega. Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju porabijo za enostaven zapis ogromno energije, da se osredotočijo na bistveno stvar in sledijo pravilnemu sosledju črk. Naslednja težava, ki se je pojavila pri samem zapisovanju, je bila izbrisati napako. Ker otroci ne berejo, so zelo redko ugotovili narejeno napako. Ob ugotovljeni napaki niso vedeli, kako izbrisati napisano. Ob usmeritvi učitelja so uspešno prepoznali tipko za izbris črk, pojavila pa se je nova težava, da so učenci po nesreči izbrisali celo besedo, namesto zgolj napačno črko. Učenci namreč nimajo usvojenih količinskih izrazov, torej ne znajo šteti in ne

vedo, kolikokrat morajo pritisniti na tipko, da se izbriše zgolj napačna črka. Učencem je pri tem delu pozornost zelo padla, saj so svoje delo občutili kot neuspeh, kljub vloženemu trudu. Največ težav pa je učencem predstavljalo rokovanje z miško. Pri tem jim je bilo zelo težko slediti puščici na ekranu, torej zopet težave pri koordinaciji roka-oko (vodenje miške-sledenje na ekranu). Prav tako so se pojavljale težave pri orientaciji na ekranu in razumevanju navodil, saj otroci ne razumejo določenih pojmov, npr. ne vedo, kje je levo in desno. Veliko težavo pa jim je predstavljala fizična uporaba miške. Učencem je bilo najlažje vrteti kolesce na miški, kar je vodilo do tega, da se jim je na zaslonu prestavljal list in jih dodatno zmedel. Učenci so popolnoma izgubili orientacijo na ekranu in tako niso mogli uspešno opraviti zadane naloge, kar je privedlo zopet do padca koncentracije, občutka neuspeha in izgube zanimanja za delo. Največja težava pa je otrokom predstavljala uskladitev tempa prestavljanja miške, približanje miške do želenega mesta in dvoklik na mestu. Učenci so bili pri samem vodenju miške prehitri, zato so izgubili sled za puščico na ekranu, ki se je velikokrat pomaknila izven vizualnega dosega. Pri tem smo morali učencem fizično pomagati in jim voditi roko do želenega mesta. Nato so se srečali z novo težavo, dvoklikom na mestu. Učenci nimajo usvojenih količinskih predstav in ne vedo, kolikokrat je potrebno klikniti za dvoklik. Učenci pri tem pritiskajo naključno. Najpogosteje so pritisnili enkrat, ali pa je bilo pritiskanje večkratno. Težava je nastala tudi pri samem pritisku na miško, saj so velikokrat pritiskali na napačno tipko na miški. Učenci nimajo usvojenih pojmov levo in desno, zato jim naša verbalna usmeritev ni bila v pomoč. Ko pa so vse to vendarle uspešno opravili, se je pojavila naslednja težava, in sicer pri pritisku na miško se jim je le-ta velikokrat premaknila, zato zopet niso bili uspešni pri zadani nalogi. Vse korake vodenja miške so morali nato ponoviti znova, kar jim je vzelo ogromno energije in padec motivacije je bil neizogiben. Učenci so pri delu ves čas potrebovali pomočnika za uspešno dosego cilja.

Primer dobre prakse

V prispevku je opisan primer dobre prakse, ki opisuje primer utrjevanja že obravnavane učne snovi. Z učenci posebnega programa na I. in II. stopnji smo pri tej uri utrjevali učno snov na tematiko zima in zimske aktivnosti. Ker imajo učenci težave s pozornostjo in koncentracijo je ura izvedena v dveh delih. Prvi del je zajemal aktivnosti z gibanjem in igro, druga ura pa je bila namenjena delu z računalnikom. Otroci pri delu z računalnikom niso samostojni, zato z njimi delamo individualno in izvajamo aktivnosti, ki so za njih zanimive in s hitro dosegljivim ciljem, saj učenci ob večkratnem neuspehu izgubijo koncentracijo in zanimanje za delo. Otroci imajo največ težav pri vodenju in upravljanju z miško, zato je večino aktivnosti zastavljenih tako, da utrjujejo uporabo miške.

Učenci so na začetku spoznali mavrično padalo. Učencem smo najprej povedali pravila za ravnanje s padalom, da se v nadaljevanju ne bi pripetila kakšna nezgoda. Vsak učenec je prijel padalo pri izbrani

barvi. Začeli smo z glasbeno-gibalno igro, pri kateri so učenci utrjevali naučeno pesem Zima zima bela. Izbrani učenec se je skril pod padalo, ostali učenci pa so s padalom v rokah plesali v krogu in peli pesmico. Ob zapetem geslu: » … pa tako je pela, da bo ____ vzela,« je izbrani učenec na sredini pod padalom izbral drugega učenca, ki je po končani pesmi zamenjal mesto in odšel pod padalo.

Slika 1: Glasbeno-gibalna igra »Zima zima bela«

Sledila je gibalna igra »Ulovi sošolca«, pri kateri so učenci, ki so bili poklicani, morali uloviti sošolca. Navodilo se je glasilo: »Rdeča (ime učenke) lovi modrega (ime učenca).« Učenca sta se lovila, pri tem sta tekla okoli padala in po pretečenem krogu, se je lovljeni učenec moral usesti na prosto mesto. Pri tem nihče ni smel stopiti na padalo.

Slika 2: Glasbeno-gibalna igra »Ujemi sošolca«

Sledila je gibalna igra »Onesnaženo morje«. Pri tej igri so učenci stoje držali padalo, na sredini padala pa so bile »smeti-posodice od kinder jajčk«. Učenci so na učiteljev znak uprizorili valovanje morja in njihova naloga je bila, očistiti morje vseh jajčk.

Slika 3: Glasbeno-gibalna igra »Onesnaženo morje«

Padalo so položili na tla in na znak so morali učenci čim hitreje pobrati vse jajčke. Na padalo smo položili dve slikovni predlogi (zimska pokrajina in park poleti). Učenci so morali odpreti nabrana jajčka in iz njih vzeti sličico. Sličico so opisali (povedali, za katero aktivnost gre) in sličico razvrstili glede na ustrezen letni čas.

Slika 4 in 5: Razvrščanje slik na slikovno predlogo glede na letni čas

Po gibalni aktivnosti so otroci dobili obe slikovni predlogi in sličice, ki so jih predhodno že razvrščali. Sličice za razvrščanje so morali izrezati, razvrstiti na slikovni predlogi in jih prilepiti. To delo so opravljali sami, oz. ob pomoči varuhinje, učiteljica pa je poklicala učenca k sebi, s katerim je izvedla individualno delo na računalnik. Učencem smo pripravili Nandetovo interaktivno gradivo, kjer so učenci morali obleči deklico, ki se je odpravljala na drsanje. Pri tej vaji so učenci utrjevali upravljanje z miško, vendar tokrat niso utrjevali dvoklika, pač pa so se urili v enojnem kliku na levi miškin gumb, držanje le-tega in sočasno premikanje miške do želenega mesta. Pri tej nalogi so utrjevali zimska oblačila in hkrati vodenje miške. Učenci so izmenično prihajali k učiteljici in delali na računalnik.

Slika 6 in 7: Učenje vodenja miške ob didaktični igri

Evalvacija dela

Projektna skupina so bili učenci posebnega programa, in sicer učenci I. in II. stopnje. V skupini je bilo 7 učencev. 3 učenci so učenci z avtističnо motnjo, 3 učenci imajo Downov sindrom in 1 učenka ima Snyders Blok-Campeau sindrom. Vsi učenci imajo poleg pridruženih motenj še zmerno motnjo v duševnem razvoju. Omenjeni učenci imajo velike težave na področju kognitivnih sposobnostih, motorike, pozornosti in koncentracije, zato jim je pouk potrebno razdeliti na več krajših enot. Pri tem je pomembno, da je v pouk vključeno veliko igre in elementov gibanja. Aktivnosti morajo biti kratke, s hitro dosegljivim ciljem. Pri tem je zelo pomembno, da so učenci uspešni in dosežejo želene rezultate. V prvem delu učenja so učenci utrjevali znanje s pomočjo gibalnih iger, kar jim je uspelo ohraniti koncentracijo in zanimanje za nadaljnje delo. Pri gibalni igri »Zima zima bela« so otroci utrjevali pomnjenje pesmi in usklajevali gibe

glede na ritem. Prav tako so se nezavedno učili sodelovalnega učenja in s pomočjo socialnih iger poznavanje imena sošolcev. Učenci so se nezavedno učili tudi orientacijo v prostoru in določanje položaja osebe glede na predmet. Otroci z avtistično motnjo so imeli pri tej igri nekaj težav, saj je pouk šel izven rutine, dogajanje v razredu je bilo glasno in veliko je bilo medsebojne interakcije, vse to pa učencem z avtistično motnjo predstavlja veliko težav. Pri drugi gibalni igri »Ulovi sošolca« so učenci skozi igro lovljenja utrjevali barve, nezavedno pomnili obliko kroga, razvijali pozornost, hitrost in ravnotežje. Nekateri otroci so pri tej igri imeli težave, saj nimajo usvojenih vseh barv in so morali znanje o poznavanju barv hitro prenesti v drugo situacijo in ugotoviti, ali so lovljeni. Prav tako so nekateri učenci imeli težave s smerjo lovljenja, saj so tekli v nasprotno smer od lovečega. Otroci z avtistično motnjo so pri lovljenju imeli težave, saj je bilo dogajanje za njihovo dojemanje prehitro in so potrebovali učiteljeve usmeritve. V gibalni igri »Onesnaženo morje« so uživali vsi otroci. Otroci so z različnimi gibi uprizarjali valovanje morja, kar je na otroke delovalo zelo sproščujoče. Prav tako jim je bilo zelo zabavno razmetavati kinder jajčke po razredu. Ker so nekateri otroci hitrejši in spretnejši od drugih, so nekateri nabrali več kinder jajčk kot drugi, zato smo vse kinder jajčke zbrali na kup, otroci pa so izmenično izbirali jajčke, da je vsak otrok imel enako število jajčk. Nekateri otroci so pri odpiranju jajčk potrebovali fizično pomoč. Slikovni material so najprej položili predse in nato izmenično opisali sliko. Za ohranitev pozornosti in koncentracije otrokom nismo dali preveliko sličic. Pri razvrstitvi sličic niso imeli težav, saj so jim bile tematsko znane. Sledilo je samostojno delo za mizo in individualno delo za računalnikom. Predlogo z razvrščenimi sličicami smo pustili na tleh, da so otroci lahko samostojno preverili rešitve. Drugi del utrjevanja znanja je bilo utrjevanje ob digitalnih učnih vsebinah. Z učenci smo delali izmenično in individualno, saj so pri rokovanju z računalnikom nesamostojni in potrebujejo nenehne usmeritve ter spodbude. Učenci so se poleg utrjevanja učnih vsebin urili v rokovanju z miško. Večina učencev je še vedno imela težave pri vodenju z miško. Njihovi potegi so že počasnejši, vendar občasno še vedno prehitri. Učenci so imeli največ težav uskladiti pritisk na levi miškin gumb, ga držati in hkrati voditi miško do želenega mesta. Nekateri učenci so najprej zopet naključno pritiskali na miškin gumb, zato jih je bilo potrebno podučiti, da tokrat opravijo samo enojen klik. Prav tako so imeli težave z orientacijo na miški, saj ne razumejo pojma levo in desno, zato smo jim miško prilagodili z vizualno oporo.

Slika 8: Vizualna opora na miški za lažjo uporabo

Skoraj vse učence je bilo potrebno na začetku fizično usmerjati, po večkratni ponovitvi pa so učenci že postali spretnejši in so bili sposobni hkrati zadržati pritisk na miški ter miško voditi po ekranu. Učenci so pri zadani nalogi oblačili človeško figuro z zimskimi oblačili, zato jim je bilo lažje slediti premikajoči se sliki. Oblačila so bila velika in nazorna, zato je bilo premikanje po ekranu bolj opazno, kar je pripomoglo k večji uspešnosti dokončanja naloge, saj so učenci lažje skoordinirali relacijo oko-roka.

ZAKLJUČEK

Učenci posebnega programa I. in II. stopnje so v projekt DigComp PP vključeni celo šolsko leto. Učenje rokovanja z računalnikom z učenci izvajamo 1x tedensko. Učenci so se tovrstnega dela z računalnikom že navadili in se ga veselijo. S prikazanim primerom dobre prakse so učenci delovali na različnih medpredmetnih področjih. Obravnavano učno snov so utrjevali s pomočjo igre, slikovnim materialom in ob pomoči digitalnih učnih vsebin. Učenci so poleg usvojenega znanja razvijati temeljna znanja računalništva in informatike ter se urili v računalniškem mišljenju. Učenci so bili ne glede na zahtevnost dela ves čas zelo motivirani za delo, kar je najpomembnejše, na koncu so pri vseh aktivnostih doživeli uspeh in si s tem dvignili samozavest. Krajnc in drugi menijo, da je mogoče s pravilnim snovanjem učnih ur, pravilnim pristopom, posluhom za potrebe posameznika in z izbiro ustreznih, s starostjo ter sposobnostim primernih aktivnosti pripraviti učencem zanimive in kakovostne učne vsebine, ne glede na njihov primanjkljaj in motnjo (Krajnc idr., 2017). Njihovo mnenje se je izkazalo kot resnično, saj so bili vsi učenci ob ustreznih prilagoditvah uspešni brez padca koncentracije in pozornosti. Pri vsem tem pa se je potrdila še ena teza Krajnca in drugih, ki pravi, da je učiteljeva vloga ključna za uspešno razvijanje temeljnih znanj računalništva in informatike, pri tem pa je pomembno, da učitelje ustrezno podpremo. Tiste, z računalniško izobrazbo, je potrebno seznaniti z zanimivimi didaktičnimi pristopi in potrebnimi prilagoditvami, učitelje ne-računalniških predmetov pa seznaniti z računalniškim mišljenjem in drugimi potrebnimi kompetencami (Krajnc idr., 2017).

V prihodnje želimo učencem še dvigniti digitalne veščine. Individualni pristop bomo skušali nadomestiti s skupinskim delom v računalniški učilnici. Namen je učence opolnomočiti, da bodo pri delu za računalnikom čim bolj samostojni, saj bodo le tako lahko uspešni pri reševanju problemov na vseh področjih. Osebe s posebnimi potrebami v veliki večini potrebujejo suport, zato bomo učence pričeli učiti uporabe slikovnih navodil, ki jih bodo usmerjale in vodile po korakih do želenega cilja. Po potrebi jim bomo s slikovnimi označbami in predlogami prilagodili pripomočke za delo. Z rednim rokovanjem računalnika bodo učenci postali spretnejši, hitrejši in natančnejši. Zavedamo se, da je usvajanje računalniških veščin dolgotrajen, vseživljenjski projekt.

Viri in literatura

1. Dede, C. (2014). *The role of digital technologies in deeper learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561254.pdf* (dostopano 5. 12. 2025)
2. Dolinar, M., Poberžnik, A. in Jerše, L. (2023). *Vodenje in podpora učencem pri pridobivanju digitalnih kompetenc.* 1. del: Strokovna izhodišča in priporočila. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/Vodenje-in-podpora-ucencem-pri-pridobivanju-digitalnih-kompetenc.pdf (dostopano 5. 12. 2025)
3. Krajnc, R., Košir, K., in Čotar Konrad, S. (2017). *Računalniško mišljenje – Kaj je to in zakaj bi ga sploh potrebovali? Vzgoja in izobraževanje, 48*(4), 9-19. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8S2IR8UZ (dostopano 7. 12. 2025)
4. Krampl, E. (2017). *Zaposlovanje oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoj*u. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Projekt DigComp PP, II. OŠ Žalec. https://www.2os-zalec.si/digcomp-pp/ (dostopano 11. 12. 2025)
6. Skupina RINOS. (2021). *Računalništvo in informatika za vse.* https://www.racunalnistvo-ininformatika-za-vse.si/ (dostopano 7. 12. 2025)
7. Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf (dostopano 10. 12. 2025)
8. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ZUOPP-1/(2011). Uradni list RS, št. 58 https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714 . (dostopano 10. 12. 2025)

Poznavanje in raba umetne inteligence med bodočimi učitelji razrednega pouka

TAJDA MITHANS, Prva gimnazija Maribor
tajda.mithans@gmail.com

Povzetek: Članek obravnava uporabo umetne inteligence (UI) med študenti razrednega pouka ter njihovo samoocenjeno znanje in pripravljenost za uporabo UI v pedagoškem kontekstu. Rezultati raziskave kažejo, da je UI med študenti že močno prisotna, saj jo večina uporablja pogosto ali zelo pogosto. Kljub pogosti rabi študenti svoje splošno znanje o UI ocenjujejo kot povprečno, znanje o njeni pedagoški rabi pa kot povprečno ali slabo. Ugotovitve nadalje kažejo, da je izobraževanje o UI v okviru študija pogosto razpršeno in omejeno na posamezne predmete ali projektno delo, zaradi česar večina študentov ocenjuje, da so v času študija pridobili malo ali srednje veliko znanja o UI. Kljub temu študenti izražajo visoko verjetnost, da bodo UI uporabljali pri svojem prihodnjem pedagoškem delu.

Ključne besede: umetna inteligenca, izobraževanje, razredni pouk, študenti

Abstract: The article examines the use of artificial intelligence (AI) among classroom teacher education students and their self-assessed knowledge and readiness to use AI in an educational context. The results show that AI is already widely used among students, with most reporting frequent or very frequent use. Despite this, students generally assess their overall knowledge of AI as average, while their knowledge of using AI in an educational context is rated as average or poor. The findings further indicate that AI-related education within the study programme is often fragmented and limited to individual courses or project-based work. Consequently, most students report having acquired little to a moderate amount of knowledge about AI during their studies. Nevertheless, students express a high likelihood that they will use AI in their future teaching practice.

Keywords: artificial intelligence, education, classroom teaching, students

UVOD

Izobraževanje v sodobni družbi poteka v kontekstu hitrih tehnoloških in družbenih sprememb, ki od izobraževalnih sistemov zahtevajo razvoj širših kompetenc, kot so kritično mišljenje, razumevanje tehnologije in odgovorno delovanje v kompleksnih okoljih (OECD, 2019). Med tehnologijami, ki pomembno zaznamujejo sodobne družbe, izstopa UI, ki temelji na algoritmih, matematičnih modelih in obsežnih podatkovnih zbirkah ter omogoča učenje, prepoznavanje vzorcev in podporo odločanju (Das idr., 2015; Russell in Norvig, 2021).

Zaradi svoje širše dostopnosti in hitrega razvoja se UI vse pogosteje vključuje tudi v izobraževalno okolje. V izobraževanju se uveljavlja kot podporno orodje, ki lahko dopolnjuje in nadgrajuje obstoječe pedagoške prakse. Njena uporaba je usmerjena predvsem v podporo učnemu procesu, lažjo pripravo učnih gradiv, spremljanje učnega napredka ter razbremenjevanje administrativnih nalog, hkrati pa lahko prispeva k profesionalnemu razvoju učiteljev (Lameras in Arnab, 2022; Flogi in Škrobar, 2025). Takšna raba vpliva na spreminjanje izobraževalnega okolja ter odpira nova vprašanja glede vloge tehnologije v pedagoškem delu (Flogi in Škrobar, 2025). V evropskem prostoru se UI v izobraževanju vse izraziteje pojavlja tudi na ravni oblikovanja politik. Pregledi izobraževalnih politik v evropskem prostoru kažejo, da UI postaja pomembna strateška tema, vendar ostaja izrazit razkorak med političnimi usmeritvami in dejansko rabo v šolah (European Schoolnet, 2025). V takšnih okoliščinah postaja vprašanje pismenosti na področju UI še posebej pomembno, saj ravno raven razumevanja in usposobljenosti pedagoških strokovnjakov pomembno vpliva na to, ali in kako se UI dejansko vključuje v učni proces. Pismenost na področju UI presega osnovno tehnično uporabo orodij in vključuje razumevanje delovanja UI, njenih omejitev ter etičnih in družbenih posledic njene uporabe (Jazbec, 2024; Biagini, 2025). Posebno pozornost v tem kontekstu zahtevajo študenti razrednega pouka, ki se v času študija oblikujejo kot prihodnji nosilci vzgojno-izobraževalnega procesa. Kot bodoči učitelji bodo imeli ključno vlogo pri razvoju digitalnih in metakognitivnih kompetenc učencev ter pri oblikovanju njihovih stališč do tehnologije. Njihovo poznavanje UI, pogostost njene uporabe ter razumevanje možnosti njene rabe v pedagoškem kontekstu so zato bistvenega pomena za smiselno vključevanje UI v osnovnošolski prostor.

V tem kontekstu je namen raziskave ugotoviti, kako pogosto študenti razrednega pouka uporabljajo UI ter kako ocenjujejo svoje znanje in usposobljenost za njeno rabo v pedagoškem kontekstu. Razumevanje teh vidikov predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnji razvoj študijskih programov in strokovne podpore bodočim učiteljem.

METODOLOGIJA

Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, ki so bili v študijskem letu 2025/2026 vpisani v redne študijske programe razrednega pouka. V raziskavi je sodelovalo 223 študentov razrednega pouka. Udeleženci raziskave so se razlikovali glede na stopnjo študija in letnik, njihove osnovne značilnosti pa so prikazane v Tabeli 1.

Preglednica 1: Struktura raziskovalnega vzorca študentov

		Študentje	
Spremenljivka	Kategorije	f	f %
Stopnja in letnik študija			
	Razredni pouk - 1. stopnja		
	2. letnik	50	22,4
	3. letnik	43	19,3
	4. letnik	47	21,1
	Razredni pouk - 2. stopnja		
	1. letnik	39	17,5
	Razredni pouk - enoviti magistrski študijski program		
	1. letnik	44	19,7
	Skupaj	223	100,0

V raziskavo so bili vključeni študenti 1. stopnje študijskega programa Razredni pouk, 2. stopnje študijskega programa Razredni pouk ter enovitega magistrskega študijskega programa Razredni pouk.

Največji delež vzorca predstavljajo študenti 1. stopnje, pri čemer so razmeroma enakomerno zastopani 2., 3. in 4. letnik, pri čemer je treba upoštevati, da se univerzitetni študijski program Razredni pouk v študijskem letu 2025/2026 ne izvaja več, zato v času izvedbe raziskave v ta program ni bilo vpisanih študentov 1. letnika.

Študenti magistrskega študijskega programa druge stopnje Razredni pouk predstavljajo 17,5 % vseh sodelujočih, medtem ko predstavljajo študenti enovitega magistrskega študijskega programa Razredni pouk 19,7 % vzorca. Pri tem je potrebno upoštevati, da se enoviti magistrski študijski program Razredni pouk v študijskem letu 2025/2026 izvaja prvič, kar pojasnjuje, da so v raziskavo vključeni zgolj študenti 1. letnika tega programa.

Merski instrument

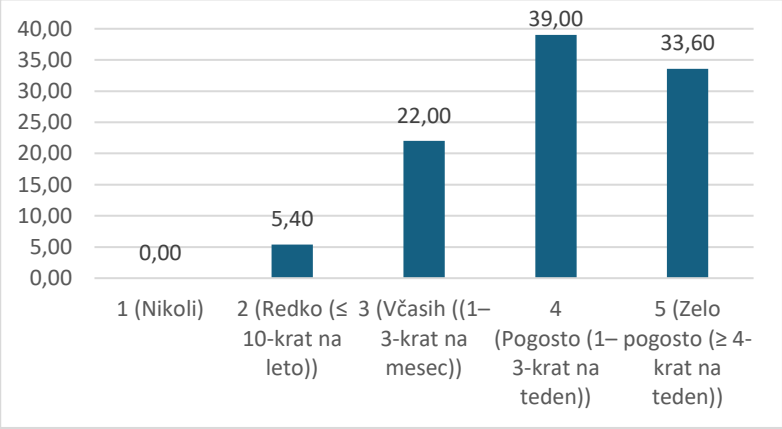
Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz zaprtega tipa vprašanj. Pri enem vprašanju je bila omogočena izbira več odgovorov. Vprašalnik je bil namenjen študentom študijskega programa Razredni pouk in je zajemal več vsebinskih sklopov. V prvem sklopu so bila vključena vprašanja, s katerimi smo pridobili podatke o letniku in vrsti študijskega programa ter vprašanja, povezana z uporabo UI.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke za raziskavo smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga študenti izpolnjevali v decembru 2025 in januarju 2026. V času zbiranja podatkov smo študente večkrat povabili k sodelovanju. Vprašalnik je bil pripravljen v elektronski obliki, povezava do vprašalnika pa jim je bila posredovana prek elektronske pošte. Pridobljene podatke smo obdelali s programom SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike.

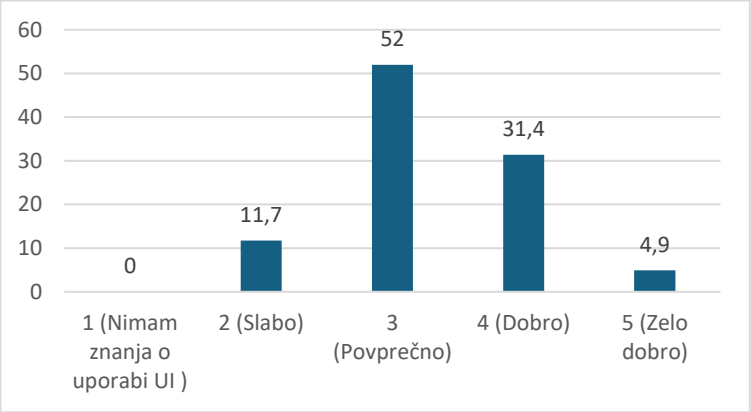
REZULTATI

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave, pridobljeni na podlagi analize zbranih podatkov. Rezultati so prikazani z grafičnimi prikazi in opisani v besedilu.



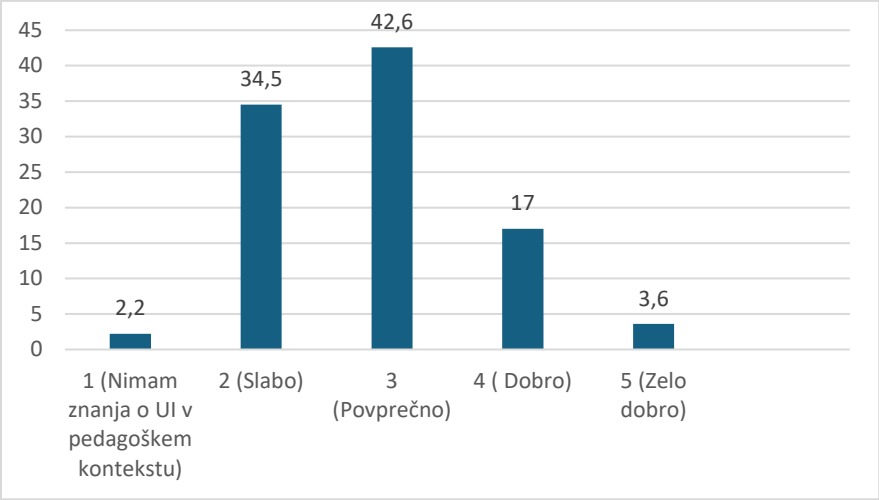
Graf 1: Samoocena pogostosti uporabe umetne inteligence med študenti

Ugotavljamo, da je uporaba UI med študenti razrednega pouka razmeroma razširjena. Nihče izmed sodelujočih ni poročal, da UI ne bi uporabljal. Največ študentov UI uporablja pogosto ali zelo pogosto, in sicer enkrat do trikrat na teden ali pogosteje (72,6 %).



Graf 2: Samoocena znanja o uporabi umetne inteligence med študenti

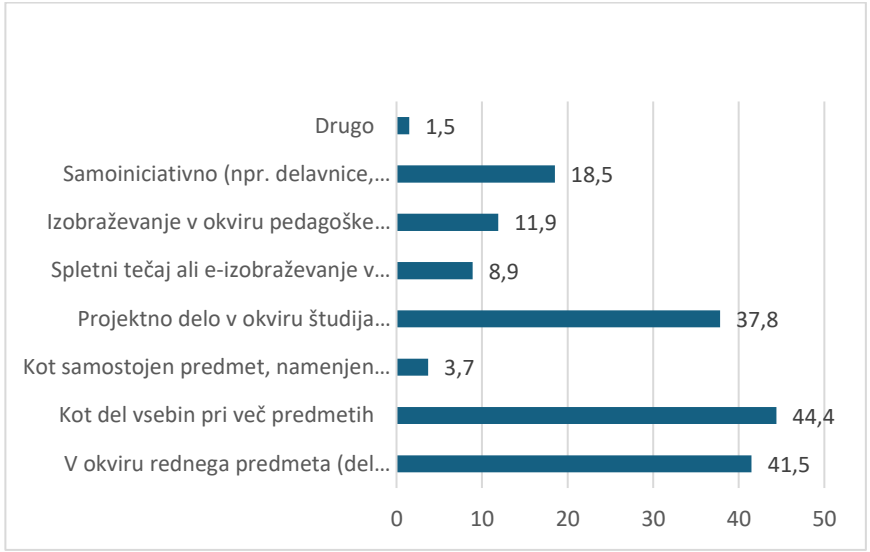
Rezultati raziskave kažejo, da študenti svoje trenutno znanje o uporabi UI večinoma ocenjujejo kot povprečno (52,0 %). Dobra tretjina študentov (31,4 %) svoje znanje ocenjuje kot dobro, 4,9 % pa kot zelo dobro. Nihče izmed sodelujočih ni navedel, da nima znanja o uporabi UI.



Graf 3: Samoocena znanja o uporabi umetne inteligence v pedagoškem kontekstu med študenti

Ugotavljamo, da študenti svoje znanje o uporabi UI v pedagoškem kontekstu ocenjujejo kot povprečno ali slabo. Največ študentov (42,6 %) poroča, da je njihovo znanje o uporabi UI v pedagoškem kontekstu povprečno, medtem ko dobra tretjina (34,5 %) svoje znanje ocenjuje kot slabo.

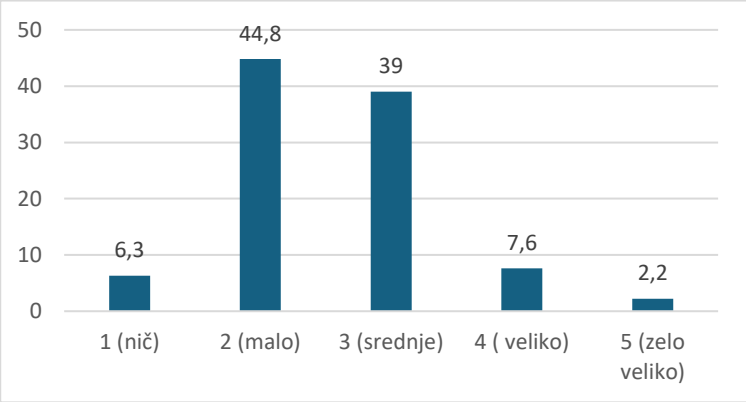
Takšna samoocena znanja o uporabi umetne inteligence v pedagoškem kontekstu se povezuje tudi z izobraževanjem o UI, ki so ga študenti prejeli v okviru študija. V nadaljevanju smo študente vprašali, ali so med študijem prejeli kakršno koli izobraževanje o uporabi UI. Večina študentov (60,5 %) je poročala, da so se z vsebinami o uporabi UI med študijem že srečali, medtem ko 39,5 % študentov navaja, da tovrstnega izobraževanja v okviru študija niso prejeli.



Graf 4: Oblike izobraževanja o uporabi UI tekom študija

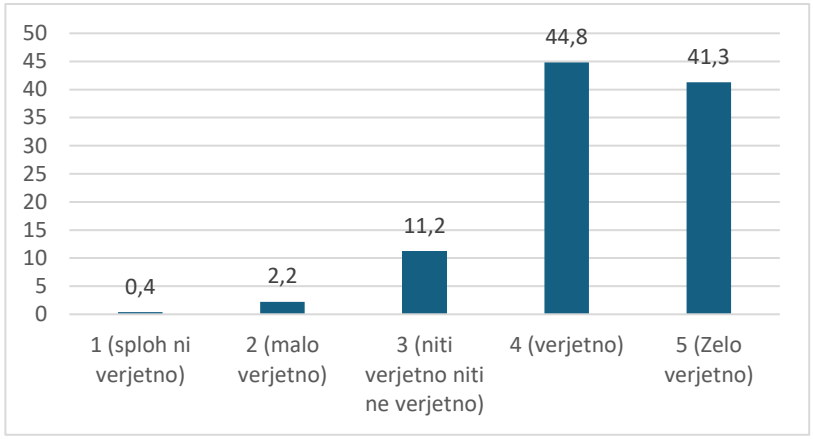
V nadaljevanju nas je zanimalo, v kakšnih oblikah so študenti prejeli izobraževanje o uporabi UI. Na vprašanje so odgovarjali študenti, ki so v predhodnem vprašanju navedli, da so med študijem prejeli izobraževanje o uporabi UI, pri čemer je bila omogočena izbira več odgovorov. Največ študentov (44,4 %) navaja, da so se z vsebinami o UI srečali kot del vsebin pri več predmetih, nekoliko manj (41,5 %) pa v okviru enega rednega predmeta. Razmeroma velik delež študentov (37,8 %) poroča tudi o pridobivanju znanja o uporabi UI preko

projektnega dela v okviru študija, kot so seminarske naloge in projekti. Manj pogosto so študenti znanje o uporabi UI pridobivali samoiniciativno, kar navaja 18,5 % študentov.



Graf 5: Samoocena količine pridobljenega znanja o UI

Študenti ocenjujejo, da so v okviru študija pridobili malo (44,8 %) oz. srednje veliko (39,0 %) znanja o UI. Manjši delež študentov poroča, da so v okviru študija pridobili veliko (7,6 %) ali zelo veliko znanja o UI (2,2 %), medtem ko 6,3 % študentov navaja, da v okviru študija niso pridobili znanja o UI.



Graf 6: Verjetnost uporabe UI pri prihodnjem pedagoškem delu

Študentje navajajo, da bodo pri svojem prihodnjem pedagoškem delu uporabljali UI. Največ študentov (44,8 %) navaja, da bodo UI pri svojem prihodnjem pedagoškem delu uporabljali verjetno, 41,3 % študentov pa meni, da bodo UI uporabljali zelo verjetno.

V povezavi s tem smo študente vprašali tudi, ali bi si v okviru svojega študijskega programa želeli več vsebin, povezanih z uporabo umetne inteligence. Večina študentov (78,9 %) je izrazila željo po dodatnih vsebinah o UI v okviru študija, medtem ko 21,1 % študentov navaja, da dodatnih vsebin o umetni inteligenci ne potrebuje.

DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Namen raziskave je bil pridobiti vpogled v poznavanje UI, pogostost njene uporabe ter samooceno usposobljenosti študentov razrednega pouka za uporabo UI v pedagoškem kontekstu. Rezultati kažejo, da je UI med študenti razrednega pouka že močno prisotna, saj večina študentov UI uporablja pogosto ali zelo pogosto. Podobno ugotavljajo tudi Licardo idr. (2025), ki v okviru celovite analize stanja generativne UI v slovenskem terciarnem izobraževanju poročajo, da študenti UI najpogosteje uporabljajo kot podporo pri študiju. Iz njihovih rezultatov je mogoče sklepati, da se raba UI med študenti osredotoča predvsem na iskanje informacij in virov, razlago učnih vsebin, strukturiranje in urejanje besedil ter generiranje idej za seminarske in druge akademske naloge. Poleg tega študenti UI uporabljajo tudi za krajšanje in preoblikovanje besedil, pisanje povzetkov, prevajanje ter hitrejši dostop do strokovnih informacij.

Rezultati naše raziskave nadalje kažejo, da študentje svoje znanja o uporabi UI kažejo večinoma ocenjujejo kot povprečno, pri čemer se zazna izrazit upad samozavesti pri presoji znanja o uporabi UI v pedagoškem kontekstu. Več kot tretjina študentov svoje znanje na tem področju ocenjuje kot slabo, kar lahko predstavlja pomemben izziv za bodoče učitelje. Podobne ugotovitve navajajo tudi Licardo idr. (2025), ki ugotavljajo, da večina študentov svoje znanje o uporabi UI ocenjuje kot povprečno ali slabo. Ugotovitve naše raziskave so skladne tudi z raziskavami, izvedenimi med učitelji v praksi. Slivar idr. (2024) ugotavljajo, da slovenski učitelji sicer prepoznavajo potencial umetne inteligence kot podpore pri poučevanju (npr. pri individualizaciji, diferenciaciji in administrativnih nalogah), vendar hkrati poročajo o omejenem znanju, negotovosti glede pedagoške rabe ter izrazitih etičnih pomislekih.

Pomemben dejavnik pri tem razkoraku predstavlja tudi izobraževanje o UI v okviru študija. Čeprav večina študentov poroča, da so se z vsebinami o UI med študijem že srečali, naši rezultati hkrati kažejo, da je to izobraževanje pogosto razpršeno in omejeno na posamezne predmete ali projektno delo. Študenti večinoma ocenjujejo, da so v okviru študija pridobili malo ali srednje veliko znanja o UI. To je skladno z ugotovitvami Licardo idr. (2025), ki navajajo, da študenti znanje o UI najpogosteje pridobivajo v okviru formalnega izobraževanja, vendar to znanje ostaja omejeno na posamezne predmete in konkretne primere uporabe, pri čemer je izrazit manko sistematičnega pristopa, ki bi omogočal poglobljeno razumevanje delovanja, omejitev in širših implikacij generativne umetne inteligence.

Kljub temu študenti izkazujejo visoko stopnjo pripravljenosti za uporabo UI v prihodnjem pedagoškem delu. Velika večina jih meni, da bodo UI pri svojem delu uporabljali verjetno ali zelo verjetno, kar nakazuje pozitiven odnos do tehnologije in zaznano uporabnost UI v pedagoškem okolju. Podoben trend ugotavljajo tudi Licardo

idr.(2025), ki izpostavljajo, da študenti UI prepoznavajo kot potencialno podporo pri pripravi učnih gradiv, individualizaciji pouka in administrativnih nalogah. Ob tem je posebej pomembna ugotovitev, da večina študentov izraža željo po dodatnih vsebinah o UI v okviru študijskega programa. To potrjuje potrebo po bolj načrtnem in sistematičnem vključevanju vsebin o UI v izobraževanje bodočih učiteljev.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko zaključimo, da je UI med študenti razrednega pouka sicer pogosto uporabljena, vendar znanje o njeni pedagoški rabi ostaja omejeno. To predstavlja pomemben izziv, hkrati pa tudi priložnost za razvoj študijskih programov, ki bi bodoče učitelje sistematično opremili z znanjem, veščinami in kritičnim razumevanjem UI ter s tem omogočili njeno odgovorno in smiselno uporabo v osnovnošolskem prostoru.

Viri in literatura

1. Biagini, G. (2025). Towards an AI-Literate Future: A Systematic Literature Review Exploring Education, Ethics, and Applications. *International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 1–51. https://doi.org/10.1007/s40593-025-00466-w
2. Das, S., Dey, A., Pal, A. in Roy, N. (2015). Applications of artificial intelligence in machine learning: Review and prospect; enhanced reader. *International Journal of Computer Applications, 115*(9), 31–41. https://research.ijcaonline.org/volume115/number9/pxc3902402.pdf
3. European Schoolnet. (11. 12. 2025). *Artificial intelligence in school education: An overview of policy priorities and initiatives across 23 education systems*. http://www.eun.org/documents/411753/12100059/Agile+collection+of+Information+vol.6-11.12.25_Updated.pdf/d0e683fa-7c71-4913-ae1d-69acbb12598b
4. Flogi, A. in Škrobar, J. (2025). Pedagoški temelji uporabe generativne umetne inteligence v izobraževanju. V A. Flogie in S. Čotar Konrad (ur.), Izobraževanje v dobi generativne umetne inteligence: mednarodne smernice in raziskave (str. 27–67). Založba Univerze na Primorskem. https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-431-6.pdf
5. Jazbec, S. (2024). Umetna inteligenca oziroma orodja, podprta z umetno inteligenco, pri pouku in za pouk tujih jezikov – empirična raziskava o stališčih učiteljev tujega jezika v Sloveniji. *Ars et Humanitas, 18*(1), 115–130. https://journals.uni-lj.si/arshumanitas/article/view/18774
6. Lameras, P. in Arnab, S. (2022). Power to the teachers: an exploratory review on artificial intelligence in Education. Information, 13(1), 1–38. https://doi.org/10.3390/info13010014
7. Licardo, M., Kranjec, E., Lipovec, A., Dolenc, K., Arcet, B., Flogie, A., Plavčak, D., Ivanuš-Grmek, M., Bednjički Rošer, B., Sraka Petek, B. in Laure, M. (2025). *Generativna umetna inteligenca v izobraževanju: analiza stanja v primarnem, sekundarnem in terciarnem izobraževanju*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/950
8. OECD. (2019). *Core foundations for 2030. Conceptual learning framework*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf
9. Russell, S. J. in Norvig, P. (2021). Artificial intelligence: A modern approach (4. izd.). Pearson. http://lib.ysu.am/disciplines_bk/efdd4d1d4c2087fe1cbe03d9ced67f34.pdf
10. Slivar, B., Sambolić Beganović, A. in Baškarad, S. (2024). Umetna inteligenca kot učiteljev partner pri delu z nadarjenimi otroki. *Vzgoja in izobraževanje, 55*(3), 41–45. https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/41-45

Pedagoški pristopi k podpori nadarjenosti na jezikovnem in komunikacijskem področju

NUSRETA MURTIČ, *prof. nemščine in ruščine*
fazlic.nusreta@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava spodbujanje nadarjenosti na jezikovno-komunikacijskem področju s posebnim poudarkom na dodatnem pouku nemškega jezika v osnovni šoli. Izhajajoč iz veljavnega Pravilnika o izobraževanju nadarjenih učencev so predstavljene možnosti identifikacije in podpore učencem, ki izkazujejo izrazit interes in nadpovprečne sposobnosti za učenje tujih jezikov. Poseben poudarek je namenjen diferenciranemu pouku, projektnemu in raziskovalnemu učenju ter uporabi ustvarjalnih in avtentičnih dejavnosti, ki omogočajo razvoj jezikovnih spretnosti, notranje motivacije in učne avtonomije učencev. Prispevek izpostavlja tudi pomen individualizacije učnega procesa, vloge učitelja kot mentorja ter vključevanja sodobnih didaktičnih pristopov in medpredmetnega povezovanja. Predstavljeni so primeri dobre prakse iz pouka in obšolskih dejavnosti ter poudarjena pomembnost spodbudnega učnega okolja, v katerem lahko nadarjeni učenci razvijejo svoj potencial v skladu s svojimi interesi in sposobnostmi.

Ključne besede: nadarjeni učenec, tuji jezik, nemški jezik, diferencirani pouk, projektno učenje, motivacija, individualizacija

Abstract: This paper examines the fostering of giftedness in the language and communication domain, with a particular focus on supplementary German language instruction in primary education. Based on the current regulations governing the education of gifted students, the paper presents approaches to identifying and supporting learners who demonstrate a pronounced interest and above-average abilities in foreign language learning. Special emphasis is placed on differentiated instruction, project-based and inquiry-based learning, as well as the implementation of creative and authentic activities that promote the development of language skills, intrinsic motivation, and learner autonomy. Furthermore, the paper highlights the importance of individualizing the learning process, the role of the teacher as a mentor, and the integration of contemporary didactic approaches and cross-curricular connections. Examples of good practice from classroom instruction and extracurricular activities are presented, underscoring the significance of a stimulating learning environment in which gifted students can develop their potential in accordance with their interests and abilities.

Keywords: gifted student, foreign language, German language, differentiated instruction, project-based learning, motivation, individualization

UVOD

Nadarjeni učenci na jezikovno-komunikacijskem področju pogosto izkazujejo visoko raven ustvarjalnosti, hitro usvojijo besedišče ter izrazito občutljivost za jezikovne strukture, zaradi česar predstavljajo poseben izziv pri poučevanju tujih jezikov. Njihove jezikovne sposobnosti se pogosto kažejo v zgodnjem zanimanju za jezike, razvitem metajezikovnem zavedanju in sposobnosti učinkovitega sporazumevanja v različnih kontekstih. Uspešnost nadarjenih učencev pri učenju tujih jezikov je v veliki meri odvisna od notranje motivacije, uporabljenih didaktičnih metod, možnosti izbire ter ustrezne stopnje kognitivnega izziva v učnem procesu (Passet, 2015). Pri učencih, ki se učijo drugega ali tujega jezika, se nadarjenost včasih ne pokaže takoj, saj jo lahko prikrijejo negotovost pri izražanju, omejeno besedišče ali kulturni dejavniki (Lo, 2018). Zato je zgodnje prepoznavanje nadarjenosti zahtevno in zahteva premišljen, individualiziran in diferenciran pristop k poučevanju, ki upošteva raznolikost učnih stilov in potreb posameznih učencev.

Prodanovska-Poposka (2020) poudarja, da nadarjeni učenci pogosto izkazujejo izjemne verbalne sposobnosti, zgodnje zanimanje za branje ter bogat besedni zaklad v maternem jeziku, kar predstavlja trdno osnovo za uspešno učenje tujih jezikov. Avtorica izpostavlja pomen ustvarjanja spodbudnega učnega okolja, v katerem se nadarjenim učencem omogoča razvoj jezikovnih spretnosti skozi avtentične, ustvarjalne in miselno zahtevne naloge. Pri tem ima ključno vlogo učitelj kot mentor, ki s premišljenim načrtovanjem pouka, uporabo sodobnih didaktičnih pristopov ter vključevanjem

projektnega in raziskovalnega učenja podpira celostni razvoj nadarjenih učencev (Prodanovska-Poposka, 2020).

Delo z nadarjenimi učenci na jezikovno-komunikacijskem področju

Pri delu z učenci, ki izkazujejo izrazite sposobnosti za učenje jezikov, je ena ključnih nalog učitelja njihovo pravočasno prepoznavanje, kar v praksi pogosto predstavlja velik izziv. Raziskave poudarjajo, da imajo nadarjeni učenci specifične socialne in čustvene značilnosti, ki pomembno vplivajo na njihovo učno izkušnjo in doživljanje šolskega okolja (Wiley, 2020). Avtor izpostavlja, da zgolj označevanje učencev kot nadarjenih ni zadostno, saj lahko tak pristop vpliva na njihovo samopodobo, odnose z vrstniki in čustveni razvoj, zato je pri delu z nadarjenimi učenci potreben celosten pristop, ki presega zgolj kognitivno dimenzijo (Wiley, 2020).Če se nadarjenost obravnava zgolj skozi prizmo odličnih dosežkov na standardiziranih nalogah ali mirnega in zadržanega vedenja v razredu, obstaja nevarnost, da se spregleda učenec, ki se izraža verbalno bolj dominantno, je nagnjen k improvizaciji ali jezik usvaja na netipičen način.

Posebno skupino predstavljajo učenci, ki se učijo drugega jezika, pri katerih se nadarjenost lahko prikrije z negotovostjo pri govoru, naglasom ali omejenim besednim zakladom. V takšnih primerih ocenjevanje ne bi smelo biti usmerjeno zgolj v raven usvojenega znanja, temveč tudi v kazalnike, kot so interes za jezik, izvirnost mišljenja in potreba po dodatnih intelektualnih izzivih.

V praksi učitelji hitro ugotovijo, da enoten pristop k pouku ne ustreza potrebam nadarjenih učencev. Takšni učenci pogosto razmišljajo bolj analitično, povezujejo učne vsebine z osebnimi interesi in izkazujejo izrazito potrebo po raziskovanju, zato jim je pomembno omogočiti izbiro glede načina dela in smeri razvoja naloge. Pri delu z učenci, ki imajo različne jezikovne zmožnosti, je ključno uporabiti diferencirani pristop v pouku. Diferencirani pristop učitelju omogoča, da učno dejavnost organizira tako, da ustreza individualnim značilnostim in potrebam vsakega učenca, vključno z njihovim predznanjem, učnim stilom in zmožnostjo samostojnega dela. Na ta način se spodbuja aktivno sodelovanje, povečuje motivacija ter omogoča učinkovitejše usvajanje tujega jezika (Batyrshina, 2024).

V kontekstu pouka tujega jezika to lahko pomeni, da učenci samostojno izbirajo temo, način predstavitve ali sodelujejo pri načrtovanju učnih dejavnosti, na primer pripravi kvizov za vrstnike. Učencem, ki so bolj nagnjeni k samostojnemu delu, se omogoči raziskovanje tem osebnega interesa, medtem ko tisti, ki se lažje izražajo ustno, dobijo prostor za razpravo, debato ali scensko interpretacijo. Pomembno je, da učenci začutijo, da so njihove ideje upoštevane in da v učnem procesu obstaja prostor za njihovo ustvarjalnost.

Odsotnost zahtevnejših nalog in priložnosti za avtonomno učenje lahko vodi v upad motivacije nadarjenih učencev, zlasti kadar učne dejavnosti doživljajo kot prelahke ali nepovezane z resničnim življenjem. Vključevanje avtentičnih gradiv, aktualnih tem,

medkulturnih primerjav ter možnosti za oblikovanje lastnih dejavnosti prispeva k ohranjanju motivacije in spodbuja globlje vključevanje učencev v učni proces.

Diferenciacija in motivacija pri pouku tujega jezika

V sodobnih razredih so učenci zelo heterogeni glede predznanja, interesov, učnih stilov in tempa učenja, kar predstavlja poseben izziv pri poučevanju tujega jezika. Diferencirano učenje zato postaja ključen didaktični pristop, saj omogoča prilagajanje učnih ciljev, vsebin, učnih procesov in končnih izdelkov glede na individualne potrebe učencev. Avtorja poudarjata, da diferenciacija v pouku tujega jezika temelji na upoštevanju učenčeve pripravljenosti, interesov in učnega profila ter spodbuja aktivno sodelovanje vseh učencev v učnem procesu. Učitelj pri tem uporablja raznolike strategije, kot so delo v skupinah, prilagojene naloge, večmodalni viri učenja in sprotno formativno spremljanje napredka, kar prispeva k večji motivaciji, samostojnosti in občutku uspešnosti pri učencih. Diferencirano učenje tako omogoča učenje v lastnem tempu ter podpira vključujoče in spodbudno učno okolje, v katerem imajo vsi učenci možnost doseči zastavljene učne cilje pri učenju tujega jezika (Tyrou & Mylonas, 2023). Diferencirano delo v pouku jezika pomeni, da učitelji upoštevajo raznolikost učencev glede znanja, sposobnosti, interesov in motivacije ter temu prilagajajo tako vsebino, način dela (proces) kot tudi načine preverjanja in prikaza učnega uspeha, da vsak učenec lahko napreduje v učnem procesu po svojih zmožnostih in interesih (Preply, 2024).

Diferenciran pristop pri pouku tujega jezika ima ključno vlogo pri delu z učenci, ki se razlikujejo po učnih sposobnostih, interesih in tempu napredovanja, vključno z nadarjenimi učenci. V diferenciranem okolju učitelj prepozna, da učenci ne napredujejo vsi enako in zato prilagaja učne cilje, vsebine, učne procese in načine preverjanja znanja, da lahko vsak posameznik doseže svoj potencial. Tak pristop spodbuja fleksibilnost pri oblikovanju nalog, uporabo različnih virov učenja in oblik sodelovanja ter omogoča učencem, da delajo na zahtevnostnih nivojih, ki spodbujajo njihovo ustvarjalno mišljenje in globlji angažma. Diferencirano učenje torej ne razsvetljuje le osnovnih učnih potreb, temveč tudi omogoča nadarjenim učencem, da izkoristijo svoje sposobnosti z izbiro zahtevnejših nalog, samostojnim raziskovanjem in naprednejšimi jezikovnimi izzivi, kar spodbuja njihovo motivacijo in učni razvoj (Tomlinson & Imbeau, 2023).

Prepoznavanje in podpora nadarjenim v šolski vsakdanjosti

Ko učenci samoiniciativno predlagajo dejavnosti, kot so izvedba intervjujev v nemškem jeziku z družinskim članom iz tujine ali izdelava stripa kot zaključnega izdelka, je mogoče zaznati visoko raven notranje motivacije in razvit jezikovno-komunikacijski potencial. Dodatni pouk nemškega jezika se pri tem uveljavlja kot prostor, v katerem se ob stalni strokovni podpori spodbuja napredovanje in razvoj učencev. Učenci z izrazitim zanimanjem za učenje tujih jezikov pogosto izkazujejo prepoznavne učne vzorce, kot so hitro usvajanje besedišča, aktivno sodelovanje v ustnih interakcijah, pripravljenost za izražanje lastnih idej ter uporaba

ustvarjalnih pristopov pri oblikovanju jezikovnih vsebin.Prepoznavanje nadarjenih učencev in nudenje ustrezne pedagoške podpore sta pomembna pogoja za zagotavljanje kakovostnega in pravičnega izobraževanja. Nadarjenost se ne kaže zgolj v visokih učnih dosežkih, temveč zajema tudi širši spekter kognitivnih, ustvarjalnih, čustvenih in socialnih značilnosti. Zato sodobni pristopi k identifikaciji nadarjenosti poudarjajo potrebo po celostnem in fleksibilnem razumevanju učenčevega potenciala, ki omogoča, da se nadarjenost razvija znotraj rednega pouka in ni omejena le na posebne ali ločene programe (Tirri & Margrain, 2023) Avtorici poudarjata, da so raznoliki in odprti pristopi k prepoznavanju nadarjenosti učinkovitejši od ozko usmerjenih, testno temelječih modelov, saj omogočajo zaznavanje potenciala pri učencih z različnimi interesi, sposobnostmi in kulturnimi ozadji. Pri tem ima ključno vlogo učitelj, saj njegova pedagoška prepričanja in strokovne odločitve pomembno vplivajo na to, ali bo nadarjenost v razredu prepoznana, sprejeta in spodbujana. Pozitiven odnos do nadarjenih učencev ter zavedanje njihove raznolikosti sta temelj za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja.

Slika 1: Delo na projektni nalogi – izdelava makete gradu v bližini šole in prijava na tekmovanje
Vir: Lasten

Primeri dejavnosti pri dodatnem pouku nemškega jezika

Dramsko izražanje je eden izmed učinkovitih načinov spodbujanja jezikovnega in ustvarjalnega razvoja učencev z izrazitim potencialom na jezikovno-komunikacijskem področju. Vključevanje učencev v izvedbene dejavnosti, kot je sodelovanje na festivalu Theaterspiele v Varaždinu, omogoča uporabo nemškega jezika v avtentičnih komunikacijskih situacijah skozi improvizacijo, igranje vlog in javni nastop. Delo z dramskimi besedili učencem nudi priložnost za

prevzemanje različnih vlog, izražanje osebnih stališč in jezikovno improvizacijo, s čimer se spodbuja razvoj govora in izgovorjave, krepi samozavest, razvija sodelovanje v skupini ter sposobnost povezovanja učnih vsebin z lastnimi izkušnjami. Pomembno vlogo pri spodbujanju jezikovno-komunikacijske nadarjenosti imajo tudi dejavnosti, organizirane ob Evropskem dnevu jezikov, ki učencem omogočajo stik z večjezičnostjo in medkulturnostjo na avtentičen in izkustven način. V okviru teh dejavnosti učenci sodelujejo v delavnicah, jezikovnih igrah, kvizih in ustvarjalnih nalogah, pri katerih uporabljajo nemški jezik v povezavi z drugimi evropskimi jeziki in kulturami. Takšne aktivnosti prispevajo k večji motivaciji za učenje jezikov ter k razvoju zavedanja o pomenu jezikovne raznolikosti v evropskem prostoru.

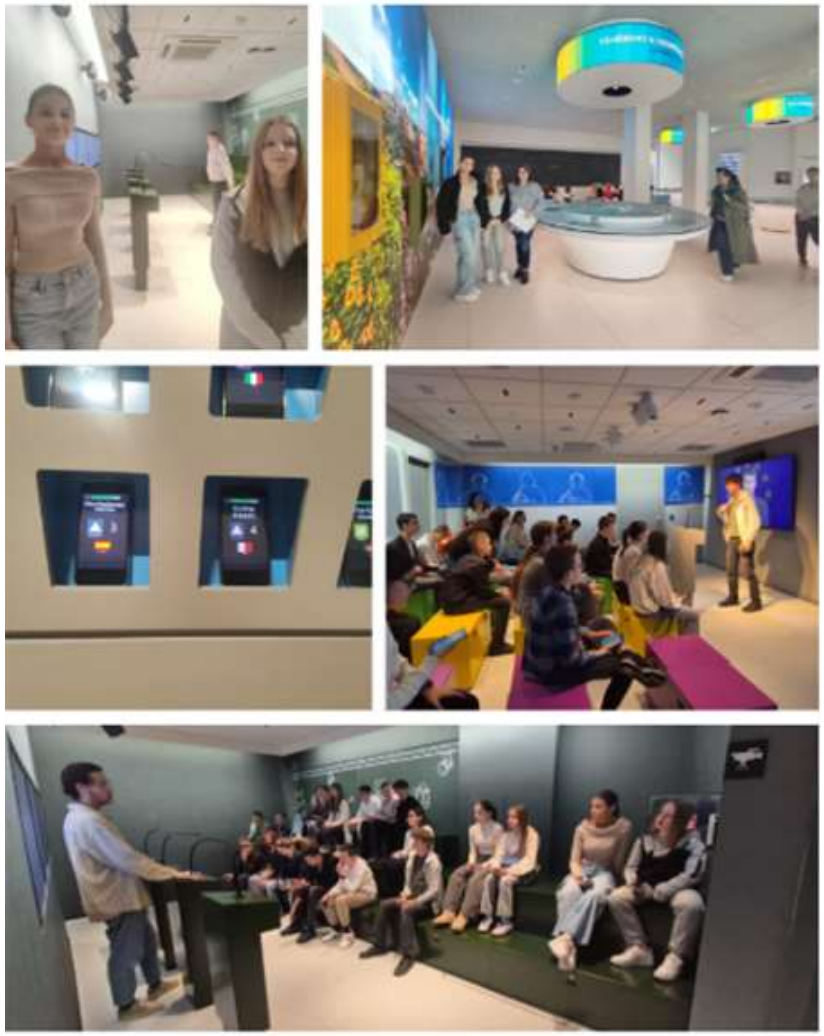
Poseben prispevek k razvoju jezikovnih kompetenc in širjenju obzorij predstavljajo terenske učne oblike in ekskurzije v tujino, kjer učenci uporabljajo nemški jezik v realnih življenjskih situacijah. Neposreden stik z govorci jezika in kulturnim okoljem spodbuja funkcionalno rabo jezika, samostojnost ter samozavest pri sporazumevanju, hkrati pa učencem omogoča povezovanje učnih vsebin s konkretnimi izkušnjami.

Dodatno vrednost ima tudi vključevanje učencev v obiske in vodenja po Centru Doživi Evropo, organizirane ob mednarodnem dnevu nadarjenih učencev. Takšne dejavnosti učencem omogočajo poglobljeno razumevanje evropskih vrednot, institucij in kulturne raznolikosti, hkrati pa ponujajo priložnost za uporabo tujega jezika v izobraževalnem in javnem prostoru. Sodelovanje v tovrstnih dejavnostih spodbuja aktivno državljanstvo, kritično mišljenje in občutek pripadnosti širši evropski skupnosti, kar je še posebej pomembno pri delu z nadarjenimi učenci.

Slika 2: Učenci med izvedbo dramskega besedila na festivalu Theaterspiele v Varaždinu
Vir: Lasten

Slika 3: Učenci v Avstriji
Vir: Lasten

Slika 4: Dejavnosti ob evropskem dnevu jezikov
v Otroški hiši na Reki (Hrvaška)
Vir: Lasten



Slika 4: Učencev na obisku v Centru Doživi Evropo, Zagreb
Vir: Lasten

Ena izmed osrednjih oblik dela je projektno učenje, pri katerem učenci samostojno ali v manjših skupinah raziskujejo izbrano temo, povezano z nemško govorečim kulturnim prostorom, aktualnimi družbenimi vprašanji ali lastnimi interesi. Pri tem uporabljajo različne vire v nemškem jeziku, oblikujejo raziskovalna vprašanja, zbirajo in analizirajo podatke ter svoje ugotovitve predstavijo v obliki plakatov, digitalnih predstavitev, kratkih filmov ali pisnih izdelkov.

Pomemben del dodatnega pouka predstavlja tudi raziskovalno učenje, ki učence spodbuja k kritičnemu razmišljanju, postavljanju hipotez in iskanju odgovorov na problemska vprašanja. Takšne dejavnosti so pogosto povezane z medpredmetnim sodelovanjem ter vključujejo pripravo in predstavitev raziskav na zunanjih dogodkih, kot je Festival znanosti, kjer učenci javno predstavijo rezultate svojega dela. S tem razvijajo ne le jezikovne spretnosti, temveč tudi veščine javnega nastopanja, argumentiranja in strokovne komunikacije. Posebno mesto imajo tudi mednarodni eTwinning projekti, v okviru katerih učenci sodelujejo z vrstniki iz drugih evropskih držav. Prek skupnih nalog, virtualnih srečanj in digitalnih izdelkov uporabljajo nemški jezik v realnih komunikacijskih situacijah, razvijajo medkulturno zavest ter digitalne kompetence. Pri vseh dejavnostih je velik poudarek namenjen samorefleksiji in samovrednotenju, saj učenci razmišljajo o svojem učnem napredku, postavljajo osebne cilje in prevzemajo večjo odgovornost za lastno učenje. Dodatni pouk tako ne pomeni zgolj večje količine učne snovi, temveč predvsem obogatitev učnega procesa, ki nadarjenim in motiviranim učencem omogoča poglobljeno, ustvarjalno in smiselno učenje nemškega jezika.

ZAKLJUČEK

Rad z nadarjenimi učenci na področju tujih jezikov ne pomeni vnaprej določenega modela dela, temveč kontinuiran proces prilagajanja, opazovanja in refleksije, ki se mora opirati na sodobna teoretična izhodišča in empirične ugotovitve. Učitelji so ključni akterji pri prepoznavanju nadarjenih učencev, vendar raziskave kažejo, da pogosto nimajo jasno opredeljenih stališč ali sistematične prakse za identifikacijo in podporo teh učencev v vsakdanjem šolskem okolju (Perković Krijan, Jurčec & Borić, 2015). Raziskava zazna, da imajo učitelji največjo motivacijo za podporo učencem, vendar jim pogosto primanjkuje izkušenj in strokovnega znanja o nadarjenosti, kar lahko omejuje učinke prilagojenih učnih pristopov. Poleg tega je pri odkrivanju in razvoju nadarjenosti pomembno upoštevati različne učne stile in samoregulacijske procese, ki se pri nadarjenih učencih pogosto razlikujejo od njihovih sovrstnikov; takšen celosten pristop omogoča bolj učinkovito prilagajanje poučevanja in podpornih strategij, zlasti pri učenju tujih jezikov.

Celovit pristop k delu z nadarjenimi učenci v šoli tako ne zajema le formalnih meril in testiranj, temveč tudi razumevanje učnih potreb, affektivnih značilnosti in motivacijskih vzorcev učencev. Kvalitetna podpora vključuje kombinacijo diferenciranih učnih metod, obogatitev in individualiziranih izzivov, ki spodbujajo razvoj

potencialov nadarjenih učencev in jim omogočajo, da njihove sposobnosti za učenje jezikov pridejo do izraza v različnih učnih situacijah (Hrenič, Kukanja Gabrijelčič & Kiswarday, 2025). Empirična študija metod poučevanja tujega jezika nadarjenih učencev izpostavlja, da je pri takšnih učencih ključnega pomena uporaba komunikativnih pristopov, ki omogočajo svobodo izbire, poglobljene naloge ter aktivno vlogo učenca kot graditelja lastnega učenja. Avtorji ugotavljajo, da nadarjeni učenci najbolje napredujejo in kažejo visoko stopnjo jezikovne kompetence, kadar so usmerjeni v dejavnosti, ki spodbujajo interakcijo, analizo in ustvarjanje jezikovnih produktov, namesto zgolj posredovanja standardiziranih učnih vsebin. Komunikativni pristopi, ki vključujejo dialoge, projektno ustvarjanje govora ali pisnih del, raziskovanje lingvističnih struktur ter kulturoloških kontekstov, se v praksi izkažejo kot učinkoviti pri spodbujanju tako lingvističnih kot kognitivnih potencialov nadarjenih učencev (Gali, Fakhrutdinova & Gali, 2019). Takšen pristop jasno kaže, da diferenciacija pri poučevanju tujega jezika ne pomeni le prilagajanja stopnje zahtevnosti, temveč presega to v ustvarjanje učnega okolja, kjer nadarjeni učenci aktivno soustvarjajo svoje jezikovno znanje, raziskujejo kompleksne vsebine in razvijajo svoje komunikacijske sposobnosti. Z vključevanjem zahtevnejših komunikativnih nalog, refleksije učnega procesa in spodbujanjem avtonomije se ne le poveča učna motivacija, temveč se učencem omogoči, da njihove nadarjenosti resnično pridejo do izraza.

Viri in literatura

1. Batyrshina, F. (2024). Differentiated approach in teaching a foreign language. CyberLeninka.Prevzeto s https://cyberleninka.ru/article/n/differentiated-approach-in-teaching-a-foreign-language
2. Gali, G. V., Fakhrutdinova, A. V., & Gali, A. I. (2019). Methods of foreign language teaching to linguistically gifted students. International Journal of Higher Education, 8(8), 1–4.Prevzeto s https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p1
3. Hrenič, S., Kukanja Gabrijelčič, M., & Kiswarday, V. R. (2025). Challenges in recognizing and supporting gifted students with dual exceptionalities in the educational process. Revija za elementarno izobraževanje, 18(4), 395–413. Prevzeto s https://doi.org/10.18690/rei.4906
4. Perković Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. Croatian Journal of Education, 17(3), 681–724. Prevzeto s https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199
5. Preply. (2024, July 1). Differentiated instruction in language teaching. Preply Blog.Prevzeto s: https://preply.com/en/blog/tut-res-differentiated-instruction/
6. Tirri, K., & Margrain, V. (2023). Identifying and supporting giftedness and talent in schools: Introduction to a special collection of research. Education Sciences, 13(12), 1205.Prevzeto s https://doi.org/10.3390/educsci13121205
7. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). Leading and managing a differentiated classroom (2nd ed.). ASCD.
8. Tyrou, I., & Mylonas, K. (2023). Differentiated learning and proposed strategies for teaching a foreign language. British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies: Education, Learning, Training & Development, 4(2), 8–27.Prevzeto s https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0124
9. Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. Psychology in the Schools, 57(10), 1528–1541. Prevzeto s https://doi.org/10.1002/pits.22340

Podpora in pomoč učencem na področju učenja zapisovanja črk v osnovni šoli

INES OVSENEK WOLF, *mag. prof. spec. in reh. ped.*
ines.wolf@guest.arnes.si

Povzetek: Učenje pisanja posameznih črk se sistematično začne v prvem razredu osnovne šole in traja vse dokler učenci zapisa ne avtomatizirajo. Namen prispevka je predstaviti na kakšen način lahko učitelji in pedagogi pomagamo učencem pri usvajanju zapisovanja posameznih črk. V ta namen je v prispevku predstavljen konkretni primer dobre poučevalne prakse na področju učenja zapisovanja posameznih črk v osnovni šoli. Ugotavljam, da je pomembno, da učitelji in pedagogi poznamo raznolike strategije, kako lahko pomagamo učencem na področju usvajanja zapisovanja posameznih črk. Kot uspešna strategija učenja posameznih črk sta se izkazala predpriprava na pisanje s prednapisovalnimi vajami in multisenzoren pristop.

Ključne besede: pisanje, učenje zapisa črk, multisenzoren pristop

Abstract: The systematic learning of individual letter writing begins in the first grade of primary school and continues until letter formation becomes automated. This paper aims to present approaches through which teachers and educators can effectively support pupils in acquiring the skill of writing individual letters. It provides a concrete example of good teaching practice in the field of letter formation instruction in primary education. It is concluded that it is important for teachers and educators to be familiar with a variety of strategies to support students in learning to write individual letters. Pre-writing activities and a multisensory approach have proven to be effective strategies for teaching letter formation.

Keywords: writing, learning letter formation, multisensory approach

UVOD

Učenje je proces, ki poteka v učencu in pomeni trajno spremembo v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih (Gamser, 2011). Učenje zapisovanja črk je kompleksen proces, ki poleg kognitivnih vključuje tudi gibalne, zaznavne in čustveno-motivacijske dejavnike (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). V sodobnem času se vse pogosteje zastavlja vprašanje ali računalnik in digitalne tehnologije izpodrivajo lastnoročno zapisovanje in ali je lastnoročno pisanje sploh še potrebno. Kljub vse večji uporabi tipkanja ostaja pisanje z roko izjemno pomembno, saj pomembno prispeva k razvoju fine motorike, prostorske orientacije, pozornosti in spomina (Klavž, 2008). Pri večini otrok poteka učenje lastnoročnega pisanja brez večjih težav, pri nekaterih učencih pa se v času opismenjevanja pojavijo različne ovire, kot so slabša grafomotorika, težave pri usklajevanju gibov, počasnost, neustrezna drža pisala ali pomanjkljiva avtomatizacija zapisa črk (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). Če učitelji in pedagogi poznamo opozorilne znake, ki lahko nakazujejo na težave na področju učenja pisanja ter pri poučevanju zapisovanja uporabljamo raznolike in premišljene pristope, lahko pravočasno ter učinkoviteje načrtujemo konkretne strategije, ki so učencem v podporo in pomoč pri razvoju pisnih spretnosti. Vprašanje, kako smo lahko učitelji in pedagogi v podporo učencem pri učenju lastnoročnega pisanja, predvsem pa katere pristope in strategije izbrati, da bo učenje pisanja za učence zabavno, motivirajoče in spodbudno, me je vodilo k poglobljenemu raziskovanju tega področja. V nadaljevanju prispevka obravnavam predstavljeno problematiko ter teoretična spoznanja povezujem s svojimi praktičnimi izkušnjami pridobljenimi pri poučevanju učencev v osnovni šoli.

Lastnoročno pisanje kot osnovna šolska veščina

Učenje pisanja se sistematično začne najkasneje v prvem razredu osnovne šole in traja vse dokler učenci ne usvojijo tehnike pisanja do te mere, da samostojno zapisujejo in zapisno tudi znajo za seboj prebrati. Golli (1991) in Trstenjak (1986) (v Klavž, 2008) navajata, da je pisava sestavljena iz posameznih potez. Poteze so kretnje naših rok in našega telesa. Menita, da je dobro razvita grafomotorika predpogoj uspešnega pisanja. Pisanje zahteva primerno razvitost roke in prstov, dobro razvito zmožnost za načrtovanje in izrabo prostora, sposobnost zaznavanja in posnemanja likov, oblik ter posameznih potez.

Nekateri učenci se pri učenju pisanja soočajo z različnimi težavami. Pojavnih oblik, ki kažejo na težave pri pisanju je več. Nekatere napake se nanašajo na obliko črk, slabšo grafomotoriko in so večkrat povezane s površnostjo in hitenjem, druge pa so kompleksne narave. Težave se kažejo na štirih področjih. Prvo področje je nedosledno oblikovanje črk. Omenjeno se kaže v neprimerni oblikovanosti pisave, mešanju črk in splošnemu neobvladovanju pisanja. Vzrok temu je

lahko premalo utrjevanja črk ali hiter proces pridobivanja novih informacij. Drugo področje je zamenjevanje črk in številk. Zamenjavo črk pri učencih lahko povzročajo majhne razlike med črkami, zato je potrebno dobro utrditi učenje vsake črke posebej. Tretje področje je vezava. Pisanje lahko postane zamudno zaradi sestave črk, in sicer zaradi pik, črtic in kljukic. Pri enopotezni pisavi je zato najbolje postaviti omenjena znamenja na koncu zapisane besede, saj se s tem izognemo večkratnim spremembam gibanja smeri pisanja. Četrto področje je kontinuiranost gibanja roke. Pri pisanju lahko pride do močnega trenja med dlanjo in mizo, zaradi česar se roka zaustavlja. To je vzrok upočasnjenega pisanja pri otroku, ki še ni uspel avtomatizirati pisave (Regvar v Klavž, 2008).

Pomembno je, da učitelji in pedagogi poznamo nekatere splošne strategije, kako lahko pomagamo učencem na področju usvajanja lastnoročnega pisanja. Učenca spodbudimo, da preizkusi različna pisala, saj bomo le tako našli ustrezno pisalo za otroka. Spodbujamo primerno držo pisala in ustrezen položaj telesa pri pisanju. Prilagodimo učenje črk. Priporočeno je, da učenje črk poteka multisenzorno. Izvajamo sprostitvene vaje za roke ter omogočamo odmore med pisanjem. V višjih razredih dopuščamo izbire med uporabo tiskanih ali pisanih črk. Po potrebi učencu omogočimo dodaten čas pri pisnih nalogah. Pri časovno omejenih nalogah po potrebi ne ocenjujemo urejenosti zapisa in črkovanja. Spodbujamo učence k sprotnemu pregledovanju in popravljanju napak v lastnih besedilih. Spodbujamo učence, da črkujejo besede med pisanjem (slušna kontrola). Prilagodimo način poučevanja (ustna razlaga, vidna predstavitev snovi). Spodbujamo učenca, da zapisuje tudi v prostem času in doma npr. pisanje pisma prijatelju, pisanje dnevnika, pisanje voščilnic, razglednic ipd. Pohvalimo vsak dosežek (Koselj, 2009). Poleg vloge učitelja za oblikovanje pomoči učencem na področju učenja pisanja je pomembno tudi, da učenci razvijejo strategijo za samoregulacijo pri pisanju. Avtomatizacijo pisanja oz. samostojno uporabo strategije pisanja učenec doseže, ko strategijo uspešno samostojno uporablja pri različnih pisnih nalogah (Klavž, 2008).

Motivacija učencev za učenje lastnoročnega zapisovanja

Motivacija ima pri učenju zapisovanja črk ključno vlogo, saj je pisanje ena izmed najzahtevnejših spretnosti, ki jih učenci razvijajo v obdobju opismenjevanja. Koselj (2009) opozarja, da se lahko učenci zaradi stalnih opazk in popravljanj njihove pisave začnejo zapirati vase, njihova samopodoba se znižuje, pogosto se počutijo nesprejete s strani sošolcev in lahko izgubijo motivacijo za delo. Zato je pri učenju zapisovanja izjemno pomembno, da učitelji ustvarimo spodbudno, varno in podporno učno okolje, v katerem je poudarek na napredku posameznika, ne zgolj na končnem rezultatu. Motivacijo lahko povečujemo z raznolikimi dejavnostmi, ki učencem omogočajo doživljanje uspeha. Pomembno je, da pisanje ne doživljajo zgolj kot ponavljajočo se in naporno nalogo, temveč kot dejavnost, ki ima pomen in vrednost. Učence je smiselno vključevati v vaje, kjer

zapisovanje črk poteka na multisenzorne načine, na primer z risanjem črk v pesek, moko ali peno, s pisanjem črk po zraku z velikimi gibi, oblikovanjem črk iz plastelina, vrvic ali naravnih materialov ter s hojo po črkah narisanih na tleh. Takšne dejavnosti zmanjšujejo napetost, povečujejo zanimanje in omogočajo učenje skozi gib in igro (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

Pomemben motivacijski dejavnik je tudi notranja motivacija učencev za zapisovanje. Učenci so bolj motivirani, kadar pišejo nekaj, kar je »njihovo« – na primer lastne zgodbe, sezname, pisma, sporočila ali voščilnice. Pisanje postane še bolj smiselno, če vedo, da bo njihov zapis nekdo prebral ali uporabil, na primer pri razrednem projektu, razstavi ali sodelovanju z drugimi razredi. Dodatno motivacijo spodbuja tudi sodelovalno učenje, kjer učenci pišejo v paru ali manjših skupinah, si pomagajo, opazujejo drug drugega in se učijo drug od drugega.

Kot ena izmed strategij pomoči pri pisanju se pogosto omenja uporaba računalnika. Fincher (v Klavž, 2008) navaja, da računalnik omogoča berljivo pisavo, enostavno popravljanje napak in boljšo organizacijo misli, saj se učenec lahko osredotoči na vsebino zapisanega in ne na oblikovanje črk. Kljub tem prednostim pa uporaba računalnika ne sme postati edini način zapisovanja, zlasti v nižjih razredih osnovne šole. Tipkanje je praviloma hitrejše in manj gibalno zahtevno, vendar ne omogoča enakega senzoričnega in gibalnega doživljanja zapisa črk kot pisanje z roko. Prav zato ima lastnoročno pisanje ključno vlogo v začetnih fazah opismenjevanja in predstavlja nepogrešljiv temelj za razvoj pismenosti. Računalnik lahko izboljša videz zapisa, ne more pa nadomestiti razvoja grafomotorike, fine motorike in avtomatizacije gibov, ki so ključni za razvoj pisanja (Klavž, 2008).

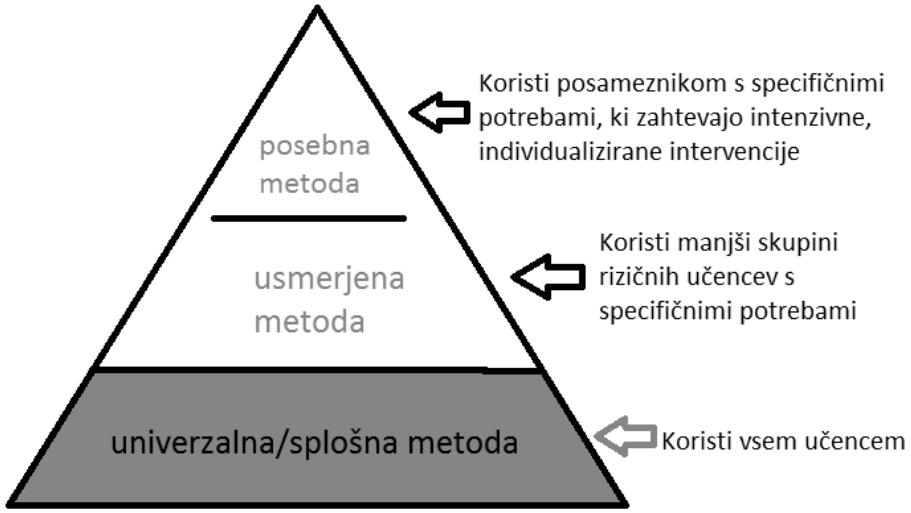
Pri motiviranju učencev je izjemno pomembno tudi vrednotenje truda. Pohvala mora biti usmerjena v proces, napredek in vztrajnost, ne zgolj v estetski videz pisave. Kakovostna povratna informacija, ki poudari, kaj je učenec že izboljšal in kaj mu uspeva bolje kot prej, pomembno vpliva na nadaljnjo motivacijo. Če učenci doživljajo uspeh, se bodo bolj trudili tudi v prihodnje (Gamser, 2011).

S premišljenimi strategijami, raznolikimi vajami in pozitivnim odnosom do napak lahko učitelji in pedagogi pomembno prispevamo k motivaciji učencev za učenje zapisovanja. Motiviran učenec je namreč tisti, ki bo vztrajal, se razvijal in postopoma usvojil oz. avtomatiziral pisanje.

Strategija učenja zapisa črk

Pri poučevanju zapisa črk ima izbira strategije ključno vlogo, saj pomembno vpliva na proces učenja ter na uspešnost razvijanja pisanja pri učencih. Premišljeno izbrana strategija omogoča, da učenci črke ne le posnemajo, temveč jih razumejo, ponotranjijo in

postopoma avtomatizirajo. Posebej učinkovit je multisenzorni pristop, ki hkrati vključuje vidne, slušne, tipne in gibalne zaznave, saj podpira različne učne stile in krepi trajnost znanja. Takšen pristop učencem pomaga vzpostaviti povezave med obliko črke, njenim glasom in gibalnim zapisom (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). V nadaljevanju bom predstavila strategijo, ki jo uporabljam pri poučevanju zapisa črk. Menim, da je metoda univerzalna oz. splošna, torej primerna za vse učence.



Slika 1: Trikotnik metod

Vir: Lasten

Strategija je najprej predstavljena s slikovnimi podporami, ki omogočajo jasen in pregleden prikaz poteka dela učenja. Pod slikovnim prikazom je vsaka vaja dodatno razložena. Gre za primer učenja velike tiskane črke a.

Slika 2: slikovni prikaz strategije učenja velike tiskane črke a
Vir: Lasten

Prva vaja predstavlja križno gibanje. Pri tej vaji učenci izmenoma dvigujejo eno roko in nasprotno nogo, kot bi hodili na mestu. Ker križno gibanje spodbuja hkratno delovanje obeh možganskih polovic, je idealna ogrevalna vaja za vse spretnosti, pri katerih je potrebno prečkati telesno sredino. Vajo izvajamo pred začetkom samega poteka učenja pisanja črk, ker vaja vpliva na boljšo koordinacijo leve in desne strani telesa. To je pomembno za otroka, saj bo le tako vedel, da pišemo od leve proti desni. Vaja traja največ eno minuto (Ehrlich Denninson, 2007).

Drugo vajo imenujemo ležeča osmica. Risanje ležeče osmice ali simbola neskončnosti nam omogoča gladko prehajanje vidne sredine. S tem aktiviramo obe očesi ter omogočimo zlitje desnega in levega vidnega polja. Učenci osmico rišejo tako, da imajo jasno določeno središčno črko ter ločeno levo in desno polje, ki ju povezuje neprekinjena črta. S to vajo odpravimo težave pri branju in pisanju, na primer obračanje ali zamenjevanje vrstnega reda črk. Učenci bolje prepoznavajo simbole ter levo in desno stran (Ehrlich Denninson, 2007). Navajam nekaj dodatnih lastnih nasvetov za izvedbo vaje. Postavimo se tako, da bo središčna točka osmice v višini oči. Rišemo lahko najprej z levo roko in s tem takoj spodbudimo delovanje desne možganske polovice. Risati začnemo v sredini in najprej vlečemo poteze v nasprotni smeri urinega kazalca: navzgor, počez in okrog. Priporočljivo je, da najprej z vsako roko narišemo po tri osmice, nato pa še tri z obema rokama hkrati.

Tretja vaja se imenuje možganski gumbki. Z eno roko masiramo možganske gumbke, drugo položimo na popek. Te točke masiramo dvajset do trideset sekund. Nato roki zamenjamo. Vaja spodbuja možgane za pošiljanje sporočil iz desne možganske polovice v levo stran telesa in obratno. Učenci s to vajo izboljšujejo težave z obračanjem črk in številk. Vaja povečuje raven energije in izboljšuje gledanje z obema očesoma (blaži preobremenjenost vida, škiljenje, strmenje). Izboljšuje tudi sproščenost vratnih in ramenskih mišic, posledično pa sprosti celo roko in zmanjša pritisk na pisalo. Masiranje možganskih gumbkov prav tako spodbuja krvni pretok, ki oskrbuje možgane s svežo krvjo, polno kisika. Omenjena vaja naj bi otroka sproščala in s tem omogočala, da se otroku določeno učenje ne zdi toliko naporno (Ehrlich Denninson, 2007).

Pri četrti vaji učiteljica ali pedagoginja demonstrira pravilno izgovarjavo glasu (npr. glas a). Učenci za učiteljico ponavljajo izgovarjavo glasu. Pomembno je, da učiteljica demonstrira pravilno izgovarjavo glasu, saj učenci tako razvijajo pravilno fonološko zavedanje in slušno razlikovanje glasov.

Pri peti, šesti in sedmi vaji učenci razmišljajo in iščejo besede, ki imajo določeni glas na začetku, na koncu ali v sredini besede. Npr. glas a na začetku besede: avto; glas a na koncu: muha in glas a v sredini besede: drsalke.

Pri osmi in deveti vaji učencu učečo črko spoznajo na dva različna načina. Učenci poizkušajo črko narisati s telesom in s pomočjo predmetov. Učenci lahko posamezno črko s telesom ponazorijo individualno z rokami, nogami ali celim telesom, lahko jo ponazorijo v paru npr. dva učenca skupaj oblikujeta črko (npr. eden navpičnico, drugi poševnico) ali v skupini npr. več učencev leži ali stoji na tleh in skupaj oblikujejo črko. Učenci lahko črko oblikujejo s konkretnimi materiali in predmeti kot so barvice, svinčniki, flomastri, palčke (lesene paličice, sladoledne palčke), vrvice, volna, trakovi, kamenčki, školjke, lego kocke, plastelin ipd.

Naslednji dve vaji učijo učence potez pisanja posamezne črke. Učiteljica ali pedagoginja s primerom pokaže pravilne poteze pisanja črke. Učenec z ustreznimi potezami v določeni smeri napiše črko. Najprej črko napiše s pravilnimi potezami večje po zraku (s kredo po igrišču, klopi, hrbtu sošolca, po tabli, hodi po trakovih na tleh,...), nato manjše v pesek ali zdrob.

Sledi zadnja vaja, kjer gre za zapis posameznih črk v zvezek. Učenec črko zapiše v zvezek. Pri tem pazi, da jo napiše s pravilnimi potezami. Učenec lahko reši tudi kakšen učni list ali vaje v delovnem zvezku. Učiteljica sproti s kroženjem po razredu preverja ali učenci pravilno zapisujejo naučeno črko.

ZAKLJUČEK

Učenje zapisovanja posameznih črk predstavlja temeljni korak v procesu opismenjevanja in pomembno vpliva na nadaljnji razvoj pismenosti ter uspešnost učencev v šolskem okolju. Pisanje ni zgolj tehnična spretnost, temveč kompleksen proces. Izbira ustrezne učne strategije ima zato ključno vlogo pri tem, kako uspešno, samozavestno in motivirano bodo učenci usvajali pisanje. Na podlagi predstavljenega primera dobre poučevalne prakse sta se kot učinkoviti strategiji izkazali multisenzorni pristop in prednapisovalne vaje. Prednapisovalne vaje omogočajo postopno razvijanje grafomotoričnih spretnosti, ustrezne drže in orientacije, multisenzorni pristop pa z vključevanjem različnih čutov pripomore k boljšemu razumevanju, pomnjenju in avtomatizaciji zapisovanja črk. Vaje pa ne smejo biti dolge in monotone, temveč pogoste, kratke in raznolike, saj s tem ohranjamo zanimanje in motivacijo učencev. Prav tako je pomembno, da imajo učenci možnost soustvarjati proces učenja, na primer z izbiro nalog ali vrst aktivnosti, ki jih pri pisanju želijo izvajati. Takšen pristop dodatno krepi motivacijo in trud, ki ga učenci vlagajo v učenje pisanja, hkrati pa ustvarja spodbudno učno okolje, kjer učenci doživljajo sprejetost, uspeh in zadovoljstvo. S premišljenim, strukturiranim in spodbudnim pristopom lahko učitelji in pedagogi učencem omogočimo pozitivne izkušnje pri učenju pisanja, krepimo njihovo motivacijo in samopodobo ter postavimo trdne temelje za nadaljnje učenje in uporabo pisanja v vsakdanjem življenju.

Viri in literatura

1. Ehrlich Dennson, P. in Ehrlich Dennison, G. (2007). *Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh.* Ljubljana: Rokus Klett.
2. Gamser, A. (2011). Ustvarjanje predpogojev za učenje branja, pisanja in računanja. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora* (str. 56–69). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
3. Klavž, J. (2008). *Disgrafija - znaki in pogostost pri učencih 4. razreda devetletke* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
4. Koselj, J. (2009). *Vpliv specifičnega treninga na izboljšanje grafomotoričnega vidika pisave* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
5. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šili – koncept dela.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Umetnost in kultura v šoli

HELENA ROŽENCVET, *prof. slo., dipl. slik.*
Živilska in naravovarstvena šola, BIC Ljubljana
helena.rozencvet@bic-lj.si

Povzetek: Članek obravnava pomen kulturno-umetnostne vzgoje v šolstvu ter njen vpliv na celostni razvoj otrok in mladostnikov. Predstavljeno je, kako umetnost prispeva k razvoju kognitivnih, čustvenih in socialnih sposobnosti, spodbuja ustvarjalnost, kritično mišljenje, empatijo in sodelovanje ter pomaga mladim razumeti sebe in svet okoli sebe. Poseben poudarek je namenjen medpredmetnemu povezovanju, kulturni dediščini in vlogi šole pri zagotavljanju dostopa do kulture ter oblikovanju kulturne in narodne zavesti. Članek predstavi tudi primere dobre prakse kulturno-umetnostne vzgoje v šolskem prostoru ter pomen praznikov in proslav pri razvijanju občutka pripadnosti. V praktičnem delu je opisan kulturni dan Literarne in zgodovinske poti po Ljubljani, ki je dijakom omogočil izkustveno učenje in neposreden stik z umetnostjo ter dediščino. Primer potrjuje, da je takšen pristop učinkovit in pomemben del sodobnega izobraževanja.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, umetnost v šolstvu, kulturna dediščina, izkustveno učenje, medpredmetno povezovanje

Abstract: The article discusses the importance of cultural and arts education in the school system and its impact on the holistic development of children and adolescents. It highlights how art contributes to the development of cognitive, emotional, and social abilities, encourages creativity, critical thinking, empathy, and cooperation, and helps young people better understand themselves and the world around them. Special emphasis is placed on interdisciplinary integration, cultural heritage, and the role of schools in providing access to culture and fostering cultural and national awareness. The article also presents examples of good practice in cultural and arts education and examines the role of holidays and school celebrations in developing a sense of belonging. The practical part describes a cultural day entitled *Literary and Historical Paths through Ljubljana*, which enabled students to learn through direct experience and personal contact with art and cultural heritage. This example confirms that experiential and interdisciplinary approaches represent an effective and essential part of contemporary education.

Keywords: cultural and arts education, art in education, cultural heritage, experiential learning, interdisciplinary approach

UVOD

Umetnost in kultura sta del vsakdanjega življenja, vendar v šolskem prostoru pogosto nimata dovolj poudarka. Pri pouku ne gre le za učenje dejstev, temveč tudi za razvijanje sposobnosti opazovanja, razmišljanja, izražanja in razumevanja sveta. Kulturno-umetnostna vzgoja učencem in dijakom omogoča, da znanje doživijo, ga povezujejo z lastnimi izkušnjami ter ob tem razvijajo ustvarjalnost, čustveno občutljivost in odnos do okolja, v katerem živijo. Namen članka je predstaviti pomen umetnosti in kulture v šolstvu ter pokazati, kako vplivata na razvoj kognitivnih, čustvenih in socialnih sposobnosti mladih. Poseben poudarek je namenjen kulturni dediščini, medpredmetnemu povezovanju in vlogi šole pri omogočanju dostopa do kulture. Cilj članka je prikazati, da umetnost ni dodatek pouku, temveč pomembno učno sredstvo. V praktičnem delu je predstavljen kulturni dan v Ljubljani, ki prikazuje vključevanje kulture v vzgojno-izobraževalni proces.

Vloga umetnosti pri celostnem razvoju otroka

Umetnost je pomembna, ker človeku pomaga razumeti sebe in svet okoli sebe ter izražati čustva, misli in doživetja, ki jih včasih težko ubesedimo. Ne kaže nam le lepih stvari, ampak tudi težje in skrite plati življenja, zato nas uči globlje razmišljati in bolj pozorno gledati na svet. Stik z umetnostjo vpliva na celotnega človeka, saj pri tem hkrati razmišljamo in čutimo, razvijamo domišljijo, ustvarjalnost, občutljivost in sposobnost izražanja ter se učimo, da svet lahko razumemo na več različnih načinov.

Umetnost ima v šolstvu pomembno vlogo, saj prispeva k celostnemu razvoju otrok in mladostnikov. Kot poudarjata Schneider in Rohmann (2021) v članku *Arts in Education*, številne raziskave s področja psihologije in pedagogike kažejo, da vključevanje umetnosti v izobraževalni proces spodbuja razvoj kognitivnih, čustvenih in socialnih sposobnosti, ki jih s tradicionalnimi učnimi pristopi težje razvijamo.

Raziskave potrjujejo, da način posredovanja umetnosti pomembno vpliva na doživljanje in učne učinke pri mladih. Empirična raziskava, predstavljena v *Reviji za elementarno izobraževanje* (Herzog, Kozjek Varl, 2025), je pokazala, da vključevanje sodobnih umetniških praks v pouk pozitivno vpliva na likovni razvoj učencev ter spodbuja večjo ustvarjalnost, angažiranost in refleksijo. Avtorici ugotavljata, da sodobna umetnost pri učencih ne povzroča zmede ali zavračanja, temveč predstavlja priložnost za poglobljeno razumevanje umetnosti in sveta. Raziskava potrjuje, da umetnost v šoli ne sme biti le nekaj, kar učenci gledajo, ampak morajo pri njej tudi aktivno sodelovati in jo doživeti. To je pomembno tudi pri načrtovanju kulturnih dni in drugih dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje.

Kognitivne sposobnosti

Kognitivne sposobnosti obsegajo temeljne miselne procese, kot so zaznavanje, pozornost, spomin, učenje, jezik, sklepanje in reševanje problemov, ter posamezniku omogočajo samostojno delovanje in razumevanje sveta okoli sebe. Na tej ravni umetnost pomembno prispeva k razvoju mišljenja, saj učence in dijake postavlja v vlogo aktivnih ustvarjalcev in interpretov ter jih spodbuja k samostojnemu razmišljanju. Ker umetniški procesi in dela nimajo enoznačnih odgovorov, mlade navajajo k raziskovanju, povezovanju idej in oblikovanju lastnih razlag, s čimer se razvijajo sposobnosti opazovanja, analize, primerjanja, sinteze in vrednotenja. Umetnost hkrati omogoča povezovanje znanja z različnih področij, saj združuje zgodovinske, družbene, jezikovne, znanstvene in osebne vsebine, kar poglablja razumevanje učnih snovi in spodbuja prenos znanja v nove situacije. Tako ustvarja učno okolje, v katerem mišljenje presega zgolj pomnjenje in reprodukcijo ter se razvija kot proces raziskovanja in refleksije – to pa so sposobnosti, ki jih mladi potrebujejo za uspešno in samostojno delovanje v sodobnem svetu.

Čustvene sposobnosti

Pomemben je tudi čustven vidik umetnosti. Preko umetniškega izražanja mladi razvijajo zavedanje lastnih čustev, empatijo ter sposobnost razumevanja čustev drugih. Umetnost jim omogoča varen prostor za izražanje osebnih doživetij, stisk, vprašanj in iskanje lastne identitete, kar je še posebej pomembno v obdobju adolescence.

Socialne sposobnosti

Na socialni ravni umetnost spodbuja sodelovanje, komunikacijo in občutek pripadnosti. Skupne kulturne in umetniške dejavnosti krepijo medosebne odnose, razvijajo spoštovanje do različnosti ter prispevajo k oblikovanju strpnih in odprtih posameznikov. Hkrati umetnost mladim omogoča, da se soočajo z aktualnimi družbenimi temami ter oblikujejo odnos do sveta, v katerem živijo (Shneider, Rohmann, 2021).

Primeri dobre prakse kulturno-umetnostne vzgoje v šolstvu

Primeri dobre prakse kulturno-umetnostne vzgoje so zbrani v publikaciji Ministrstva za šolstvo in šport ter prikazujejo načine vključevanja umetnosti v vrtce, osnovne in srednje šole. Med njimi so predstavljena različna umetnostna področja npr. **bralna umetnost,** ki pri učencih spodbuja doživljajsko branje, razumevanje besedil in kritično mišljenje. Učenci besedila ne le berejo, temveč jih interpretirajo, povezujejo z lastnimi izkušnjami, ustvarjalno poustvarjajo in o njih razpravljajo. **Pri filmski umetnosti** učenci spoznavajo osnovne filmske elemente (npr. kader, montaža, zvok), analizirajo vsebino in obliko filmov ter ustvarjajo lastne kratke filme ali videe. Tak pristop razvija vizualno dojemanje in kritičen odnos do medijev. **Pri glasbeni umetnosti** dijaki s poslušanjem, izvajanjem in

ustvarjanjem krepijo pozornost, čustveno izražanje in sodelovanje. Pri **gledališki umetnosti** z dramsko igro in improvizacijo spodbujajo empatijo, komunikacijo in samozavest, podobno je pri plesni umetnosti, **likovna umetnost pa jim** omogoča razviti ustvarjalnost in prostorsko predstavo. Kot poudarja Čerkez idr. (2021) je **likovna umetnost pomemben del celostne vzgoje in izobraževanja**, saj razvija ustvarjalnost, sposobnost opazovanja, razumevanje prostora ter kritično in vizualno mišljenje. Likovno-umetnostna vzgoja ne pomeni le ustvarjanja, ampak tudi **razumevanje, doživljanje in vrednotenje umetnosti** ter vizualne kulture v vsakdanjem življenju.

Kulturna dediščina je predstavljena kot pomemben del kulturno-umetnostne vzgoje, saj učencem in dijakom omogoča razumevanje zgodovine, lastne identitete in kulturnega prostora, v katerem živijo. Poudarek ni zgolj na spoznavanju preteklosti, pomembo je, da vzpostavijo nek odnos do dediščine (npr. jo raziskujejo in povezujejo s sodobnim življenjem). Učenci se skozi delo s kulturno dediščino učijo opazovanja, kritičnega razmišljanja in vrednotenja, hkrati pa razvijajo spoštovanje do kulturnih vrednot, različnosti in skupnega prostora. Zelo pomemben je torej neposreden stik z dediščino (obiski muzejev, arhivov, spomenikov, lokalnega okolja) ter sodelovanja s kulturnimi ustanovami in strokovnjaki. Kulturna dediščina je predstavljena kot medpredmetno povezovalno področje, ki se smiselno povezuje z zgodovino, jezikom, likovno umetnostjo, glasbo, geografijo in drugimi predmeti. Takšen pristop učencem omogoča, da dediščino razumejo kot živo in pomembno, ne kot oddaljeno, nezanimivo vsebino.

Prazniki in proslave

Zavestno oblikovanje nacionalne identitete je tudi danes pomembna naloga družbe. Pri tem ne gre za spodbujanje nacionalizma, temveč za zdravo domoljubje, ki temelji na poznavanju lastne kulture, jezika, zgodovine in skupnih izkušenj. Narodna in nacionalna identiteta se ne razvijeta sami od sebe, temveč se oblikujeta postopno skozi vzgojo in okolje. Šola ima pri tem pomembno vlogo, saj učencem posreduje skupne vrednote in kulturen ter zgodovinski spomin. Posebno mesto imajo državni in kulturni prazniki, ki s svojimi zgodbami in simboli krepijo občutek pripadnosti. Učitelj ne uči samo snovi, ampak pomaga otrokom, da imajo radi jezik, kulturo, svoj kraj in državo, kar pa se začne že z vstopom v šolo. Pomembni so dobri zgledi, sodelovanje učencev ter povezovanje šole s starši in okoljem. Tak način učenja pomaga otrokom razumeti razlike med ljudmi in svet okoli sebe, naučijo se spoštovati kraj, kjer živijo, ter postanejo samozavestni, strpni in odgovorni.

V članku, ki ga je ministrstvo izdalo leta 2014, so navedeni tudi pomembni slovenski državni prazniki, ob katerih šole z organizacijo proslav krepijo kulturno samozavest, to so: dan samostojnosti in enotnosti (26. december), Prešernov dan – slovenski kulturni praznik (8. februar) ter dan državnosti (25. junij).

Praktični potek kulturnega dne in pomen kulturne dediščine – potek dejavnosti

Namen kulturnega dne *Literarne in zgodovinske poti po Ljubljani*, ki je potekal 4. 9. 2025, je bil dijakom približati pomen umetnosti in kulturne dediščine ter jih spodbuditi k povezovanju literature, umetnosti, zgodovine in vsakdanjega življenja. V dejavnosti so sodelovali štirje razredi NPI-programa (nižje poklicnega izobraževanja), skupaj približno 70 dijakov. Kulturni dan je bil zasnovan kot celostna učna izkušnja, ki je povezovala literarno zgodovino, likovno umetnost, arhitekturo in kulturno dediščino slovenskega prostora. Dejavnosti so potekale v mestnem jedru Ljubljane, kar je dijakom omogočilo učenje v avtentičnem okolju in neposreden stik s kulturnimi vsebinami. Metoda dela je temeljila na izkustvenem in interdisciplinarnem pristopu. Vključevala je voden ogled, razlago na terenu, branje literarnih odlomkov, pogovor in refleksijo. Takšen način dela je omogočil aktivno sodelovanje dijakov ter povezovanje pridobljenega znanja z njihovim doživljanjem in opazovanjem prostora.

Pot se je začela pri nekdanji Cukrarni, danes prenovljeni v sodoben kulturni center. Dijaki so spoznali zgodovino stavbe, njeno prvotno industrijsko funkcijo ter kasnejšo vlogo zbirališča slovenskih modernistov. Pogovarjali smo se, kako se lahko prostori skozi čas spreminjajo in kako njihova nova namembnost vpliva na ohranjanje kulturne dediščine. Brali smo tudi poezijo Dragotina Ketteja, kar je prostoru dodalo čustveno razsežnost ter dijakom omogočilo, da so literaturo doživeli v okolju, ki je bilo z njo neposredno povezano.

Del delovnega lista, ki so ga dijaki prejeli:

1. Po videzu zgradbe in po imenu presodi, čemu je bila nekoč namenjena? Kaj je v tej stavbi zdaj?

_____
_____

2. Na sprednji strani poišči spominsko ploščo in napiši, komu je namenjena.
Kdo je v Cukrarni umrl?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Preberemo Kettejevo pesem o veseli krčmarici. Vsak razred izbere svojega recitatorja.

Aj, ta lepa krčmarica, kak je gladka, kak je sladka, ona ima bujne grudi, ona ima dva podbradka! Do enajstih me ljubila, potlej me poditi jela ... Vzela mošnjo, srce, pamet — da le ni klobuka vzela!	Da le ni klobuka vzela moja lepa krčmarica! Drugo mi bo že vrnila, kadar moja bo ženica. Dragotin Kette

Sledil je postanek pri Dijaškem domu Ivana Cankarja, nekdanjem Marijanišču, kjer so bivali številni slovenski pisatelji in pesniki. Dijaki so se seznanili z življenjskimi razmerami mladih ustvarjalcev ter razmišljali o vplivu socialnih in zgodovinskih okoliščin na umetniško ustvarjanje. Recitacija izbrane pesmi je spodbudila razpravo o tem, kako osebne izkušnje in stiske vplivajo na vsebino umetniških del.

Pomemben del kulturnega dne je bil namenjen gledališču in arhitekturi. Ob ogledu Šentjakobskega gledališča so dijaki spoznali pomen ljubiteljske kulturne dejavnosti in vlogo gledališča pri oblikovanju kulturnega življenja mesta. Sledil je ogled Plečnikovih arkad in tržnice, kar je bila priložnost za razumevanje arhitekture kot umetnosti, ki ni namenjena zgolj estetskemu učinku, temveč tudi vsakdanji rabi. Dijaki so ob tem razmišljali o tem, kako arhitektura vpliva na identiteto mesta in kakovost bivanja njegovih prebivalcev.

Posebno pozornost smo namenili tudi posameznikom, ki so zaznamovali slovensko kulturo in jezik. Spomeniki Valentinu Vodniku, Adamu Bohoriču, Francetu Prešernu in Juliji Primic so služili kot izhodišče za razmislek o pomenu jezika, književnosti in narodnega zavedanja. Dijaki so spoznali, da kulturna dediščina niso le stari spomeniki, ampak tudi zgodbe in ideje, ki se prenašajo iz generacije v generacijo.

Slika 1: Udeleženci kulturnega dne pred Prešernovim spomenikom
Vir: Lasten

Zaključek kulturnega dne je potekal pri stavbah Slovenskega narodnega gledališča Opera in balet ter Narodnega muzeja Slovenije. Dijaki so spoznali vlogo muzejev in kulturnih ustanov pri ohranjanju in predstavljanju dediščine ter razmišljali o njihovi vlogi v sodobni družbi. Razprava je bila o tem, zakaj ni dovolj, da kulturno dediščino samo ohranjamo, ampak jo moramo tudi razumeti in uporabljati pri pouku.

Kulturni dan je pokazal, da ima neposreden stik z umetnostjo in dediščino pomembno vlogo pri razvoju kulturne zavesti mladih. Takšna oblika dela spodbuja samostojno razmišljanje, kritično presojo in sposobnost povezovanja znanja iz različnih področij. Dijaki niso le pridobivali informacij, ampak so začeli kulturo dojemati kot nekaj živega in spreminjajočega se. Na ta način kulturna dediščina postane izhodišče za razumevanje preteklosti, hkrati pa tudi pomemben vir za razmišljanje o sedanjosti in prihodnosti. Kulturni dan je tako prispeval k razvoju celostne osebnosti dijakov ter potrdil pomen umetnosti in kulturne vzgoje kot nepogrešljivega dela sodobnega izobraževanja.

ZAKLJUČEK

V članku je bilo predstavljeno, da ima kulturno-umetnostna vzgoja v šolstvu ključno vlogo pri celostnem razvoju otrok in mladostnikov. Umetnost spodbuja kognitivne, čustvene in socialne sposobnosti, razvija ustvarjalnost, kritično mišljenje, empatijo ter občutek pripadnosti. Primeri dobre prakse in kulturni dan so pokazali, da se dijaki največ naučijo, ko umetnost in kulturno dediščino doživijo neposredno v resničnem okolju, saj snov tako lažje in bolj poglobljeno razumejo. Dijaki ob tem ne usvajajo le znanja, temveč oblikujejo odnos do kulture, jezika in prostora, v katerem živijo. Kulturno-umetnostna vzgoja tako ni dodatek pouku, temveč njegova pomembna sestavina. Zaradi hitrih sprememb v družbi je

pomembno, da se mladi v šoli srečujejo z umetnostjo, ker jih ta uči razmišljati, čutiti in živeti z drugimi.

Praktični del članka je pokazal, da je učenje v neposrednem stiku z umetnostjo in kulturno dediščino zelo učinkovito. Kulturni dan v Ljubljani je dijakom omogočil doživeto učenje, aktivno sodelovanje in povezovanje znanja z resničnim prostorom. Takšen pristop pomaga mladim razviti odnos do kulture ter potrjuje, da so izkustvene in medpredmetne oblike dela pomemben del sodobnega izobraževanja.

Viri in literatura

1. Herzog, J., Kozjek Varl, K. (2025). Vpliv vključevanja sodobnih umetniških praks v pouk likovne umetnosti na likovnooblikovni razvoj osmošolcev. *Revija za elementarno izobraževanje. Maribor: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s:* https://journals.um.si/index.php/education/article/view/4989.
2. Kirbiš, A., (2021). *Kulturna participacija mladih v Sloveniji in Evropi.* Maribor: Kulturni center.
3. Shneider, V., Rohmann, A. (2021). *Arts in Education. A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-Exsperimental and Exsperinetal Studies. Pridobljeno s* https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.623935/full.
4. Spletna stran Nevrocentra. Pridobljeno s https://www.nevrocenter.si/kognitivne-sposobnosti/.
5. Šenica Pavletič, V., Pevec, M., idr. (2014). *Zakaj in kako praznovati v šoli?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/ADD-zakaj-in-kako-praznovati-v-soli.pdf.
6. Tome, S., Bogataj, J., Koporc Sedej, V. (2011). Kulturna dediščina. V *Kulturno umetnostna vzgoja* (str. 193–198). Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/kulturno-umetnostna-vzgoja-prirocnik-s-primeri-dobre-prakse/.
7. Tomšič Čerkez, B., Karim, S., Prevodnik, M., idr. (2011). Likovna umetnost. V *Kulturno-umetnostna vzgoja* (str. 219–225). Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/kulturno-umetnostna-vzgoja-prirocnik-s-primeri-dobre-prakse/.

Obogatitev družabnih odmorov kot podpora razvoju dobrega počutja učencev

ZALA SMOLAR, *univ. dipl. soc. ped.*
zala.smolar@guest.arnes.si

Povzetek: Dobro počutje učencev predstavlja pomemben dejavnik njihovega celostnega razvoja. Učenci, ki se v šolskem okolju počutijo varne, sprejete in upoštevane, lažje razvijajo svoje sposobnosti ter dosegajo boljše učne rezultate. Šola zato ni zgolj prostor posredovanja znanja, temveč ima pomembno vlogo tudi pri spodbujanju socialnega, čustvenega in psihičnega razvoja učencev. Šolski odmori, ki so sestavni del šolskega vsakdana, so pogosto prepoznani predvsem kot čas med poukom, namenjen temu, da se učenci odklopijo od miselne aktivnosti in si odpočijejo. Takšni premori omogočajo, da se po odmoru lažje osredotočijo na nadaljnje učenje. Toda, če jih obravnavamo zgolj kot čas za počitek, spregledamo pomembno priložnost za podporo učencem pri razvoju njihove celostne osebnosti. Pogled na odmore bi bilo zato smiselno širše razumeti, saj predstavljajo pomemben prostor neformalnega učenja, kjer učenci razvijajo socialne veščine, medosebne odnose in občutek pripadnosti. Z vidika celostnega razvoja učencev je smiselno, da šola šolske odmore prepozna in jih obravnava kot dragocen del vzgojno-izobraževalnega procesa. V prispevku je kot primer dobre prakse predstavljeno izvajanje raznolikih dejavnosti med družabnimi odmori, namenjenih izboljšanju šolske klime ter spodbujanju pozitivnih socialnih interakcij. S kombinacijo vodenih in nevodenih dejavnosti ter z zagotavljanjem raznolikih materialov so učencem omogočene različne možnosti kakovostnega preživljanja prostega časa ob ohranjanju svobode izbire. Opažanja in ugotovitve so pokazale, da so učenci takšne aktivnosti dobro sprejemali, se vanje aktivno vključevali ter izražali zadovoljstvo in interes za nadaljnje tovrstne dejavnosti.

Ključne besede: dobro počutje učencev, šolska klima, družabni odmor, igra

Abstract: Student well-being is an important factor in their overall development. Students who feel safe, accepted, and respected within the school environment are better able to develop their abilities and achieve higher academic outcomes. Therefore, school is not merely a place for knowledge transfer but also plays a crucial role in supporting students' social, emotional, and psychological development. School breaks, which are an integral part of the daily routine, are often perceived primarily as periods between lessons meant for students to disconnect from cognitive activities and rest.

Such breaks allow students to recharge, enabling them to focus more effectively on subsequent learning. However, if breaks are viewed solely as a time for rest, an important opportunity to support students in the development of their overall personality is overlooked. It is therefore advisable to adopt a broader perspective on breaks, as they represent a significant space for informal learning, where students develop social skills, interpersonal relationships, and a sense of belonging. From the perspective of students' holistic development, it is appropriate for schools to recognize breaks as a valuable component of the educational process. This article presents, as an example of good practice, the implementation of diverse activities during social breaks, aimed at improving school climate and fostering positive social interactions. Through a combination of guided and unguided activities, as well as the provision of varied materials, students are offered multiple opportunities to spend their free time meaningfully while maintaining freedom of choice. Observations and findings have shown that students responded positively to such activities, actively participated in them, and expressed satisfaction and interest in continuing similar initiatives in the future.

Keywords: students' well-being, school climate, social break, play

UVOD

Povezanost med dobrim počutjem učencev in njihovimi učnimi dosežki je bila potrjena v številnih domačih in tujih raziskavah. Ugotovitve kažejo, da učenci, ki se v šoli počutijo varne, sprejete in podprte, lažje vzpostavljajo pozitivne odnose, izkazujejo večjo učno zavzetost ter dosegajo boljše učne rezultate. Zato je smiselno, da šola namenja pozornost spodbujanju dobrega počutja učencev kot pomembnemu delu vzgojno-izobraževalnega procesa. Šolski odmori so pogosto spregledana, a izjemno pomembna priložnost za učenje in razvoj otrok. Pogosto se jih obravnava zgolj kot čas za fizično in mentalno sprostitev med učnimi urami, premalo pa se poudarja njihov pomen pri razvijanju socialnih veščin, ki se prav v tem neformalnem okviru oblikujejo in utrjujejo. Med odmori otroci nezavedno intenzivno vadijo komunikacijo, reševanje konfliktov, sodelovanje in empatijo, kar prispeva k njihovemu socialnemu in čustvenemu razvoju. Poleg tega ti trenutki omogočajo praktično uporabo strategij samoregulacije, samostojnega odločanja in prilagajanja socialnim normam, ki jih formalno učenje pogosto ne poudarja. Na ta način šolski odmori prispevajo k celostni rasti otrok, saj združujejo igrivost, prostovoljno interakcijo in življenje v socialnem okolju, kar ustvarja temelje za prihodnje medosebne in življenjske kompetence.

Dobro počutje učencev kot pomemben vidik šolskega okolja

Šola ni zgolj prostor posredovanja in usvajanja intelektualnega znanja, temveč predstavlja pomembno okolje, v katerem učenci preživijo velik del svojega vsakdana. V šolskem prostoru ne pridobivajo le učnih vsebin, temveč se skozi različne izkušnje

osebnostno razvijajo, oblikujejo lastno identiteto ter vzpostavljajo in utrjujejo socialne odnose z vrstniki in odraslimi.
Šola ima zato pomembno vlogo pri spodbujanju celostnega razvoja učencev. Poleg doseganja učnih ciljev in razvijanja kognitivnih sposobnosti je njena naloga tudi ustvarjanje spodbudnega, varnega in vključujočega okolja, ki omogoča razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. Šole, ki pri svojem delovanju upoštevajo celostni pristop, načrtno skrbijo za dobrobit učencev, saj prepoznavajo, da sta socialno in čustveno blagostanje tesno povezana z uspešnim učenjem, pozitivnim doživljanjem šole ter kakovostnimi medosebnimi odnosi. Takšno razumevanje vloge šole postavlja učenca v središče vzgojno-izobraževalnega procesa ter poudarja pomen vsakdanjih šolskih izkušenj, tudi tistih zunaj učilnice, pri oblikovanju zdrave, odgovorne in socialno kompetentne osebnosti.

V analizi socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji avtorja Magdič in Štraus (2022) ugotavljata, da je dobrobit učencev večdimenzionalen pojav in pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa ter njegovih rezultatov. Ugotovitve poudarjajo pomen sistematične skrbi za ustvarjanje varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja.

Dobrobit učencev v šolskem okolju se oblikuje skozi preplet različnih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo doživljanje šole, odnose ter učno motivacijo. Med pomembnejše dejavnike sodijo kakovost medosebnih odnosov, občutek varnosti ter zaznana podpora odraslih in vrstnikov, ki pomembno prispevajo k temu, kako se učenci v šoli počutijo in kako se vključujejo v učni proces.

Šterman Ivančičeva, Štremflova, Peras in Japelj Pavešićeva (2023) izpostavljajo raziskave, ki potrjujejo, da je tudi občutek pripadnosti šoli pomemben dejavnik učne uspešnosti in dobrobiti učencev. Višji občutek pripadnosti je povezan z boljšo zaznavo šolske klime in večjo zavzetostjo za učenje. Ugotovitve teh raziskav poudarjajo pomen šolskih pristopov, ki spodbujajo pozitivne odnose in vključujoče šolsko okolje.

Šolska klima: odnosi, vrednote in vzdušje v učnem prostoru

Vzdušje v šoli se odraža v šolski klimi, ki vpliva na vsakodnevne izkušnje učencev, učiteljev in vseh, ki se srečujejo v šolskem prostoru. Šolska klima povezuje odnose, vrednote in norme, ki oblikujejo življenje v učnem okolju. V pozitivnem okolju se učenci lažje vključujejo v dejavnosti, razvijajo socialne in čustvene veščine ter izražajo kreativnost in samoiniciativnost, medtem ko negativna klima pogosto vodi do konfliktov, zmanjšane motivacije in slabšega počutja. Kranjc (2019) poudarja, da je šolska klima eden ključnih vidikov kakovosti šole in jo je smiselno tudi meriti. Pri sami oceni kakovosti šole pa poudarja, da je smiselno preučiti posamezne sestavne elemente šolske kulture in klime.

Mnogo primerov izključevanja, nasilja in neugodne razredne klime je mogoče preprečiti z namernim in načrtovanim delom na področju socialnih odnosov med učenci, pri čemer je še posebej pomembno, da se to izvaja v zgodnjih letih šolanja, ko se šele oblikujejo medosebni odnosi in pravila vedenja v razredu. V tem obdobju ima učitelj veliko večji neposreden vpliv na učence kot kasneje, v času mladostništva (Muršič, 2018). Zato je smiselno že od začetka ustvarjati okolje, ki spodbuja sodelovanje, medsebojno spoštovanje

in empatijo. Učitelji lahko s premišljenimi metodami in aktivnostmi ustvarjajo pozitivno razredno klimo, ki ne vpliva le na socialne odnose, ampak tudi na motivacijo in učni uspeh učencev. Na ta način se oblikuje trden temelj za dolgoročno dobro počutje in celostni razvoj učencev.

Odmori kot del celostne skrbi za dobro počutje

K pozitivnemu doživljanju šolskega okolja pomembno prispevajo tudi vsakdanje šolske izkušnje zunaj učilnice, med katerimi imajo družabni odmori posebno vlogo. V tem času je učencem omogočena sprostitev in vzpostavljanje ter utrjevanje socialnih odnosov. Odmori predstavljajo prostor večje neformalnosti, kjer učenci samostojno izbirajo načine preživljanja časa in se vključujejo v dejavnosti v skladu s svojimi interesi in potrebami.

Čeprav se v času odmorov ne odvija formalni pouk, se v šolskem okolju odvija pomemben vzgojni in učni proces, ki je usmerjen v učenje življenja v skupnosti. Učenci v medsebojnih interakcijah razvijajo socialne veščine, kot so sodelovanje, komunikacija, reševanje konfliktov, sprejemanje različnosti ... Skozi vsakodnevne izkušnje pridobivajo pomembna življenjska znanja, ki prispevajo k oblikovanju odgovorne, socialno kompetentne in čustveno zrele osebnosti ter predstavljajo pomembno podlago za kasnejše uspešno delovanje posameznika v družbi. Zato je smiselno, da v šolskem prostoru pozornost namenimo tudi temu času. Pri tem ne gre za potrebo po dodatnem vodenju dejavnosti ali strožjem strukturiranju prostega časa učencev, temveč predvsem za ustvarjanje pogojev, ki učencem omogočajo kakovostno preživljanje prostega časa. To vključuje ponujanje raznolikega nabora dejavnosti in materialov ter premišljeno oblikovanje prostora, ki spodbuja ustvarjalnost, samoiniciativnost in sprostitev. Na tak način lahko učenci prosti čas doživljajo kot prijeten, smiseln in njim lasten prostor za raziskovanje interesov ter razvoj socialnih in ustvarjalnih spretnosti.

Vloga igre pri spodbujanju dobrega počutja učencev

Igra predstavlja temeljno dejavnost v otrokovem razvoju že od najzgodnejših življenjskih obdobij. Skozi igro otroci raziskujejo okolje, razvijajo osnovno razumevanje naravnih in družbenih pojavov ter postopoma oblikujejo lastno identiteto. Vloga igre ni omejena na zgodnje otroštvo; tudi v kasnejših obdobjih odraščanja ostaja pomembna za kognitivni, socialni in čustveni razvoj.

Igra predstavlja osnovno dejavnost učenca, ki si jo izbere sam. Ne poteka z namenom usmerjenega učenja, temveč izhaja iz notranje motivacije, saj otrok v njej sodeluje zaradi lastnega zadovoljstva in veselja, ne pa zaradi zunanjih nagrad ali doseganja določenih ciljev (Novak, 2022). In notranja motivacija je pravzaprav bistveno gonilo, ki je ključna tudi za šolski prostor, saj spodbuja radovednost, samoiniciativno učenje in zanimanje za neko stvar. Ko so učenci notranje motivirani, so bolj osredotočeni, vztrajni in pripravljeni raziskovati nove vsebine, kar vodi tudi k poglobljenemu razumevanju Poleg tega notranja motivacija krepi občutek samostojnosti in odgovornosti ter spodbuja ustvarjalnost, sodelovanje in razvoj socialnih veščin, kar vse pripomore k celostni rasti otroka. Kompare idr. (2001) dodajajo, da pri socialnem vedenju motivacija predstavlja eno ključnih psihičnih funkcij, saj vsakemu posamezniku daje edinstveno značilnost. Prav tako pojasnjuje, zakaj ljudje z dokaj podobnimi sposobnostmi ne dosegajo nujno enakih rezultatov.

Preko igre otroci razvijajo socialne kompetence, saj se učijo sodelovanja, komunikacije, reševanja konfliktov in empatije. Hkrati igra spodbuja čustveni razvoj, saj omogoča izražanje in regulacijo čustev v varnem in podporno naravnanem okolju. Kognitivno igra aktivira raziskovalno vedenje, kreativno mišljenje, domišljijo ter sposobnost reševanja problemov. Prijetna čustva, ki jih otrok doživlja med igro, pozitivno vplivajo na motivacijo in proces učenja, kar ustvarja ugodno podlago za pridobivanje znanja in razvoj kompetenc. Na podlagi tega je jasno, da igra ni zgolj oblika zabave, temveč pomemben razvojni in učni proces, ki povezuje kognitivne, socialne in čustvene dimenzije otrokovega razvoja ter prispeva k celostni rasti posameznika. Novakova (2001) poudarja, da bi igra morala biti glavna dejavnost vsakega otroka, saj omogoča razvijanje osredotočenosti in spodbuja radovednost ter željo po raziskovanju novega ter vodi do različnih vrst dosežkov.

Načrtovanje in izvedba dejavnosti med družabnimi odmori – primer iz prakse

Na šoli smo se začeli ukvarjati z vprašanjem kakovostnega preživljanja družabnih odmorov učencev zaradi opažanj, da so se le-ti pogosto v tem času posluževali neustreznih oblik vedenja, kot so glasno kričanje, brezciljno tekanje, lovljenje in druge dejavnosti, ki so večkrat vodile v konflikte, povečano raven hrupa ter ogrožanje varnosti in dobrega počutja učencev. Takšni načini preživljanja odmora so kazali na pomanjkanje idej za smiselno ter konstruktivno rabo prostega časa v šolskem okolju. Z namenom usmerjanja učencev v primernejše oblike vedenja, izboljšanja šolske klime, preventivnega delovanja ter spodbujanja pozitivnih socialnih interakcij smo si zastavili cilj, da učencem ponudimo raznolike, privlačne in starostno primerne aktivnosti, ki bi jih motivirale k drugačnemu načinu preživljanja odmora. Pri tem smo želeli ohraniti možnost učencev, da sami izbirajo, kako bodo preživeli čas odmora (če se bodo udeležili oz. poslužili pripravljenih aktivnosti oz. materialov), hkrati pa jim z načrtno pripravljenimi dejavnostmi, materiali in spodbudami širili nabor možnosti ter jih usmerjali k bolj umirjenim, ustvarjalnim, sodelovalnim in socialno sprejemljivim oblikam vedenja.

S ponujenimi aktivnostmi smo želeli prispevati k ustvarjanju varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja, v katerem odmor ne predstavlja zgolj prekinitve učnega procesa, temveč pomemben prostor za sprostitev, socialno učenje in krepitev medosebnih odnosov. Pri učencih smo želeli tudi razvijati ideje kaj vse lahko počnejo med odmori, da bi čas aktivno izkoristili, razvijali svoje interese, spodbujali kreativnost ter poglabljali medosebne stike s sovrstniki v varnem in spodbudnem okolju.

Za učence smo tako načrtovali in izvajali raznolike dejavnosti, ki jih glede na stopnjo strukturiranosti in vodenja lahko razdelimo v dve skupini. V prvo skupino sodijo vodene dejavnosti, pri katerih je potek aktivnosti načrtoval in usmerjal učitelj. Te dejavnosti so bile izvedene z jasno zastavljenimi cilji, pravili in časovnim okvirom ter so učencem omogočale aktivno vključevanje ob strokovni podpori odraslega. Vodene dejavnosti so prispevale k razvoju socialnih, gibalnih in komunikacijskih spretnosti, spodbujale sodelovanje, upoštevanje pravil ter pozitivno medvrstniško interakcijo. Izvajali smo predvsem kratke socialne in druge igre s pravili, ki jih je bilo enostavno na hitro razložiti, pri čemer je učitelj med odmorom na hodniku k sodelovanju povabil naključne učence, ki so v določenem trenutku znašli v njegovi

bližini. Učenci so se udeleževali aktivnosti po svoji želji. Ob lepem vremenu so se določene igre izvajale tudi na zunanjih prostorih. V drugo skupino bi lahko uvrstili dejavnosti, pri katerih neposredno vodenje učitelja ni bilo prisotno. Na šolskih hodnikih smo učencem zgolj ponudili različen material (npr. igre, ustvarjalne pripomočke, miselne izzive ipd.), ki so ga lahko uporabljali samostojno, v manjših skupinah ali individualno, glede na lastne interese in potrebe. Takšen način organizacije dejavnosti je učencem omogočal večjo stopnjo samostojnosti, svobode izbire in odgovornosti pri ravnanju z materiali ter pri oblikovanju lastnih dejavnosti. Pripravljali smo različne družabne igre, material za ustvarjanje, knjige in revije ipd. S kombinacijo vodenih in nevodenih dejavnosti smo sledili načelom diferenciranega in vključujočega pristopa, saj smo učencem ponudili različne možnosti za kakovostno preživljanje odmora. Hkrati smo s tem želeli spodbujati razvoj samoregulacije, notranje motivacije ter socialne odgovornosti, obenem pa ustvarjali spodbudno, varno in urejeno okolje za druženje in sprostitev v času šolskih odmorov.

Učenci so ponujene aktivnosti in razpoložljive materiale pogosto in z zanimanjem uporabljali. Njihovi odzivi so bili pozitivni, kar se je kazalo v visoki stopnji vključenosti, motiviranosti ter aktivnega sodelovanja. Pri dejavnostih so izražali zadovoljstvo, hkrati pa so večkrat verbalno in neverbalno izkazovali interes za nadaljevanje ter razširitev tovrstnih aktivnosti. Pogosto so izražali tudi željo po dodatnih, vsebinsko podobnih dejavnostih, kar kaže na to, da so ponujene aktivnosti ustrezale njihovim interesom in potrebam ter pozitivno prispevale h kakovosti preživljanja njihovega časa v šolskem okolju.

ZAKLJUČEK

Družabni odmori v šoli predstavljajo prostor neformalnega učenja, socialnega povezovanja in sprostitve, predstavljajo prosti čas učencev. In če želimo, da učenci svoj prosti čas preživljajo kakovostno, jim moramo za to zagotoviti tudi ustrezne pogoje. Z načrtnim, a ne pretirano strukturiranim pristopom lahko pomembno prispevamo h kakovostnejšemu preživljanju časa med odmori. S ponujanjem raznolikih dejavnosti in ustreznih materialov učencem omogočamo večjo svobodo izbire, hkrati pa jih spodbujamo k bolj umirjenim, sodelovalnim in ustvarjalnim oblikam vedenja. Družabni odmori tako niso zgolj časovni presledki med učnimi urami, temveč pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ob ustreznih pogojih pomembno prispeva k socialnemu učenju, razvoju socialnih in čustvenih kompetenc ter dobremu počutju učencev. Zato je smiselno, da šole družabne odmore prepoznamo kot priložnost za celostno podporo razvoju učencev in jih načrtno vključujemo v širša prizadevanja za ustvarjanje spodbudnega, varnega in vključujočega šolskega okolja.

Viri in literatura

1. Kompare, A., Stražiščar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec N. in Curk, J. (2001). Psihologija: spoznanja in dileme. Ljubljana: DZS.
2. Kranjc, T. (2019). Šolska kultura in klima – 1.del. *Vzgoja in izobraževanje*, 1/2019, 26-32.
3. Magdič, S. in Štraus, M. (2022). Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

4. Muršič, M. (2018). Spodbujanje prosocialnega vedenja z vključujočo, varno šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, 3-4, 6-9.
5. Novak, N. (2022). Zakaj je učencem na razredni stopnji potrebno zagotavljati čas in prostor za igro? *Razredni pouk 3/2022, 20-23.*
6. Šterman Ivančič, K. Štremfel, U., Peras, I. in Japelj Pavešić, B. (2023). Občutek pripadnosti šoli, dobrobit in učna uspešnost učencev in učenk: vpogledi mednarodnih raziskav znanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Čuječnost in dobro počutje v šolskih prostorih

PETRA ŠPEGEL SOVIČ, *prof. slov.*
petra.spegel-sovic@askerc.si

Povzetek: V okviru Erasmus+ KA1 projekta smo se štiri učiteljice različnih predmetnih področij udeležile strukturiranega tečaja, ki je potekal pod okriljem organizacije Smart teachers play more, v kateri verjamejo, da mora biti učenje dinamično, celostno in privlačno. Mobilnost se je odvijala v Reykjaviku, glavnem mestu Islandije. Omenjeni tečaj je sedemdnevni in ponuja praktične strategije za izboljšanje dobrega počutja učencev, kognitivnega razvoja in dobrih učnih dosežkov s pomočjo inovativnih učnih tehnik. V tem strokovnem članku želim prikazati Islandijo, predstaviti šolski sistem Islandije, opisati vsebino izobraževanja ter navesti spretnosti oz. primere dobrih praks, ki smo jih usvojile.

Ključne besede: spretnosti, kreativnost, učenje, gibanje, čuječnost

Abstract: As part of the Erasmus+ KA1 project four teachers from different fields participated in a structured course organized by Smart Teachers Play More, an organization that believes learning should be dynamic, comprehensive and engaging. The mobility took place in Reykjavik, the capital city of Iceland. The mentioned course lasts seven days and offers practical strategies for improving student well-being, cognitive development and academic achievement through innovative teaching techniques. In this professional article I want to showcase Iceland, present the Icelandic school system, describe the content of education, and list the skills or examples of best practices that we acquired.

Keywords: skills, creativity, learning, movement, mindfulness

UVOD

Zaradi dobrih rezultatov organizacije Smart teachers play more smo se sodelavke odločile udeležiti tečaja na Islandiji, ki je potekal v avgustu leta 2023; naš cilj je bil v našo primarno organizacijo prenesti čim več dobrih lastnosti islandskega šolskega sistema ter primerov, s pomočjo katerih bomo pouk naredili pestrejši in zanimivejši, saj že dlje časa vemo, da današnji učenci potrebujejo raznolik pristop k obravnavanju šolskih vsebin.

Slika 1: Reklamni pano
Vir: Lasten

Prikaz Islandije

»Islandija je država ekstremnih kontrastov in dramatičnih pokrajin« (Visit_Iceland). Islandija leži na meji dveh tektonskih plošč in ima več kot 30 aktivnih vulkanov, pogosti so gejziri, vroči vrelci, vroče reke in geotermalne kopeli. Približno 11 % površin prekrivajo ledeniki, med njimi največji evropski ledenik, Vatnajökull. Nič ne pretiravamo, če trdimo, da ima Islandija neponovljivo naravo: lavina polja, slapovi, fjordi, črne peščene plaže ... Je pa treba omeniti, da je redko poraščena, saj ima zelo malo gozdov, površino večinoma prekrivata mah in trava. Država ima okoli 400.000 prebivalcev in je posledično ena najredkeje poseljenih držav na svetu, večina prebivalcev živi na jugozahodu, predvsem v Reykjaviku.

Slika 2: Vulkanski krater Kerid
Vir: Lasten

Zanimivo je, da so kljub svoji geografski odmaknjenosti ena naprednejših držav glede pravic žensk, LGBTQ+ skupnosti in socialne države. Je izredno varna država, kar dokazuje, da policaji ne nosijo orožja in da povprečno beležijo en umor letno v celotni državi. Praktično 100 % elektrike pridobijo iz hidroenergije in geotermalne energije. Radi se pohvalijo, da je elektrika praktično zastonj. »95 % vse vode na Islandiji izvira iz podzemnih virov, zato nikoli ne pride v stik z onesnaženjem. Za razliko od mnogih sosednjih držav je islandska voda brez klora, kalcija in nitrata« (Visit Reykjavik). Njihova prehrana je zelo tradicionalna, uporabijo vse dele mesa oz. ribe, kar izhaja iz časov hude lakote, ko so uporabili vse, kar jih ni ubilo. Najbolj so ponosni na fermentiranega morskega psa, sušeno ribo in jagnjetino. Velik poudarek je na morski hrani.

Islandščina

Govorijo islandščino, star nordijski jezik, ki se je malo spremenil od časa Vikingov. Medtem ko so se drugi skandinavski jeziki (npr. danščina, norveščina) precej spremenili, je islandščina ohranila arhaične strukture, zlasti v slovnici, ki ima štiri sklone (imenovalnik, rodilnik, dajalnik, tožilnik), tri slovnične spole, glagoli se spregajo po številu, spolu in osebi. Islandci redko sprejemajo tuje besede, raje ustvarjajo nove iz lastnih korenov. Islandščina uporablja posebne črke, ki jih drugi jeziki nimajo, zato je izgovorjava za tujce zelo težka, saj se črke pogosto izgovorijo drugače, kot so zapisane.

Dokaz, da so Islandci zelo ponosni na svoj jezik, je tudi osebni imenski zakon, ki prepoveduje imena, ki niso v skladu z islandskim jezikom; če želiš otroku dati neobičajno ime, ga mora odobriti posebna komisija (Chatgpt).

Islandski šolski sistem

Predšolska vzgoja ni obvezna, vendar je zelo razširjena. Zavodi so financirani s strani občin, pogost je prispevek staršev. Vrtci se veliko posvečajo socialnemu razvoji, jeziku in preživljanju ur v naravi. Osnovnošolsko izobraževanje, ki je obvezno, traja do 16. leta in je brezplačno. Posebnost sistema je, da učenci ne ponavljajo razredov; vsi napredujejo. Ocenjevanje je kombinacija pisnih ocen in opazovanje učitelja. Islandski učenci imajo 180 dni pouka, na teden imajo od 30 do 35 ur pouka, 19 % vseh ur letno predstavlja islandščina; učna ura traja 40 min. Od 1. do 7. razreda običajno poučuje en učitelj, ki pokriva več predmetov. Od **8. do zadnjega, 10.,** učijo učitelji posameznih predmetov. Učenci višjih razredov lahko dodatno tedensko izberejo od štiri do šest ur pouka; izbirajo lahko med športom, španščino, pletenjem puloverjev, kozmetiko, financami, obdelavo kovin in popravili avtomobilov. Angleščino se učijo od 3. razreda dalje, od 7. razreda dalje pa tudi danščino.

Ministrstvo v treh razredih izvede nacionalno usklajene izpite (4., 7. in 10. razred) ter vključujejo islandščino, matematiko, angleščino in danščino. Rezultati pomagajo pri izbiri nadaljnjega izobraževanja.

Še nekaj značilnosti osnovnošolskega sistema:

- Branje je ocenjeno s številkami; da pridobiš oceno, moraš prebrati vsaj 200 besed/min.
- Učitelji imajo 36-urni delavnik v šoli, njihova obveza obsega 26 ur po 40 min pouka.
- Pogovorne ure potekajo dvakrat letno.
- Imajo dve šoli za otroke s posebnimi potrebami (vrtca ni); zelo pogosto se starši odločajo
  za običajno šolo (starši se sami odločijo, v katero šolo bodo hodili njihovi otroci).
- Vsaka peta šola je specializirana za avtizem.
- Praktično nimajo šol za gluhe in naglušne; v regiji Reykjavik imajo eno šolo, ki je
  specializirana za gluhe in naglušne učence.
- K učencem z disleksijo pridejo specialni pedagogi v razred in delajo z njimi, zelo redko gredo
  z njimi ven.

Slika 3: Soba za umirjanje
Vir: Lasten

- Otroci, ki doma ne berejo: stari starši pridejo v šolo in z njimi berejo.
- Za šolanje na domu morajo starši imeti izobrazbo učitelja.
- Posebna pozornost je namenjena vključevanju učencev z drugačnim jezikovnim ali
  kulturnim ozadjem: pripravi se individualni sprejemni načrt, oceni prejšnja znanja in vključi starše.
- Pouk traja med 8.30 in 13.30 oz. 15. ure za višje razrede, izvenšolske aktivnosti imajo do
  17. ure. V kolikor jih starši ne morejo plačati, v ta namen dobijo subvencijo v višini 200 € letno.
- Poletne počitnice trajajo 10 tednov, poleg teh so prosti tudi za božične in velikonočne
  praznike, in sicer dva tedna.

- Neobvezno srednješolsko izobraževanje poteka do približno 20. leta in ga obiskuje več kot 90 % mladostnikov. Sistem se loči na dve glavni veji, in sicer akademska (priprava na univerzo) in poklicna veja (npr. strojništvo, zdravstvo, gostinstvo …).
  Ko mladostniki zaključijo srednješolsko izobraževanje, se lahko vpišejo na univerzo ali višjo strokovno šolo, med najbolj znanimi sta Univerza v Reykjaviku in Islandska univerza. Študij je brezplačen, a se plača vpisnina. Predavanja in konzultacije potekajo v islandščini ali angleščini.

Predstavitev organizacije in vsebine izobraževanja

Organizacijo Smart teachers play more (STPM) sta leta 2017 ustanovili Kristín Einarsdóttir z Islandije in učiteljica angleščine kot tujega jezika Sarah Jane Anthony iz Združenega kraljestva, in sicer z željo, da bi v šolske prostore vnesli več veselja in vključenosti ter kreativnosti. Predvsem po zaslugi programa Erasmus+ so njihove dejavnosti hitro prerastle v mednarodni projekt; danes vodita ekipo strokovnjakov, s katerimi z namenom navdihovati in opolnomočiti različne profile strokovnih delavcev po vsem svetu, da bi le-ti ustvarili učno okolje, kjer bi učenci lahko uspevali tako učno kot osebnostno. Poleg tega učiteljem ponujajo orodja za rast, povezovanje in uspeh (Smart teachers play more).

Metoda učenja Play to Learn More, ki jo je ustanovila Kristín, učiteljica telesne in zdravstvene kulture, temelji na učenju z igro in gibanjem. Njena želja in cilj sta usposobiti čim več učiteljev za delo po tej metodi, saj je prepričana, da bi tako otrokom zagotovili, da lahko koristijo izkustveno učenje, kjer bi lahko uporabljali čutila in gibe. Uvodne predstavitve organizacije in izobraževanja se je udeležilo okoli 100 udeležencev iz različnih evropskih držav, ki smo bili razdeljeni v skupine in podskupine, saj je hkrati potekalo več izobraževanj; od seminarjev za delo z učenci s posebnimi potrebami do tečaja za poučevanje skozi igro na prostem ter tečaja za učitelje v smislu čuječnosti in dobrega počutja. V skupini, del katere sem bila, smo bili strokovni delavci različni profilov: vzgojitelji ter učitelji v osnovnih in srednjih šolah.

Ker je gibanje naravna potreba človeka, je naše delo v naslednjih dneh potekalo v gibanju; nekaj na prostem in nekaj v predavalnicah cerkve na obrobju centra Reykjavika. Hitro smo spoznali, da je metodo možno uporabiti v vseh dejavnostih dneva, saj zagotavlja dobrobit za telesni, duševni in socialni razvoj (tako otroka kot odrasle osebe). Med aktivnostmi smo dobili dokaz, da se vsaka učna vsebina da izpeljati skozi igro in gibanje na prostem; tako smo se skozi igro na prostem »učili« številke, seštevali, sestavljali stavke iz danih besed, sestavljali besede iz črk, se učili novo učno snov iz geografije, zgodovine in kar je bilo pri tem najvažnejše, da smo se pri tem zabavali.

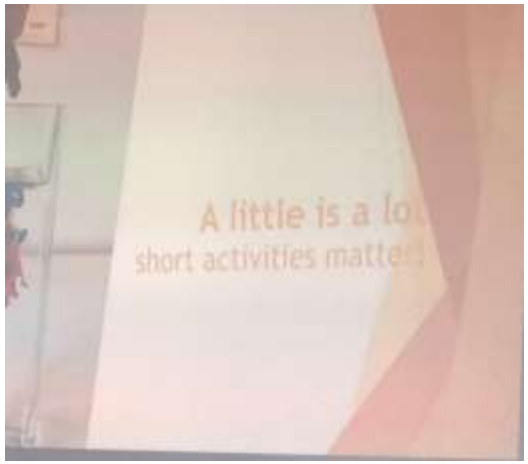
V delavnicah, v katerih sva s sodelavko sodelovali, je bilo največ učiteljev iz Italije, delo je večinoma potekalo v parih; »tvoj par« nikoli ni bil tvoj sodelavec ali nekdo, s katerimi si v predhodnih aktivnostih že sodeloval. Tako je nevede potekalo mreženje različnih držav (od Italije, Portugalske do Norveške, Finske …). Udeleženci smo z vsako aktivnostjo bili bolj sproščeni in samozavestnejši. Med obiskom ene izmed šol v okrožju Reykjavika smo bili seznanjeni, da imajo otroci poleti možnost družbeno koristnega dela v organizaciji šole; to možnost lahko izkoristijo učenci od 6. do 10. razreda. Lokalna skupnost zagotavlja materialna sredstva in zavarovanje za otroke. Tako lahko učenci 6. in 7. razreda delajo 3 ure dnevno, njihova urna postavka je 6 evrov, učenci 8. in 9. razreda delajo po 6 ur in zaslužijo 8 evrov na uro, učenci 10. razreda pa dobijo 10 evrov na uro. Učenci morajo res delati; če se zgodi, da tisti dan ne pridejo zaradi bolezni ali zapustijo šolo iz opravičenih razlogov, jim za te ure ne pripada plačilo. Kljub temu da vsi dobijo delo, morajo vsi napisati vlogo za delo; cilj tega je, da se naučijo pisati prošnje za delo, kar jim bo nekoč koristilo. S tem projektom se otroci učijo delovnih navad, kar je najpomembnejše, učijo se, kako skrbeti za svojo okolico in koristno preživljati svoj prosti čas. Njihovo delo zajema vzdrževanje šolskega dvorišča, stavbe šole in športnih igrišč. Tudi zaradi takšnih projektov so otroci na Islandiji zelo samostojni (kot primer je bila navedena samostojnost otrok na bazenu in vožnja z avtobusom brez nadzora staršev).

Brez gibanja ni minil niti kulturni večer, na katerega smo vsi udeleženci prinesli dobrote iz svojih krajev, gostitelji pa so pripravili ribjo juho. Ker je izmenjava dobrih praks in izkušenj, s pomočjo katerih učitelji spoznamo način delovanja šol iz drugih držav, zelo pomembna, smo učitelji po državah predstavili dejavnosti v svojih šolah. Vsi pa smo s strani Sarah dobili primer dobre prakse: pripovedovanje v pouku jezika. To je moč pripovedi, orodje, ki spodbuja domišljijo in če vključimo vse čute v kombinaciji z gibanjem, lahko stimuliramo več področij možganov ter spodbudimo kreativnost. Prikazano je bilo, kako lahko otroci komunicirajo z zgodbo. Prikazane dejavnosti so bile namenjene učencem nižjih razredov, lahko pa se jih prilagodi tudi za višje razrede. Vsaka aktivnost pripovedovanja je imela zelo specifičen cilj učenja, na primer učenje glagolov v pretekliku, druga pa je spodbujala kreativnost preko "torbe zgodb" polne predmetov. Aktivnosti so bile usmerjene v spodbujanje učenja novih besed in gramatičnih struktur tujega jezika. Udeleženci smo aktivno sodelovali pri vseh prikazanih aktivnostih. Na koncu smo nadaljevali z razvijanjem zgodbe, katere začetek je bil že opredeljen skozi slike, risbe, gibe in besede.

Pridobljene spretnosti

Velik del tečaja so zajemale vaje sproščanja in čuječnosti; organizatorka Kristin je pojasnila, da vaje pozitivno vplivajo na disciplino v šoli. Ves tečaj so vse izvajalke poudarjale pomen stavka A little is a lot (Malo je veliko.), s čimer so želele dokazati, da lahko z

majhnimi koraki naredimo velike spremembe v izobraževalnem procesu oz. svojih učnih urah.



Slika 4: Slogan delovanja organizacije
Vir: Lasten

Primeri dobrih praks

Ena izmed vaj je bilo delo v parih, kjer je moral en udeleženec drugemu pripovedovati, kaj je doživel tistega jutra, drugi udeleženec pa je moral to ponovno povedati. To je bila vaja aktivnega poslušanja in pripovedovanja.

Spoznali smo tudi dinamično aktivnost postaje, v kateri smo sodelovali vsi, vendar v skupinah. Na vsaki postaji je bilo navodilo in naloga, ki jo je bilo treba opraviti, preden smo se odpravili na naslednjo postajo. Dejavnost je primerna za nižje razrede, lahko pa se uporablja tudi v višjih razredih pri utrjevanju snovi, pri urah oddelčne skupnosti ter športne vzgoje.

Slika 5: Nabor aktivnosti
Vir: Lasten

Nekaj izmed ativnosti, ki smo jih spoznali in izvedli:

- Move to the middle (premakni se v sredino); gre za povezovanje čustev (jeza, sreča, presenečenje, žalost) z gibanjem (hopsanjem).

Slika 6: Načrt aktivnosti
Vir: Lasten

Slika 7: Izvedba aktivnosti
Vir: Lasten

- Let's play! 1, 2, open (Igrajmo se! Ena, dva, odpri); cilj igre je razvijanje domišljije in empatije ter izboljšanje govornega izražanja ter krepitev samozavesti. Primer uporabe: učitelj: Let's play 1, 2, open! Učenci: pri besedi open pokažejo čustvo (veselje, jeza, strah, presenečenje, sreča …) ali zaigrajo reakcijo na zamišljeno situacijo (npr. odprejo namišljeno darilo …).
- The raisin meditation (meditacija z rozino): je preprosta, a izjemno učinkovita vaja čuječnosti, ki se pogosto uporablja za uvajanje ljudi v prakso čuječnosti. Gre za počasno, pozorno in namensko uživanje ene same rozine, pri čemer usmerjamo svojo polno pozornost na vsak korak izkušnje. Potek meditacije: 1. opazovanje rozine z očmi (poglej rozino, kot da jo prvič vidiš, opazuj barvo, obliko, nepravilnosti, svetle dele, gube …), 2. dotik (položi rozino na dlan ali jo primi med prste, občuti teksturo, kako se prsti odzivajo na dotik …), 3. voh (prinesi rozino k nosu in jo povohaj, kaj zaznaš, je vonj močan, blag, sladek, nenavaden, kako telo reagira na vonj …), 4. zvok (stisni rozino med prsti, ali slišiš kaj, šelestenje, pokanje …), 5. okus (položi rozino na jezik, a je še ne žvečite, kakšen je okus, premakni jo po ustih in opazuj občutke …), 6. žvečenje (začni zelo počasi žvečiti – z največjo pozornostjo, kako se spremeni tekstura, kako se spreminja okus …), 7. požiranje (opazuj trenutek, ko pride impulz za požirek, počutje ob izginotju rozina), 8. zaznavanje po izkušnji (kako se počutiš zdaj, se je občutek v telesu, okusu, mislih ali razpoloženju spremenil).
- Active listening (aktivno poslušanje): na zmenku z rozino. Udeleženec A 2 minuti govori, udeleženec B 2 minuti posluša, nato udeleženec A 1 minuto posluša, kar o slišanem pove udeleženec B (Slišal sem, da si rekel …).
- Igra koncentracije (npr. iz oči v oči, gledaš partnerjevo levo ramo …):
  primer A: Štetje: 1, 2, 3
  plosk, 2, 3
  plosk, dotik ramena, 3
  plosk, dotik ramena, dotik nosu
  primer B: angleški glagoli: go, went, gone.
- Gues time (ugani čas): zapri oči in dvigni roko, ko bo po tvoje minilo 30 sekund.
- The powen of eye contact (moč očesnega kontakta): stojimo v krogu, za eno sekundo pogledaš levega soseda, nato naslednjega na levi … ko se dva srečata z očmi, gresta drug proti drugemu in si povesta določeno stvar (npr. en reče, da je glavno mesto Slovenije Ljubljana, drugi za njim ponovi slišano ter pove, da je glavno mesto Italije Rim, prvi za njim ponovi) in si izmenjata mesti v krogu.
- Mindfulness cards (karte čuječnosti): so orodje za razvijanje prisotnosti, umirjenosti in osredotočenosti v vsakdanjem življenju. Primeri kart čuječnosti: 1. Trikrat globoko vdihnite in opazujte, kako se počuti vaše telo. 2. Pomislite na eno stvar, za katero ste danes hvaležni. 3. Opazujte tri stvari, ki jih slišite prav zdaj. 4. Predstavljajte si, da ste mirno jezero. Kakšen je občutek? 5. Zamislite si eno čustvo, ki ste ga danes občutili. Kje v telesu ste ga občutili?

Slika 8: Karte čuječnosti
Vir: Lasten

Slika 9: Primeri kart čuječnosti
Vir: Lasten

Pizza massage (pica masaža): gre za masažo, kjer maser uporablja posebne tehnike, ki vključujejo pritisk, glajenje in gnetenje mišic.

- Coin flipping (premeščanje kovanca): namen aktivnosti je sodelovanje v skupini in večanje skupinske dinamike. Potek dejavnosti: štiri osebe stojijo v krogu, dlani imajo v pesti, ki so obrnjene navzgor. Na eni izmed pesti je kovanec, ki ga morajo udeleženci premestiti od prve do četrte osebe v krogu, ne da le-ta pade na tla.
- Snowball fight (bitka snežnih kep): potek: vsak igralec si na list napiše nekaj misli, občutkov, ki jih trenutno občuti, ter ga zloži v kepice (kot snežne kepe). Igralci si med seboj mečejo snežne kepe. Ko igralec ujame kepo, si jo ogleda in jo prebere v tišini ali na glas. Nato za nekaj sekund zapre oči in se zavestno osredotoči na občutke, misli ali telesne senzacije, ki so se pojavile ob prebiranju vsebine snežne kepe. Igralec lahko na kratko deli, kaj je občutil ali pomislil. Igra se nadaljuje nekaj krogov.
- Thought cloud (miselni oblak): predstavljajte si, da so vaše misli oblaki na nebu. Opazujte jih, kako prihajajo in odhajajo, ne da bi se jih oprijeli ali se z njimi spopadali. Poskušajte ostati opazovalec, ne vpleteni v zgodbo misli. Namen aktivnosti je povečanje sposobnosti distanciranja od stresnih misli.
- Breathing game 4-7-8 (dihalna igra 4-7-8): potek aktivnosti: vdihuj skozi nos štiri sekunde, dih zadrži sedem sekund, skozi usta počasi izdihni osem sekund. Aktivnost ponovi trikrat zapovrstjo. Namen dejavnosti je umiriti živčni sistem in osredotočiti misli.

ZAKLJUČEK

Ponujeni strukturirani tečaj je izpolnil vsa moja pričakovanja in uresničil vse moje cilje, saj je ponujena metodologija ponudila vrsto možnosti za izpeljavo pouka s pomočjo gibanja in igranja ter različne aktivnosti za umirjanje in pomirjanje telesnega in mentalnega počutja. S pomočjo izkustvenega dela z učitelji iz drugih evropskih držav smo pridobili mnoge veščine, med njimi smo izboljšali komunikacijske in pogajalske veščine, razvijali smo sposobnosti timskega dela ter organizacijo iger in dejavnosti z drugimi udeleženci tečaja. Vse navedene spretnosti bomo lahko vpeljali v naš šolski sistem ter aktivnosti predstavili učiteljskemu zboru šole.

Viri in literatura

1. Chatgpt. Pridobljeno s https://chatgpt.com/, 27. 8. 2025.

2. Smart teachers play more. Pridobljeno s https://www.smartteachersplaymore.com/our-mission-and-methodology, 26. 8. 2025.
3. Visit Iceland | Official travel info for Iceland. Pridobljeno s https://www.visiticeland.com/geography-of-iceland/, 29. 8. 2025.
4. Visit Reykjavik. Pridobljeno s https://visitreykjavik.is/practical-information, 29. 8. 2025.

Tehnike za ustvarjanje idej in uporaba pri urah oddelčne skupnosti

PETRA ŠPEGEL SOVIČ, *prof. slov.*
petra.spegel-sovic@askerc.si

Povzetek: Proces ustvarjanja idej je pomemben za razvoj ustvarjalnosti. Obstajajo različne tehnike za ustvarjanje idej, kot so tehnike, ki temeljijo na možganskem delovanju, tehnike, ki temeljijo na sodelovanju, analitične tehnike ter inovativne in napredne tehnike. Aktivnosti in strukturirani pristopi tehnik za ustvarjanje idej se lahko uporabljajo v učnem procesu. Članek prinaša tudi ideje za uporabo tehnik za ustvarjanje idej pri urah oddelčne skupnosti.

Ključne besede: ideja, ura oddelčne skupnosti, shranjevanje idej, tehnike za ustvarjanje idej

Abstract: The process of idea generation is important for the development of creativity. There are various techniques for generating ideas, such as brain-based techniques, collaboration-based techniques, analytical techniques, as well as innovative and advanced techniques. Activities and structured approaches to idea generation techniques can be used in the teaching process. The article also presents ideas for applying idea generation techniques during the class teacher's lesson.

Keywords: idea, class teacher’s lesson, idea storage, idea generation techniques

UVOD

Ustvarjanje idej oziroma ideacija je ustvarjalen proces razvoja novih inovativnih idej. (1, 7) Ta proces je temelj za reševanje problemov, inovacije, napredek, rast in uspeh. (5, 7) Vključuje razmišljanje, konceptualizacijo in bistrenje misli z namenom ustvarjanja izvedljivih rešitev ali novih konceptov. Proces ustvarjanja idej ne stremi zgolj h količini, temveč tudi h kakovosti. Cilj je ustvariti raznolik nabor idej in nato prepoznati ter izpopolniti tiste, ki obetajo največ. (7) Proces ustvarjanja idej pogosto vključuje več faz:
a) začetno razmišljanje in ustvarjanje različnih idej
b) izbira ideje
c) razvoj in testiranje ideje. (1, 7)

Za uspešno ustvarjanje idej je pomembno upoštevati naslednje nasvete:

1. opredeliti problem ali priložnost
2. vključiti več ljudi zaradi različnih pogledov
3. razmisliti o izvedljivosti ideje. (2)

Tehnike za ustvarjanje idej

Obstajajo različne tehnike za ustvarjanje idej. Tehnike za ustvarjanje idej so aktivnosti in strukturirani pristopi, ki lahko pomagajo pri obdelavi in analizi misli ter spodbujajo ustvarjalnost z namenom oblikovanja novih izumov, rešitev in zasnov. (4)

Slika 1.: Tehnike za ustvarjanje idej

Tehnike za ustvarjanje idej (Slika 1) lahko razdelimo v več kategorij:
a) tehnike, ki temeljijo na možganskem delovanju
b) tehnike, ki temeljijo na sodelovanju
c) analitične tehnike
d) tehnike, ki temeljijo na digitalni tehnologiji
e) inovativne in napredne tehnike. (6)

Načela, na katerih temeljijo tehnike za ustvarjanje idej, je mogoče uporabiti tudi pri pouku. Sledi opis izbranih tehnik za ustvarjanje idej ter preprosti primeri njihove uporabe pri uri oddelčne skupnosti.

Tehnike, ki temeljijo na delovanju možganov

Nekatere izmed tehnik, ki temeljijo na delovanju možganov, so:

a) asociacija (angl. *Association*) — temelji na prostih asociacijah na določen problem, besedo ali sliko, tako da se povezane asociacije nizajo na tablo. Lahko se uporablja tudi kot vaja za sprostitev in ogrevanje. (3)

Ideja za uro oddelčne skupnosti.: ob obeleženju mednarodnega dneva človekovih pravic lahko učenci izrazijo svoje asociacije na temo človekovih pravic.

b) banka besed (angl. *Word banking*) — temelji na povezovanju besed v širšem obsegu. Z eno besedo je mogoče povezati več drugih besed, ki se združujejo z namenom iskanja skupnega cilja. (4)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci naj na temo demokracije napišejo spis, pri čemer dobijo nabor besed, ki jih morajo povezati (volitve, volilna pravica, stranka, kampanja, politični program).

c) izdelava miselnega vzorca ali miselno mapiranje (angl. *Mindmapping*) — temelji na principu organiziranja informacij v hierarhijo in prikazovanju odnosov med deli celote. Miselni vzorec vsebuje strukturo informacij in podrobnosti, hkrati pa je vizualen in pregleden. V središče miselnega vzorca se zapiše ključna tema, nato pa se iz nje razvejajo ideje. (1)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci lahko na temo razrednih pravil na tablo izdelajo miselni vzorec s svojimi pravili, nato pa z glasovanjem skupaj izberejo 5–10 razrednih pravil na podlagi zapisanih idej na tablo.

d) nevihta idej (angl. *Brainstorming*) — temelji na ustnem izražanju idej, ne glede na podrobnosti in omejitve. Ko se nevihta idej zaključi, se nerealni predlogi opustijo, sprejmejo pa se tisti, ki so izvedljivi. (2)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci lahko s tehniko podajanja idej poskušajo opredeliti, kaj pomeni trajnostni razvoj.

Obstaja tudi več različic tehnike nevihte idej:

Kartice za nevihto idej (angl. *Brainstorm Cards*) — temelji na karticah z navodili ali naključnimi besedami, ki spodbujajo ustvarjanje idej. Kartice služijo kot ustvarjalni sprožilci za spodbujanje neobičajnega razmišljanja. (6)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci uporabljajo kartice za razmišljanje, da bi raziskovali in se učili o izbranih otrokovih pravicah iz Konvencije o otrokovih pravicah. Učenci v parih ali skupinah prejmejo kartice z navodili za raziskovanje otrokovih pravic.

Naključni vnos (angl. *Random Input*) — temelji na uvajanju naključnih, nepovezanih spodbud v proces nevihte idej. Na primer: izbira naključne besede iz knjige, naključnega predmeta iz sobe ali naključne slike z interneta, da se spodbudijo nove ideje. (7)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učitelj/učiteljica izbere na videz nepovezan pojem ali predmet, da bi učence spodbudil(a) k razmišljanju o določeni temi. Na primer: učenci morajo povezati televizijo z zdravjem in ustno predstaviti svoja razmišljanja.

Obrnjena nevihta idej (angl. *Reverse Brainstorming*) — temelji na iskanju vzrokov ali poslabšanja problema. Obrnjeno razmišljanje rešuje problem iz nasprotne smeri in včasih vodi do nepričakovanih

rešitev za zahtevne izzive. Na zaslon ali tablo se zapiše problem, učenci pa morajo deliti najslabše možne ideje, ki se jih lahko spomnijo za reševanje tega problema. Ideje se zapišejo na tablo, nato pa sledi razprava o njih. (1, 3)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: učitelj/učiteljica na tablo zapiše problem *»Izobraževanje ni pomembno«*, učenci pa navajajo razloge, zakaj izobraževanje ni potrebno za uspeh v življenju, da bi tako lažje razumeli sam problem. To idejo je mogoče uporabiti ob obeleženju mednarodnega dneva izobraževanja, da bi se učenci zavedli, kako pomembno je pravzaprav izobraževanje.

Mreža idej (angl. *Brain Netting*) — je oblika nevihte idej, ki temelji na uporabi dokumentov ali programov v oblaku za deljenje in sodelovanje. Ta tehnika je lahko interaktivna, saj omogoča dodajanje povezav, videoposnetkov, slik itd. (4)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci lahko dobijo nalogo, da v skupnem dokumentu ali mapi v oblaku objavijo različne materiale (povezave, videoposnetke, slike itd.) o določeni temi (npr. varstvo okolja, varnost na internetu itd.), ki jo morajo raziskati na spletu, nato pa pri pouku v nekaj stavkih predstaviti najdene in raziskane materiale.

Pisanje idej (angl. *Brainwriting*) — temelji na zbiranju različnih pogledov, ki jih člani skupine zapišejo na papir. Nato si liste izmenjajo v krogu, osebe, ki prejmejo list, pa se navežejo na ideje drugih, dodajo nove poglede ali opozorijo na problematične točke. Cikel se nadaljuje, dokler vsak ne dobi nazaj svoj prvotni list — zdaj dopolnjen z odzivi in razmišljanji drugih članov skupine. Ta tehnika spodbuja vključevanje in olajša sodelovanje tistim, ki imajo težave z ustnim izražanjem idej. (2)

Pogost pristop pri pisanju idej je **metoda 6–3–5**. Sestavlja jo šest udeležencev, ki v petih minutah ustvarijo tri ideje. Postopek se ponovi v šestih krogih, skupaj torej v 30 minutah, kar na koncu lahko prinese 108 idej. (5)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: to tehniko je mogoče uporabiti pri razpravi o moških in ženskih poklicih ter o spolnih stereotipih. Učenci v skupinah v določenem času na papir zapišejo, kaj menijo o moških in ženskih poklicih, nato pa si liste izmenjajo v krogu. Učenci iz drugih skupin dodajajo svoja razmišljanja, dokler se papir ne vrne nazaj k prvotni skupini. Na koncu lahko sledi razprava.

Norih 8 (angl. *Crazy 8*) je hitra tehnika nevihte idej, ki se pogosto uporablja na delavnicah oblikovalskega razmišljanja in inovacij. Udeleženci imajo 8 minut časa, da samostojno ustvarijo 8 različnih rešitev ali skic, povezanih z določenim problemom ali izzivom. Poudarek je na hitrosti in količini, ne pa na popolnosti ali izvedljivosti, kar spodbuja udeležence, da premikajo svoje ustvarjalne meje in raziskujejo nekonvencionalne ideje. Ko čas poteče, udeleženci svoje

ideje delijo s skupino, kar spodbuja razpravo in omogoča morebitno združevanje konceptov. (5)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci imajo 8 minut časa, da izberejo 8 ključnih točk o določeni temi (npr. o varčevanju, zaščiti potrošnikov, odgovorni potrošnji itd.) z učnega lista ali s spleta. Po preteku časa svoje točke predstavijo skupini, nato pa skupaj izberejo 8 najpomembnejših.

Tehnike, ki temeljijo na sodelovanju

Tehnike, ki temeljijo na sodelovanju, so:

a) sodelovalna inovacija (angl. *Collaborative Innovation*): temelji na sodelovanju skupine, kjer se s povezovanjem različnih pogledov in izkušenj poveča možnost za nastanek nove ideje. (6)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci v skupinah na podlagi svojih izkušenj in različnih pogledov pripravijo predstavitev o pomenu denarja v 10 stavkih.

Igranje vlog (angl. *Role-playing*): temelji na menjavi vlog. Včasih je koristno stopiti iz vloge učitelja in razmišljati z vidika učenca. Igranje vlog zahteva razmislek o interesih učencev ter o tem, kako bi učna ura lahko izgledala z njihove perspektive. (2)
Ideje za uro oddelčne skupnosti: lahko se izvede anketa o interesih učencev; učenci lahko podajo svoje predloge za obravnavo določene učne enote (katere dejavnosti bodo izvajali, katere metode uporabljali), na podlagi česar lahko učitelj/učiteljica pripravi učno uro.

b) improvizacijska tehnika Da, in (angl. *Yes, And*): temelji na improvizaciji in preprečevanju konvergentnega razmišljanja. Pri delu v parih ali manjših skupinah eden od udeležencev začne z izražanjem ideje ali misli. Naslednja oseba odgovori z Da, in ..., s čimer nadgradi idejo, in tako se postopek nadaljuje. Ta tehnika je lahko dober način za sprostitev in spodbujanje ustvarjalnosti pri generiranju idej. (3, 6)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci lahko izražajo svoja stališča o varovanju okolja z uporabo izraza Da, in ... za nadgrajevanje povedi.

c) pet zakajev (angl. *Five Whys*): temelji na ponavljajoči razpravi o določenem problemu, skupaj petkrat. Na tablo ali zaslon se zapiše problem, ki ga je treba rešiti. Skupina mora odgovoriti, zakaj ta problem obstaja, in na podlagi rezultatov razprave oblikuje novo izjavo o problemu. Razprava se ponovi še štirikrat, potem se pristopi k reševanju problema. (3)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: na tablo se zapiše poved *Digitalna tehnologija je spremenila svet.* Učenci v skupinah prepoznajo vidike vpliva digitalne tehnologije na vsakdanje življenje in družbo ter oblikujejo novo izjavo o digitalni tehnologiji. Razprava se nato ponovi še štirikrat.

d) tehnika 3–12–3 temelji na razdelitvi v tri faze, pri čemer ime označuje trajanje posamezne faze v minutah. Po določitvi teme, ki naj bo zapisana v največ dveh besedah, sledijo tri faze, namenjene ustvarjanju idej o tej temi:

3 minute za ustvarjanje nabora vidikov – učenci razmišljajo o značilnostih teme in vsako zapišejo na svojo kartico.

12 minut za razvoj pojmov – učenci, razdeljeni v pare, naključno izberejo tri kartice iz prve faze ter jih uporabijo za oblikovanje in razvoj koncepta, ki ga bodo predstavili. Cilj je pripraviti triminutno predstavitev za tretjo fazo, ki lahko vključuje prototipe, skice ali druge oblike medijev.

3 minute za predstavitev – vsak par po vrsti predstavi svoj koncept, razkrije tri kartice, ki so jih prvotno izbrali, in razloži, kako so te kartice vplivale na njihovo razmišljanje. Ko vsi pari zaključijo, lahko učenci razpravljajo o tem, kaj jim je vaja pokazala. (3)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: vsak učenec ima tri minute časa, da izmed vsebin medpredmetnih tem izbere pomembne podatke in jih zapiše na kartice. Nato učenci, razdeljeni v pare, naključno izberejo tri kartice iz prve faze in v 12 minutah pripravijo triminutno predstavitev na podlagi teh kartic. Na koncu sledijo predstavitve in razkritje izbranih kartic.

e) zapolnjevanje vrzeli (angl. *Gap Filling*): začne se z opredelitvijo izhodiščne točke projekta ali problema, nato pa se določi končni cilj. Naslednja faza je zapolnjevanje vrzeli med začetno točko in končnim ciljem. (4)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci v paru prejmejo začetek in konec nekega problema, povezanega s pravicami potrošnikov. Na primer: začetek problema – preko spleta so kupili majico, ki je bila ob dostavi poškodovana; konec problema – vrnjen jim je bil denar za poškodovano majico. Učenci morajo zapisati, kaj je treba storiti, da bi jim bil denar povrnjen.

Tehnike, ki temeljijo na digitalni tehnologiji

Tehnike, ki temeljijo na digitalni tehnologiji, so:

a) iskanje navdiha (angl. *Finding Inspiration*) temelji na spletnem iskanju različnih virov, družbenih omrežij ter pridobivanju povratnih informacij in mnenj z izvajanjem anket. (1)

b) uporaba digitalnih orodij za ustvarjanje idej — temelji na uporabi digitalnih orodij, kot so *Word Cloud*, *Mentimeter* ipd., za spodbujanje razmišljanja in generiranje idej. (1)

c) družbeno poslušanje (angl. *Social Listening*) temelji na spremljanju družbenih medijev, da bi ugotovili, kaj ljudje mislijo. To lahko poteka na dva načina: s sodelovanjem v pogovorih, povezanih s temo, ali z izvajanjem anket, postavljanjem vprašanj in iskanjem povratnih informacij. (3)

d) javno iskanje rešitev (angl. *Broadcast Search*) temelji na izmenjavi idej s širšo javnostjo. Ta tehnika je znana tudi kot *odprti poziv* ali *odprta inovacija*, saj se s pomočjo javnih objav na družbenih omrežjih poskuša doseči čim več ljudi ter pridobiti njihove ideje in rešitve za določen problem ali izziv. (5)

e) uporaba digitalnih orodij z umetno inteligenco za ustvarjanje idej — temelji na uporabi AI digitalnih orodij (npr. *ChatGPT*, *Creative Charly*, *Workshop Wizard* itd.), ki na podlagi vnesenih ključnih besed ustvarjajo ideje. (5)

Analitične tehnike

Nekatere izmed analitičnih tehnik so:

a) 5 W – Kaj? Kje? Zakaj? Kdaj? Kdo? (angl. *What? Where? Why? When? Who?*) — temelji na obravnavi problema z različnih vidikov. Učenci se razdelijo v skupine, pri čemer vsaka skupina rešuje eno vprašanje. S pomočjo vsake od petih besed se oblikuje skupno pet vprašanj za pet skupin. Rezultati se beležijo v miselnem vzorcu – vsako vprašanje in odgovor predstavljata eno vejo vzorca. (3)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: to tehniko je mogoče uporabiti pri analizi težav, ki jih obkrožajo, na primer onesnaževanje okolja.
5W in H (angl. *Who, What, When, Where, Why, How*) — temelji na vprašanjih *Kdo? Kaj? Kdaj? Kje? Zakaj?* in *Kako?* pri reševanju problema. Ta tehnika je v bistvu enaka kot tehnika 5W, le da vključuje še dodatno vprašanje *Kako?* (6)
b) SWOT-analiza (angl. *SWOT*) je kratica za *strengths* (prednosti), *weaknesses* (slabosti), *opportunities* (priložnosti) in *threats* (grožnje). Temelji na postavljanju vprašanj o tem, katere so prednosti, slabosti, priložnosti in grožnje določenega projekta, da bi se ocenila njegova vrednost. (4)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: lahko se uporabi po doseženih slabših rezultatih pri določenem predmetu, ko učenci skupaj opravijo analizo s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Katere so prednosti učenja in kako jih lahko izkoristim?
- Na kaj se moram osredotočiti, da izboljšam rezultate?
- Kako ustvariti priložnosti za učenje?
- Katere grožnje ovirajo učenje in kako jih lahko zmanjšam?

c) načela prve zasnove (angl. *First Principles Design*) — temelji na razčlenjevanju problema na njegove temeljne sestavne dele. Ta tehnika poteka v več fazah:

- raziskovanje potreb uporabnika oziroma učenca
- opredelitev potreb in problema
- oblikovanje predpostavk in ustvarjanje idej
- priprava ustvarjalnih rešitev
- preizkušanje rešitev. (6)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: ob svetovnem dnevu duševnega zdravja se lahko z učenci pogovorimo o temi duševnega zdravja:
raziskovanje potreb: pogovor z učenci o tem, kaj sploh pomeni duševno zdravje,
opredelitev potreb in težav: učenci prepoznajo vzroke, ki vplivajo na duševno zdravje,
ustvarjanje idej: učenci razmišljajo o tem, kako se soočiti s težavami, povezanimi z duševnim zdravjem,
oblikovanje ustvarjalnih rešitev: učenci izberejo svoje rešitve in jih na ustvarjalen način predstavijo,
preizkušanje rešitev: učenci predstavijo svoje predloge za spopadanje z izzivi duševnega zdravja, ostali pa komentirajo, ali bi te rešitve lahko pomagale v vsakdanjem življenju.

Inovativne in napredne tehnike

Zadnja skupina tehnik so inovativne in napredne tehnike za ustvarjanje idej:

a) scamper/bežanje je kratica za *substitute* (zamenjaj), *combine* (združi), *adapt* (prilagodi), *modify* (spremeni), *put to another use* (uporabi v drug namen), *eliminate* (odstrani) in *reverse* (obrni). Gre za tehniko ponovnega oblikovanja obstoječih idej, storitev in izdelkov. Scamper je strukturiran način razmišljanja o izboljšavah in novih smereh.

Temelji na naslednjih elementih:

Zamenjava: razvijanje druge različice z zamenjavo določenih delov. *Kaj bi lahko uporabili namesto tega?*

Kombinacija: združevanje starih idej, da se ustvari nekaj novega. *Ali lahko združite različne ideje, povežete elemente ali dva vira podatkov? Dodate informacije o osnovni temi?*

Prilagoditev: prilagoditev dimenzij. *Kako lahko nekaj prilagodite?*

Sprememba: sprememba perspektive. *Kako lahko nekaj dodate ali odvzamete?*

Uporaba v drug namen: sprememba namena ali uporabe. *Ali lahko enake ideje ali orodja uporabite za drug namen?*

Eliminacija: odstranjevanje delov. *Kaj se lahko odstrani iz teme?*

Preobrat: razmišljanje v nasprotni smeri. *Kako bi to obrnili? Kaj bi se zgodilo, če bi naredili ravno nasprotno?* (2, 3)

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci v skupinah dobijo enako besedilo o določeni temi iz medpredmetnih področij (npr. o zdravju, okolju, digitalni tehnologiji itd.). V skupinah morajo na podlagi vprašanj besedilo spremeniti, nato vse skupine vrnejo izvirno besedilo in prejmejo spremenjena besedila drugih skupin. Njihova naloga je nato prepoznati spremembe v besedilu.

Naloge po skupinah:

1. skupina: zamenjaj besede z drugimi besedami.
2. skupina: dodaj informacije, ki se nanašajo na temo.
3. skupina: prilagodi besedilo tako, da dodaš ali odstraniš besede.
4. skupina: spremeni besedilo tako, da zamenjaš perspektivo.
5. skupina: uporabi dano besedilo za ustvarjanje nečesa novega.
6. skupina: odstrani iz besedila vse, kar se da odstraniti.
7. skupina: obrni besedilo tako, da dobiš novo vsebino ali pomen.

b) Šest klobukov razmišljanja (angl. Six Thinking Hats) – temelji na ideji, da se učenci razdelijo v šest različnih skupin s šestimi različnimi vlogami in funkcijami, pri čemer vsak klobuk predstavlja določen način razmišljanja. Gre za odlično orodje za razvoj in komunikacijo pri reševanju problemov, saj omogoča razmišljanje z različnih vidikov in pogledov na določen problem ali situacijo. Barvni klobuki predstavljajo naslednje vrste razmišljanja:

beli klobuk (dejstva in informacije): izpostavljanje informacij, ki so že znane ali jih je treba pridobiti.

Rumeni klobuk (optimistično in pozitivno razmišljanje): raziskovanje pozitivnih vidikov, koristi in vrednosti.

Črni klobuk (kritično in previdno razmišljanje): opozarjanje na težave, tveganja in morebitne napake – razumevanje, zakaj stvari morda ne delujejo, kje bi lahko šlo narobe in kako to preprečiti.
Rdeči klobuk (čustva in občutki): izražanje čustev (ljubezen, jeza, simpatija, odpor ipd.).
Zeleni klobuk (kreativno in lateralno razmišljanje): izražanje ustvarjalnosti, novih idej, možnosti in alternativ – spodbujanje novih perspektiv in konceptov.
Modri klobuk (metakognitivno razmišljanje in nadzor procesa): uporaba za vodenje procesa razmišljanja – predstavlja nadzorni mehanizem, ki skrbi, da se spoštujejo pravila in smernice metode šest klobukov razmišljanja. (3, 5)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: metoda se lahko uporabi za analizo določene teme (npr. digitalna tehnologija) z različnih zornih kotov. Učenci "nosijo" različne klobuke razmišljanja, ki predstavljajo različne načine mišljenja:

- dejstva in informacije (beli klobuk)
- čustva (rdeči klobuk)
- kritično razmišljanje (črni klobuk)
- pozitivno razmišljanje (rumeni klobuk)
- ustvarjalnost (zeleni klobuk)
- procesni nadzor (modri klobuk)

Na ta način učenci razvijajo sposobnost celovitega razmišljanja in analizirajo temo ali dogodek iz več perspektiv.

c) Pripovedovanje s pomočjo scenarija (angl. Storyboarding) – temelji na pretvarjanju abstraktnih idej v jasne vizualne pripovedi. Zaporedje prizorov v scenariju prikazuje razvoj ideje od začetnega koncepta do končnega izdelka, pri čemer se uporabljajo slike, citati, opombe in druge grafične vsebine. (2) Nato sledi razporejanje slik, citatov in drugih grafičnih elementov v logično zaporedje, da se ustvari zgodba, ter dodajanje pojasnjevalnih zapiskov, ki pomagajo razumeti potek in napredek idej. (4)
Ideja za uro oddelčne skupnosti: tehnika pripovedovanja s pomočjo scenarija vključuje izdelavo zgodbenih plošč (storyboardov), ki učencem pomagajo vizualizirati in razumeti pojma demokracije in volitev. Po kratkem uvodu, v katerem učitelj predstavi osnovne informacije o demokraciji in volitvah, učenci raziskujejo temo, izdelajo zgodbeno ploščo, ki prikazuje ključne informacije o demokraciji in volitvah – pri tem lahko uporabijo risbe, napise, citate, oblačke z besedilom, simbole in druge vizualne elemente, predstavijo svoje zgodbeno ploščo in pojasnijo, kako razumejo demokracijo in volilni proces. *(Učitelj lahko vnaprej pripravi gradiva, ki jih bodo učenci raziskovali in uporabili pri izdelavi svojih plošč.)*
d) Skupinsko skiciranje (angl. Group Sketching) – temelji na tem, da vsak član skupine na papir nariše skico, ki je povezana z osrednjo temo ali z risbo drugega člana skupine. Ko vsi člani skupine zaključijo s skiciranjem, sledi pogovor o nastalih slikah in povezovanje risb v celoto. Takšno vizualno razmišljanje in ustvarjanje pomaga skupini

oblikovati ideje ter jih pretvoriti v načrt ali koncept, ki ga lahko lažje razlagajo in razvijajo.

Ideja za uro oddelčne skupnosti: učenci v skupinah narišejo risbo na določeno temo (npr. preprečevanje zasvojenosti). Po končanem delu skupaj razpravljajo o svojih risbah, iščejo skupne elemente in sporočila ter povežejo posamezne ideje v enotno vizualno predstavitev. Nato se v skupini pogovorijo o risbah, jih povežejo v celoto in predstavijo drugim skupinam. Posamezne skupine lahko obravnavajo različne podteme, kot so na primer vrste zasvojenosti, negativne posledice zasvojenosti, zdrav način življenja itd.

Shranjevanje idej

Po uporabi različnih tehnik za ustvarjanje idej se lahko soočimo z množico različnih konceptov. Različna digitalna orodja omogočajo shranjevanje idej na enem mestu in hkrati sodelovanje med uporabniki. (2)

Pomembno je vedeti, da ideje ne nastanejo vedno načrtno – včasih najdejo one nas. Pod vplivom objav na družbenih omrežjih lahko dobimo zamisel, kako nekaj uporabiti pri pouku ali kako bi lahko sami razvili podobno idejo. Zato je priporočljivo, da te ideje shranimo na skupno mesto, kjer lahko kasneje do njih ponovno dostopamo in jih nadgrajujemo.

Nekaj predlogov za shranjevanje idej:

mapa v oblaku (npr. *Google Drive, OneDrive, Dropbox*) z naslovom *Ideje za pouk*, *Ideje za projekte*, *Ideje za ure oddelčne skupnosti* ipd., v katero lahko shranjujete posnetke zaslona, povezave, dokumente in druge materiale.

Spletni dokument (npr. *Google Dokumenti, Notion, Evernote*), v katerem so zapisane ideje in shranjene povezave.

Beležke na telefonu – preprost način za hitro zapisovanje idej kjerkoli ste.

Zbirka v orodju Wakelet – digitalna platforma, ki omogoča shranjevanje in organizacijo posnetkov zaslona, povezav in drugih spletnih vsebin na enem mestu.

ZAKLJUČEK

Ustvarjanje idej je dinamičen proces, na katerega vplivajo različni dejavniki, vključno z velikostjo skupine in specifičnimi cilji. Pri izbiri tehnike je treba upoštevati cilje, ki jih želimo doseči. (6) Ko s pomočjo tehnik za ustvarjanje idej oblikujemo več idej, je treba presoditi, katere izmed njih je mogoče uporabiti v praksi. Zato je vrednotenje idej ključno. (5) Z uporabo principov, na katerih temeljijo tehnike za ustvarjanje idej, pouk postane bolj dinamičen in ustvarjalnejši.

Viri in literatura

[1.] Idea Generation Process. Pridobljeno s https://ahaslides.com/blog/idea-generation-process/

[2.] 7 idea generation methods for out-of-the-box thinking. Pridobljeno s https://www.notion.so/blog/idea-generation

[3.] A guide to idea generation: tools and techniques for ideation. Pridobljeno s https://www.sopheon.com/blog/idea-generation

[4.] 18 Idea Generation Techniques That Don't Include Brainstorming. Pridobljeno s https://www.indeed.com/career-advice/career-development/idea-generation-techniques-besides-brainstorming
[5.] Powerful Ideation Techniques to Unleash Creativity and Innovation. Pridobljeno s https://www.itonics-innovation.com/blog/powerful-ideation-techniques
[6.] Mastering Idea Generation: A Comprehensive Guide to 30+ Techniques, Tools, and Tips. Pridobljeno s https://fliplet.com/blog/mastering-idea-generation/
[7.] Idea generation. Pridobljeno s https://saasbpm.com/idea-generation/

Članek je prevod iz hrvaškega jezika, avtorica VALENTINA MILOHANIĆ, mag. hrv. jezika in književnosti , valentina.milohanic@skole.hr

Neželena vedenja otrok z motnjami avtističnega spektra

DOLORES ŠTEMBERGAR, *mag. prof. inkluzivne pedagogike*
dolores.stembergar@os-podgrad.si

Povzetek: V šolah se učitelji iz leta v leto pogosto srečujejo z različnimi učenci z motnjami avtističnega spektra, ki lahko zaradi posebnosti svojega delovanja in raznolikosti motenj izražajo različna neželena vedenja. Ta vedenja lahko ovirajo potek pouka, vplivajo na učence same, vplivajo pa tudi na učitelje in sošolce. Članek predstavi najpogostejše oblike neželenega vedenja, njihove sprožilce ter načine, kako jih prepoznati, razumeti in omiliti. Poudarek je na pomembnosti individualnega pristopa, sodelovanja s starši in ustvarjanja varnega in predvidljivega učnega okolja. Predstavljene so tudi izkušnje iz prakse, ki kažejo, da lahko z načrtnim delom, razumevanjem in ustrezno podporo otrokom neželena vedenja omilimo ali jih preprečimo.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, komunikacija, neželeno vedenje

Abstract: In schools, teachers increasingly encounter a wide range of students with autism spectrum disorders who, due to the specific nature of their functioning and the diversity of the disorder, may exhibit various challenging behaviors. These behaviors can disrupt the flow of lessons, affect the students themselves, as well as impact teachers and classmates. This article presents the most common types of challenging behaviors, their triggers, and strategies for recognizing, understanding, and alleviating them. Emphasis is placed on the importance of an individualized approach, collaboration with parents, and the creation of a safe and predictable learning environment. Practical experiences are also presented, showing that with deliberate planning, understanding, and appropriate support, such behaviors can be reduced or even prevented.

Keywords: autism spectrum disorders, communication, challenging behavior

UVOD

V sodobni inkluzivni šoli se vse pogosteje srečujemo z učenci, ki imajo različne posebne potrebe, med njimi tudi z učenci z motnjami avtističnega spektra (MAS). Gre za nevrološko razvojno motnjo, ki se kaže v posebnostih na področju socialne interakcije, komunikacije in vedenjskih vzorcev. Otroci z MAS se na okolico odzivajo na drugačen način, njihovo dojemanje sveta pa je pogosto zaznamovano z visoko občutljivostjo na spremembe in senzorne dražljaje. V šolskem okolju se to lahko izrazi skozi različna vedenja, ki jih okolica zazna kot neželena, moteča ali neprimerna. Za strokovne delavce predstavlja delo z učenci z avtizmom poseben izziv, saj vedenje teh otrok pogosto ni v skladu s pričakovanji tradicionalnega vzgojno-izobraževalnega okolja. Zato je ključno, da razumemo ozadje njihovega vedenja, prepoznamo sprožilce in poiščemo načine, kako jih podpreti pri razvoju socialnih in čustvenih veščin. Namen prispevka je osvetliti značilna neželena vedenja, ki jih učenci z MAS lahko izražajo, ter predstaviti učinkovite pristope, ki tem vedenjem pristopajo predvsem preventivno, podporno in razumevajoče.

Avtizem in šolanje

Avtizem je opredeljen kot razvojna motnja za katero so značilni primanjkljaji na področju socialnih interakcij, komunikacije ter nefleksibilnostjo na področju dejavnosti, interesov (Zveza za avtizem, 2018). Otroci z avtističnimi motnjami težje vzpostavljajo socialne odnose, jih tudi težje razumejo in vzdržujejo. Lahko izkazujejo stereotipna gibanja, uporabljajo predmete na neobičajen in/ali vedno enak način, nagnjeni so k rutinam, ritualom, lahko imajo neobičajne odzive na senzorne dražljaje in podobno. Primanjkljaji se lahko kažejo v različnih stopnjah in v različnih kombinacijah intenzivnosti. Glede na to je oseba lahko dobro ali pa slabo prilagojena v njenem socialnem okolju (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev ter to, katere motnje se pri posamezniku sopojavljajo, se učence z avtizmom vključuje v različne programe osnovnošolskega izobraževanja. Učence, ki imajo blažje izražene značilnosti avtizma in učence, pri katerih gre le za sum na avtizem se običajno usmeri v program redne osnovne šole. Učenci, ki so na podlagi odločbe o usmeritvi opredeljeni kot otroci z avtističnimi motnjami so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanje in dodatno strokovno pomočjo. Ti učenci izkazujejo ustrezne sposobnosti, ki jim omogočajo delo v programu redne osnovne šole. V prilagojeni program za otroke z avtističnimi motnjami, z enakovrednim izobrazbenim standardom, se usmeri učence z avtizmom, ki imajo slabše prilagoditvene sposobnosti oz. potrebujejo več prilagoditev. Če imajo učenci z avtizmom tudi lažjo motnjo v duševnem razvoju in slabše prilagoditvene sposobnosti, so običajno usmerjeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. V kolikor je poleg avtizma prisotna zmerna, težja ali težka motnja v duševnem

razvoju ali pa izjemoma, če gre za učenca z lažjo motnjo in zelo slabimi prilagoditvenimi sposobnostmi, je tak učenec usmerjen v posebni program izobraževanja, ki ga lahko obiskujejo do 26. leta starosti (Marinič, 2024).

Neželeno vedenje

Pri učencih z avtizmom lahko opažamo nekatera neželena vedenja, ki lahko v šolskem prostoru posegajo v življenje in delo drugih učencev in strokovnih delavcev. Primeri takšnih vedenj so: udarjanja s predmeti, udarjanja z glavo v osebe ali predmete, puljenje las, škripanje z zobmi, brcanje ali udarjanje drugih, uničevanje lastnine, zibanje, mahanje ali stresanje z rokami, manipuliranje s predmeti (npr. vrtenje), grimase, kričanje, izogibanje stikom z osebami ali predmeti in podobno. Kdaj se neželena vedenja pri učencu pojavijo lahko ugotovimo z opazovanjem. Spremljamo lahko katera vedenja so najpogostejša, katera najbolj moteča za posameznika in katera za okolico. Če je učenčev odziv na neko situacijo tako intenziven, da izgubi nadzor nad svojim vedenjem je potrebno aktivnost prekiniti in najprej poskrbeti za njegovo varnost. Učencu ponudimo možnost umiritve. Lahko naredimo odmor, mu omogočimo umik ali pa npr. eno od prehodno naučenih tehnik sprostitve. S tem, ko opazujemo učenčevo vedenje lahko delo načrtujemo tako, da se sprožilcem neželenega vedenja lahko izognemo, če je to mogoče. Kljub načrtovanju pa lahko nepredvidljive situacije še vedno privedejo do tega, da se pokaže neželeno vedenje (Marinič, Perić, Valentinčič in Žnidarko, 2024). Že najmanjša sprememba dejavnosti oziroma učenčeve rutine lahko pri posamezniku povzroči močan izbruh. Otroci z avtizmom lahko v kakšnih situacijah neprimerno reagirajo; npr. se smejijo ob neprimerni priložnosti (Kesič Dimic, 2010).

Značilnosti delovanja otrok z avtizmom

Otroci z motnjami avtističnega spektra se na različnih področjih razvijajo drugače kot se razvijajo njihovi vrstniki. Če so npr. lahko zelo dobri pri reševanju matematičnih problemov pa imajo na drugi strani morda lahko težave na področju sklepanja prijateljstev (Zveza za avtizem, 2018). Pri teh otrocih lahko opazimo drugačno melodijo govora kot pri njihovih sovrstnikih. Lahko gre za monoton govor, pojočo melodijo ali kaj drugega. Pri obnavljanju zgodbe včasih ni rdeče niti pripovedovanja in o doživetih dogodkih večkrat nizajo informacije, ki niso v časovnem vrstnem redu ali smiselnem zaporedju. Povedano učenci z avtizmom lahko razumejo dobesedno. Imajo težave pri razumevanju prenesenih pomenov, pregovorov in stalnih besednih zvez, pogosto pa ne razumejo tudi ironije in sarkazma v glasu govorečega. Ne zmorejo “brati med vrsticami”. Tako verbalne kot neverbalne komunikacije je potrebno učence z avtizmom sproti učiti in naučiti. Sporočila predstavimo na več različnih načinov, da potem pride do generalizacije (Žnidarko, 2024)

Iz prakse – izzivi in rešitve

Delali smo z učencem, ki je imel nekaj časa izjemno zanimanje za številke v vsakdanjem življenju. Zanimalo ga je koliko je ura in to ga je lahko zanimalo kadarkoli, na primer tudi sredi šolske ure ali ob naključnem srečanju na hodniku. Ni bilo potrebno, da mora vedeti koliko je ura, ker bi moral iti nekam drugam iti in biti točen ampak je pogosteje enostavno spraševal za uro. Večkrat je dejal: "Učiteljica, mi prosim poveste koliko je ura, da bom vedel?". Če je bila v učilnici stenska ura je bilo to lahko zelo moteče za njegovo pozornost, predvsem v nižjih razredih osnovne šole. Pogosto se je začel ukvarjati z njo namesto, da bi lahko krepil pozornost in sledil dejavnosti. Ena od prilagoditev prostora je bila med izvajanimi urami dodatne strokovne pomoči nekaj časa umik ure na steno, kjer jo ne more videti v vsakem trenutku. Sprva je lahko občasno vprašal koliko je ura in sva pogledala na računalnik ali mojo ročno uro, če je res to potreboval v danem trenutku, ni pa bilo videti stenske ure na steni. Pozneje, v drugi triadi je izzvenela pogostost potrebe po preverjanju ure. Tako tudi ure v razredih niso bile zanj več moteče.

Vedenje, ki ga lahko povezujemo tudi z avtizmom, je kričanje. Pri enem od učencev se je pojavilo v situacijah, ki so zanj bile stresne iz različnih razlogov. Običajno je bila to sprememba rutine, ki vemo, da je za otroke z avtizmom običajno zelo pomembna. V prvih treh letih šolanja je bilo povod za vsaj manjši izpad s kričanjem lahko že nadomeščanje, ko je zbolel kdo od učiteljev. Posledično to pomeni, da je v oddelek vstopil drugi učitelj, kar je pomenilo drugačen način dela, večkrat tudi drugi predmet na urniku in struktura je bila za učenca porušena. Svetovalna delavka in izvajalci DSP smo na dolgi rok to reševali z učencem na ta način, da smo se po izpadih in tudi vmes, ko izpadov ni bilo večkrat pogovarjali o tem, da je vse to del življenja in se bo najverjetneje še večkrat tekom življenja ponovilo. Sčasoma je otrok razumel, da se mu zaradi spremembe urnika ne bo nič zgodilo, da b vedno nekdo prišel v razred in jim povedal kaj bodo počeli. Tudi to, da mu je učitelj ne glede na situacijo na začetku ure vsaj okvirno povedal, kaj ga čaka tekom ure, je učenca pomirjalo. Skozi leta je učenec razvil to, da je učitelja sam vprašal, kaj bodo počeli to uro, če je potreboval to »varnost« že na začetku ure. Pomembnost poznavanja rutine in zavedanje strokovnih delavcev o pomembnosti le te za otroka je bila v veliko pomoč tudi pri načrtovanju odhoda v šolo v naravi. Kako pripraviti otroka z izzivi na področju socialnih odnosov, z nekaterimi značilnimi vedenji za avtizem, da bo šolo v naravi doživel kot prijeten dogodek z dodano vrednostjo in ne kot sprožilec za vedenjske izpade? Pred izvedbo šole v naravi je smiselno imeti sestanek s starši. Starši se zavedajo izzivov pri delu in lahko strokovnim delavcem povedo kakšen pomemben detajl o otrokovih navadah, ki jih lahko kot odstranjevanje morebitnih sprožilcev neprimernega vedenja uporabimo še preden bi do kakršnihkoli izzivov prišlo. Primer: starši npr. povedo, da otrok obvlada higienske rutine, je izbirčen pri hrani. Zanj je npr. smučanje nova izkušnja in bi lahko pozabljal stvari. Pomaga lahko "čeklista" kaj

vse naj pripravi s sabo, da ne bo stvari pozabil. Ker je izkušnja nova bo potrebno več časa posvetiti jasnim navodilom, napovedjo rutine dneva, na specifike otrokovega delovanja pripraviti tudi učitelje smučanja in podobno. V takih situacijah je komunikacija na relaciji starši - šola res pomembna in omogoča lažje delo in prijetnejše izkušnje za vse, otroke in učitelje. Seveda so sprožilci nezaželenega vedenja lahko zelo različni. Pri pouku smo spremljali kakšni sprožilci so pri enem od učencev povzročili čustvene izpade. Med sprožilci so običajno bile naslednje situacije: različne spremembe rutine, neuspehi v učenčevih očeh, če si je zamislil, da bi npr. moral dobiti petico pri nekem predmetu, pa je npr. dobil 4 ali kaj podobnega.

Preko pogovorov in delno tudi preizkušanja kaj učencu ustreza smo prišli do ene od možnosti, kako učenca sprostiti, da se v primeru večjega čustvenega izpada lahko hitreje in učinkoviteje pomiri. Preizkusili smo z uporabo glasbe za umirjanje (predvajali smo vedno isto iz Youtube-a: Relaxing Piano Music Bamboo Water Fountain, Sleep Music, Relaxing Music, Meditation Music) in sicer v kombinaciji s točkovno "masažo" dlani in hrbta z v rolo zavitim koščkom papirja (glej sliko 1). Dotiki za učenca niso bili moteči in točkovno dotikanje prstnih blazinic, dlani ali hrbta je učenca v minuti ali dveh toliko pomirilo, da je lahko zadihal in z besedami dokaj mirno izrazil svojo stisko in povedal, kaj ga je vznemirilo. Sčasoma se je učenec sam naučil prepoznavati, kdaj potrebuje tovrstno sproščanje. Uspel je ubesediti, da takrat, ko je ali zelo utrujen ali ko ga je nekaj razburilo. Takrat smo ponovili to sproščanje s papirčkom in glasbo. Sproščanje na ta način izvajamo po nekaj letih takrat, ko učenec to sam želi. Običajno prosi samo za to vedno isto glasbo, ko se počuti razburjenega ali zelo utrujenega. Sproščanja s papirčkom ne potrebuje več.

Slika 1: Sproščanje z uporabo glasbe in papirčka
Vir: Lasten

Na šoli smo uporabljali možnost, da je učenec, ko je začutil, da bi bilo dobro, da se umakne iz razreda in se pogovori s svetovalno delavko, ker mu je "vsega preveč" lahko odšel k njej v kabinet, se pomiril, z njo

pogovoril o tem, kaj ga trenutno muči in pozneje lahko vrnil nazaj v razred. Na ta način je zreguliral njemu moteče dražljaje in lahko nadaljeval. Značilno za vedenje učenca je bilo tudi ravnanje v skladu s trenutno temo, ki ga najbolj zanima. Npr. nekaj mesecev je govoril o najrazličnejših dejstvih povezanih z vesoljem, nato so ga do potankosti zanimali stroji in njihovo delovanje in podobno. Pojavile so se lahko situacije, ko je o tem govoril ves čas, kar je za nekoga, ki je veliko časa ob njem lahko tudi utrujajoče, sploh če govorimo o učencih, sošolcih. Lahko je tudi zrno spora, saj se npr. pogovarjajo kateri stroj, naprava je boljši oz. boljša in se ne strinjajo.

Na primeru drugega učenca smo lahko prav tako spremljali nezaželeno vedenje ob čustvenih izbruhih. Specifika tega učenca je bila prav tako ta, da se "ni smel nikjer zmotiti pri nalogah." Če se je npr. zmotil pri računu ali dveh je postal samo nejevoljen, če se je slučajno zmotil večkrat pa je lahko po tleh z mize zletela kakšna stvar, namrščil se je, glasno "brundal" in podobno. V hujših afektih je kakšnemu od zaposlenih lahko npr. pokazal srednji prst kot znak neodobravanja ali grozil, da bo komu kaj naredil čeprav v situacijah nikoli ni bil dejansko fizično nasilen. Tudi pri njem je bilo najbolj smiselno sprva učenca pomiriti in se o situacijah ogromno pogovarjati, učenca učiti socialnih veščin in mu preko pogovora razložiti zakaj kdaj v življenju kakšna stvar je tako kot je oz. da ne gre vedno vse kot si v življenju želimo. Skozi mesece, leta dela in pogovorov ob vsakih podobnih situacijah je učenec sčasoma lažje reguliral svoje izpade in mirneje deloval. Najbolj so se obnesli individualni pogovori v katerih smo spodbujali, da je učenec skušal sam izraziti svoja čustva oz. jih vsaj poskušal ubesediti.

ZAKLJUČEK

Učenci z motnjami avtističnega spektra v šolski prostor prinašajo edinstvene izzive in priložnosti. Njihovo vedenje pogosto odraža način, kako doživljajo svet, in ni namenjeno provokaciji ali motenju pouka, temveč je odziv na notranje in zunanje dejavnike, ki jih sami težko uravnavajo oz. jih v nekih situacijah morda niti ne zmorejo sami uravnavati. Zato je ključno, da učitelji in drugi strokovni delavci pristopajo k tem učencem s poglobljenim razumevanjem, potrpežljivostjo in strokovno podprtimi strategijami. Neželena vedenja ne smemo obravnavati zgolj kot moteč dejavnik, temveč kot pomembno informacijo o tem, da otrok potrebuje dodatno podporo, varnost, jasnost in predvidljivost. Načrtovanje pouka, prilagoditve okolja, strukturiranje dnevne rutine ter stalna in iskrena komunikacija s starši so temelji uspešnega vključevanja teh otrok v izobraževalni proces. Izkušnje iz prakse kažejo, da lahko z ustrezno pripravo, dobrim poznavanjem posameznih značilnosti otrok in medsebojnim sodelovanjem pomembno zmanjšamo pojav neželenih vedenj ter ustvarimo vključujoče okolje, v katerem se vsak učenec počuti varnega, sprejetega in slišanega. Vlaganje časa in energije v razumevanje vedenjskih odzivov otrok z MAS dolgoročno pripomore

k boljši kakovosti pouka in večji psihološki varnosti vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Viri in literatura

1. Kesič Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Ljubljana: Roikus Klett.
2. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). Pridobljeno s https://share.google/HdP2lkmgVBa4SQMBc (20. 12. 2025)
3. Marinič, I. (2024). Programi osnovnošolskega izobraževanja. V Bratuš Albreht in drugi (ur.). *Priročnik za delo z osebami z avtizmom od predšolske vzgoje do zaposlitve* (str. 102.103). Žalec: Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije. Pridobljeno s https://share.google/v3VN9nP055RuY6ljM (19. 12. 2025)
4. Marinič, I., Perić, E., Valentinčič, L., in Žnidarko B. (2024). Vedenje. V Bratuš Albreht in drugi (ur.). *Priročnik za delo z osebami z avtizmom od predšolske vzgoje do zaposlitve* (str. 102.103). Žalec: Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije. Pridobljeno s https://share.google/v3VN9nP055RuY6ljM (21. 12. 2025)
5. Zveza za avtizem (2018). O avtizmu. Pridobljeno s https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/ (19. 12. 2025)
6. Žnidarko, B. (2024). Komunikacija in socialna interakcija. V Bratuš Albreht in drugi (ur.). *Priročnik za delo z osebami z avtizmom od predšolske vzgoje do zaposlitve* (str. 102.103). Žalec: Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije. Pridobljeno s https://share.google/v3VN9nP055RuY6ljM (20. 12. 2025)

Kdo sem jaz? — samopodoba učencev in vloga šole

KRISTINA URH, *mag. prof. inkluz. ped., učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka*
kristina.urh@gmail.com

Povzetek: Članek obravnava pomen razvoja pozitivne samopodobe pri otrocih ter vlogo šole, katere naloga je pomagati učencem oblikovati realistično mnenje o sebi in svojih sposobnostih ter razviti osnovno samozavest za spoprijemanje z učnimi nalogami. V sodobni, hitro spreminjajoči se družbi mora šola ostati varen in spodbuden prostor, v katerem učenci razvijajo samozavest, občutek lastne vrednosti in zaupanje vase. Samopodoba se oblikuje skozi izkušnje, odnose in sporočila iz okolja ter predstavlja temelj osebnostnega razvoja, motivacije in uspešnega učenja. Učitelji imajo pri tem ključno vlogo, saj s svojim odnosom, pričakovanji in načinom komunikacije pomembno vplivajo na učenčevo doživljanje samega sebe. Pozitivna samopodoba spodbuja večjo vztrajnost, motivacijo, socialno povezanost in dobro počutje otrok. Članek poudarja pomen šole kot okolja, ki spodbuja sprejemanje, sodelovanje in osebnostno rast učencev, kar je ponazorjeno z delavnico *Kdo sem jaz?*, katere potek je predstavljen v drugem delu članka.

Ključne besede: samopodoba, razvoj samopodobe, šola, učitelj, učno okolje.

Abstract: The article discusses the importance of developing a positive self-concept in children and the role of schools in helping students form a realistic perception of themselves and their abilities, as well as in fostering basic self-confidence needed to cope with learning tasks. In a rapidly changing modern society, schools must remain safe and supportive environments in which students can develop self-confidence, a sense of self-worth, and trust in themselves. Self-concept is shaped through experiences, relationships, and messages from the environment and represents the foundation of personality development, motivation, and successful learning. Teachers play a crucial role in this process, as their attitudes, expectations, and communication styles significantly influence students' self-perception. A positive self-concept promotes greater persistence, motivation, social connectedness, and overall well-being in children. The article highlights the importance of the school as an environment that encourages acceptance, cooperation, and students' personal growth, illustrated through the workshop *Who Am I?*, the implementation of which is presented in the second part of the article.

Keywords: self-concept, self-concept development, school, teacher, learning environment.

UVOD

Družba 21. stoletja se nenehno spreminja, zato se tem spremembam prilagaja tudi šola. V prizadevanju za kakovostno izobraževanje posodabljamo učne načrte, izboljšujemo učne procese in uvajamo sodobne tehnologije. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da mora šola ostati varen prostor – okolje, kjer otroci in mladostniki lahko razvijajo svoje talente, brez skrbi odraščajo, sodelujejo, sklepajo prijateljstva ter ohranjajo radovednost in željo po učenju. Šola mora biti prostor spodbude, ne strahu (Demšar, 2023). »Učenec mora spoznati, da je sposoben in vreden zaupanja, mora začeti verjeti sam vase, v svoje sposobnosti. To pa lahko spozna le, če ima ob sebi okolje, ki tako misli in deluje.« (Željeznov Seničar, 2023)

Naša avtentičnost ni nekaj prirojenega ali vnaprej danega, temveč nastaja skozi družbene in kulturne procese pripoznavanja. Ker smo od teh diskurzov odvisni, smo stalno izpostavljeni tveganju, da nas družba prepozna na način, ki izkrivlja naše razumevanje samih sebe in naših identitetnih vlog (Ličen, 2010). Otroci razvijajo samozavest in pozitivno samopodobo skozi izkušnje. Zgodnje raziskovanje spodbuja razvoj njihovih motoričnih sposobnosti, ki se najintenzivneje oblikujejo med sedmim in desetim letom starosti. Naloga učiteljev je, da ustvarjajo dejavnosti, pri katerih lahko vsak otrok doživi uspeh, ter spodbujajo tiste, ki jim sprva ne uspe, da vztrajajo in postopno napredujejo. Za spodbujanje samozavesti je ključno, da so učne naloge prilagojene otrokovi razvojni stopnji (Obaha, 2021; po Bunker, 1991). Obaha (2021; po Kleitman idr., 2012) pravi da ima prav tako močan vpliv na samozavest tudi učenčevo doživljanje razredne in družinske dinamike. Ključno pa je, da samozavest lahko »spodbuja učitelj, ki je pozoren na otrokov razvoj znanja in vključevanja v družbene učne dejavnosti. Pomembna je tudi njegova pozornost do tistih učenčevih dejavnosti, ki vključujejo samoregulacijo.« (Obaha, 2021; po Maclellan, 2013, str. 32).

Delavnica “Kdo sem jaz?” se osredotoča na spodbujanje pozitivne samopodobe, zavedanja lastnih močnih strani, vrednot in zanimanj pri otroku. Takšne delavnice so v šolskem kontekstu pomembne, ker podpirajo osebnostni razvoj, socialno čustveno večjo stabilnost in sposobnost samorefleksije.

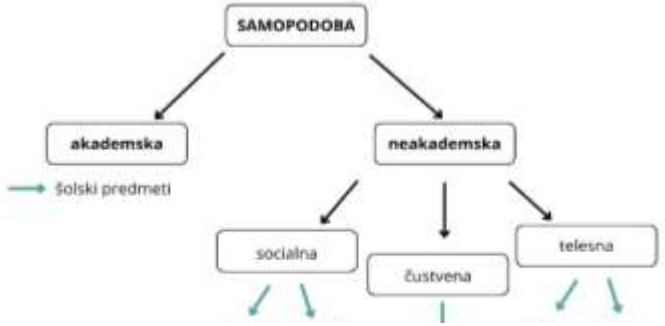
Kaj je samopodoba?

Samopodoba je skupek pojmovanj in predstav, ki jih imamo o sebi (Marentič Požarnik, 2000). Samopodoba predstavlja način, kako posameznik doživlja samega sebe – skupek odnosov, ki jih zavestno ali nezavedno oblikujemo do sebe (Kustec, 2024). Predstavlja celoto naših prepričanj, misli, stališč in lastnosti, ki jih pripisujemo sami sebi – je kot notranja slika o tem, kdo smo. Način, kako dojemamo sebe, močno vpliva na našo motivacijo, učenje, odnos do drugih in sveta okoli nas ter na naše vedenje in čustva (Musek Lešnik in Lešnik Musek, 2010). Po mnenju avtorice Kustec (2024) je samopodoba nekakšna notranja moč, ki pomembno vpliva na kakovost življenja, zdravje, srečo, odnose ter na naše dojemanje sveta in cilje, ki si jih postavljamo. Samopodoba so torej samoopisi, vezani na zaznavo lastnih kompetenc, sposobnosti in lastnosti na posameznih področjih delovanja (npr. *»Pri šolskem delu sem uspešen.«* ali *»Sem prijetnega videza.«)* (Marentič Požarnik, 2000).

Avtorja Musek Lešnik in Lešnik Musek (2010) samopodobo opredeljujeta kot enega izmed ključnih delov osebnosti, ki se začne oblikovati že v otroštvu in se spreminja skozi vse življenje. Vsebuje tako objektivne značilnosti (npr. videz, telesne lastnosti) kot tudi spoznanja o sebi, ki jih oblikujemo prek lastnih izkušenj in povratnih informacij drugih. Na samopodobo močno vplivajo sodbe tistih, ki so nam pomembni, ter izkušnje iz situacij, ki imajo za nas poseben pomen.

Delitev samopodobe

Na sliki 1 vidimo strukturo samopodobe, ki jo Ilić (2016) predstavlja kot hierarhično zgrajeno strukturo, na vrhu katere je splošna samopodoba. Ta se deli na akademsko in neakademsko področje, kjer imata vsako svoja pod področja. Akademska samopodoba zajema posameznikovo učenje, spoznavanje in pridobivanje znanja, medtem ko vključuje področja, kot so materni jezik, matematika, zgodovina in naravoslovje oz. šolske predmete. Neakademska samopodoba pa obsega socialno (odnos do vrstnikov in pomembnih drugih), čustveno ter telesno področje (telesne sposobnosti in videz).



Slika 1: Struktura samopodobe (Marentič Požarnik, 2000)

Oblikovanje in razvoj samopodobe

Zametki samopodobe segajo v zgodnje otroštvo (sposobnost razumeti sebe kot sočasnost objekta in hkrati ločenost sebe od drugih objektov) (Marentič Požarnik, 2000). Samopodoba se oblikuje postopoma, skladno z otrokovim psihičnim razvojem in njegovimi

odnosi z okoljem. Na njen razvoj vplivajo lastne izkušnje ter mnenja in sporočila drugih ljudi o tem, kakšni smo. Ta zunanja sporočila (kakšni smo in kakšni naj bomo, v čem smo slabi in v čem dobri) in ocene se sčasoma ponotranjijo ter postanejo del naše predstave o sebi (Kustec, 2024). Marentič Požarnik (2000) pravi, da je posameznik vpet v socialne interakcije, v katerih zaznava in ponotranji odzive drugih na svoja dejanja.

Posameznik si svojo samopodobo oblikuje tako na podlagi lastnega dojemanja kot tudi odzivov iz okolja. Otrok lahko na podlagi izkušenj iz okolja lahko razvije bodisi pozitivno bodisi negativno samopodobo. Zdrava samopodoba je ključna, saj otrokom omogoča, da sprejemajo svoje napake in pomanjkljivosti brez samokritičnosti ter se samozavestno soočajo z izzivi. Otroci s pozitivno samopodobo so vztrajnejši v težkih situacijah, ob doseženih ciljih pa postanejo še bolj motivirani, znajo pohvaliti sami sebe in se spodbujati k napredku. Ravno tako otroci z zdravo samopodobo radi pridobivajo nove izkušnje, si postavljajo visoke cilje in čutijo potrebo po produktivnosti. V odnosih z vrstniki so prijateljski, zaupanja vredni in pripravljeni pomagati. V šolskem okolju ima zdrava samopodoba odločilen pomen, saj taki učenci z veseljem sodelujejo, delajo v skupini in delijo znanje z drugimi. Prav tako sprejemajo učiteljeva navodila brez občutka kritike, so zadovoljni sami s seboj in so zaradi želje po uspehu bolj motivirani za učenje (Željeznov Seničar, 2023).

Željeznov Seničar (2023) ravno tako pravi, da otroci za razvoj zdrave samopodobe potrebujejo občutek, da jih okolje ceni, saj jim to omogoča gradnjo osebnosti in pogum za soočanje z novimi izkušnjami, ob enem pa imajo negativne informacije iz okolja močan negativen vpliv na oblikovanje samopodobe. Avtorica pojasnjuje, da za pozitivno samopodobo posameznik potrebuje občutek, da je ljubljen in sprejet takšen, kot je. Če ga okolje (starši, prijatelji, učitelji) kritizira, zavrača, ali se mu posmehuje, se njegovo pozitivno vrednotenje zmanjšuje. Pozitivna samopodoba je realna in konstruktivna – posameznik se zaveda svojih močnih in šibkih strani ter ohranja uravnotežen odnos do sebe in svojega delovanja. Raziskave so pokazale, da je poučevanje uspešnejše, če učitelji razumejo in upoštevajo naravo samopodobe učencev. Pozitivna samopodoba je povezana z zadovoljstvom v življenju, srečo in deluje kot zaščita telesnega in duševnega zdravja. Njena rast je postopna in je odvisna od osebnih izkušenj ter vpliva okolja in mnenj drugih.

Oblikovanje samopodobe v šolskem okolju

Šola je velik življenjski prostor za izgradnjo otrokove samopodobe in samospoštovanja, kar je zapisano med številnimi cilji. Tako Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011: 30) navaja, da je potrebno za kakovostno učenje »pouk nasloniti na najboljše, kar sedaj vemo o uspešnem učenju in poučevanju […]. Prav je, da je izkušnja učenja smiselna, izzivalna, da z novimi spoznanji znanje učenca nenehno preseneča in da je v tem smislu lahko tudi učenje prijetno«.

Hauptman (2013; Marentič Požarnik, 2011: 38) trdi podobno, da moramo pri razvijanju kakovostnih (»višjih«) kognitivnih sestavin znanja upoštevati »nekognitivne socialno-emocionalne vidike učnega okolja, kot so »motivacija, samopodoba, usmerjenost v nalogo, medosebni odnosi in skupinsko ozračje«, učinkovit pouk pa mora ustvarjati situacije, ki zahtevajo trdo, a hkrati prijetno delo; učenci so bolj motivirani, če čutijo, da bodo naloge uspešno rešili; potrebno pa se je »izogibati pretiranim pritiskom, zastraševanju in preobremenjenosti – ne le iz humanističnih razlogov, čeprav so tudi ti tehtni, ampak preprosto zato, ker to ni v skladu s tem, kar je po današnjih izsledkih koristno za uspešno učenje«.
Marentič Požarnikova (2000) nadaljuje, da raziskave kažejo na naslednje lastnosti dobrih šol: postavljajo visoke, jasno razvidne cilje, dajejo sistematično oporo in pomoč vsem učencem, so prijazne in hkrati zahtevne, ravnatelj pa usmerja dobre medosebne odnose in uresničuje skupno poslanstvo šole.

Marentič Požarnikova (2000) pravi, da so učitelji poleg staršev, kot pomembni drugi, eden ključnih dejavnikov oblikovanja samopodobe otroka. Otrok ima ob vstopu v šolo že delno oblikovano samopodobo, zato šola in učitelji nanjo vplivajo le v omejeni meri. Učitelj je strokovnjak, ki skrbi za spodbudno učno okolje ter vodi in podpira otroke pri učenju, ob sodelovanju s starši (Željeznov Seničar, 2023).

Avtorica Željeznov Seničar (2023) v članku omenja tudi vpliv učitelja na učenca, ki je odvisen od kakovosti njunega odnosa ter učiteljeve priljubljenosti, pravičnosti, strokovnosti in kompetentnosti. Učitelj s svojimi pričakovanji ter z načini komuniciranja močno vpliva na oblikovanje učenčeve samopodobe. Pomembno je, kako učitelj vidi učenca in kaj mu sporoča o njegovi vrednosti. Samopodoba in šolska uspešnost sta medsebojno povezani – dobra samopodoba spodbuja uspešnost, medtem ko lahko uspeh ali neuspeh vplivata na oblikovanje pozitivne ali negativne samopodobe. Tudi raziskave (Marsh 2015, v Avsec, Kavčič in Petrič, 2017) kažejo, da je samopodoba tesno povezana z učnimi dosežki, pri čemer ima najmočnejšo povezavo akademska samopodoba. Učni uspeh vpliva tudi na splošno samopodobo posameznika, pri čemer je akademska samopodoba bolj povezana s šolskimi ocenami kot z dejanskim znanjem.

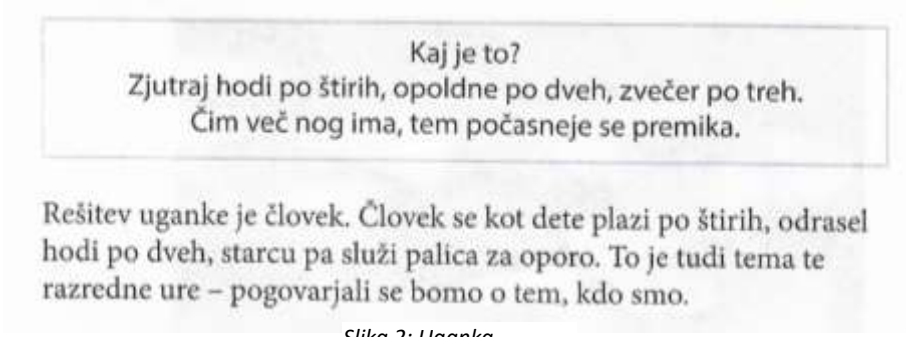
Avtorica Željeznov Seničar (2023; po Tacol 2011) poudari pomen vloge šole in vrstniških odnosov pri oblikovanju samopodobe:
» - učitelj naj skrbi za svojo samopodobo, osebnostno rast in kakovost življenja,
- naloge ustrezajo učenčevim sposobnostim,
- učencem daje realne in pozitivne povratne informacije,
- z učenci naj ustvari sprejemajoč in spoštljiv odnos, z ustreznimi omejitvami,
- učencem naj pomaga postavljati cilje in jih usmerja pri njihovem uresničevanju,

- učitelj učencem pomaga, da bodo sami sebe sprejeli in spoštovali,
- učence spodbuja k sodelovanju, sprejemanju različnosti in prijateljstvu,
- učence spodbuja k soočanju s težavami in ovirami ter ustreznemu reševanju,
- učence uči soočanja s stresom,
- učencem pomaga razviti pozitiven, realen pogled na življenjske situacije,
- učencem pomaga prevzeti odgovornost za svoje vedenje,
- učencem pomaga, da prepoznajo, sprejemajo in ustrezno izrazijo svoja čustva.«

Machidon (2024) ugotavlja, da mnoge raziskave kažejo tudi na to, da močne in pozitivne vrstniške povezave spodbujajo sprejemanje in samospoštovasamopodobe. Šole lahko k omenjenim povezavam prispevajo tako, da mlade spodbujajo k vključitvi v klube, ekipne športe in druge skupinske dejavnosti, ki se osredotočajo na spretnosti, interese in skupnost. Zagotoviti pa bi morale tudi dostop do strokovne pomoči, kot so svetovalci in psihologi, da bi podprle učence pri težavah.

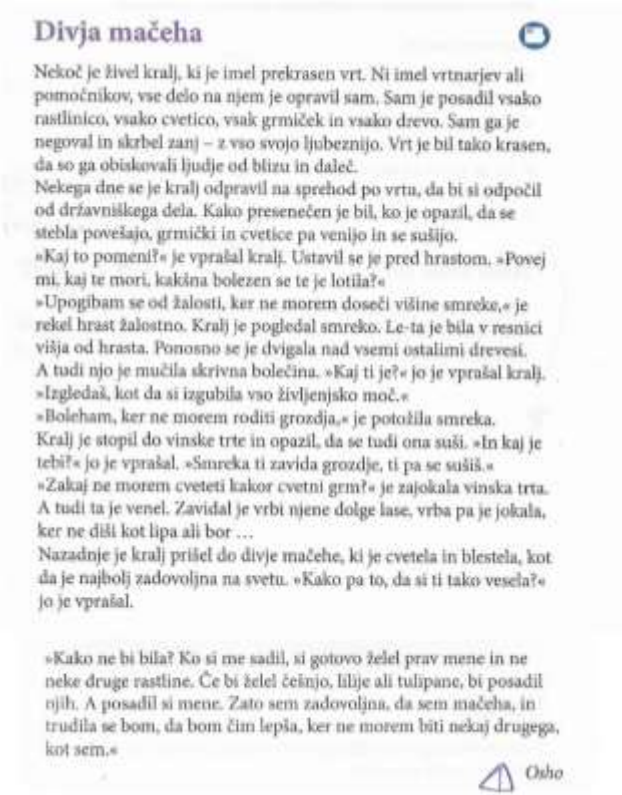
Delavnica kdo sem jaz?

Delavnica *Kdo sem jaz?* je bila izvedena v okviru ure dodatne strokovne pomoči z učencem petega razreda osnovne šole. Osrednji namen dejavnosti je bil spodbujanje razvoja pozitivne samopodobe, ozaveščanje osebnih lastnosti in vrednot ter krepitev občutka lastne identitete. Aktivnosti so bile izbrane z mislijo na individualne potrebe učenca ter prilagojene njegovi stopnji razumevanja in interesom. Glede na poznavanje otrokovih primanjkljajev, potreb in prilagoditev se je ura diferencirala na ta način, da smo podajali jasna navodila in pričakovane korake, da smo prenesene pomene oz. uganko ponazorili s konkretnimi primeri in jo tudi razložili ter da smo učencu omogočili daljši časovni okvir za razmislek. Delavnico smo izvajali po priročniku Darje Vtič: Glavo imaš in srce! (2021). Priročnik je gradivo za delo z otroki in mladostniki (razredne ure, delavnice ipd.).
Jedro učne ure se je začelo s kratko uvodno dejavnostjo – uganko (*slika 2*) o človeku skozi življenjska obdobja, s katero je učenec na simbolen način razmišljal o razvoju posameznika in o tem, kako se človek spreminja. Uvodna aktivnost je služila kot izhodišče za razmislek o osebni rasti in spreminjanju skozi čas.


Kaj je to?
Zjutraj hodi po štirih, opoldne po dveh, zvečer po treh.
Čim več nog ima, tem počasneje se premika.

Rešitev uganke je človek. Človek se kot dete plazi po štirih, odrasel hodi po dveh, starcu pa služi palica za oporo. To je tudi tema te razredne ure – pogovarjali se bomo o tem, kdo smo.

Slika 2: Uganka



Divja mačeha

Nekoč je živel kralj, ki je imel prekrasen vrt. Ni imel vrtnarjev ali pomočnikov, vse delo na njem je opravil sam. Sam je posadil vsako rastlinico, vsako cvetico, vsak grmiček in vsako drevo. Sam ga je negoval in skrbel zanj – z vso svojo ljubeznijo. Vrt je bil tako krasen, da so ga obiskovali ljudje od blizu in daleč.

Nekega dne se je kralj odpravil na sprehod po vrtu, da bi si odpočil od državniškega dela. Kako presenečen je bil, ko je opazil, da se stebla povešajo, grmički in cvetice pa venijo in se sušijo.

»Kaj to pomeni?« je vprašal kralj. Ustavil se je pred hrastom. »Povej mi, kaj te mori, kakšna bolezen se te je lotila?«

»Upogibam se od žalosti, ker ne morem doseči višine smreke,« je rekel hrast žalostno. Kralj je pogledal smreko. Le-ta je bila v resnici višja od hrasta. Ponosno se je dvigala nad vsemi ostalimi drevesi.

A tudi njo je mučila skrivna bolečina. »Kaj ti je?« jo je vprašal kralj. »Izgledaš, kot da si izgubila vso življenjsko moč.«

»Boleham, ker ne morem roditi grozdja,« je potožila smreka.

Kralj je stopil do vinske trte in opazil, da se tudi ona suši. »In kaj je tebi?« jo je vprašal. »Smreka ti zavida grozdje, ti pa se sušiš.«

»Zakaj ne morem cveteti kakor cvetni grm?« je zajokala vinska trta. A tudi ta je venel. Zavidal je vrbi njene dolge lase, vrba pa je jokala, ker ne diši kot lipa ali bor …

Nazadnje je kralj prišel do divje mačehe, ki je cvetela in blestela, kot da je najbolj zadovoljna na svetu. »Kako pa to, da si ti tako vesela?« jo je vprašal.

»Kako ne bi bila? Ko si me sadil, si gotovo želel prav mene in ne neke druge rastline. Če bi želel češnjo, lilije ali tulipane, bi posadil njih. A posadil si mene. Zato sem zadovoljna, da sem mačeha, in trudila se bom, da bom čim lepša, ker ne morem biti nekaj drugega, kot sem.«

Osho

Slika 3: Divja mačeha

V nadaljevanju je bila prebrana zgodba »Divja mačeha« (*slika 3*), ki spodbuja razmišljanje o samospoštovanju, primerjanju z drugimi in sprejemanju samega sebe.

Po branju sta sledila pogovor in razprava, usmerjena v razumevanje prenesenih pomenov zgodbe. Učenec je ob pomoči vprašanj razmišljal o tem, kaj se zgodi, ko se primerjamo z drugimi, ter kaj pomeni, da se trudimo biti boljša različica sebe. Vprašanja, ki sem jih uporabila za razpravo, so bila:

- O čem govori zgodba?
- S čim so se obremenjevale rastline v parku?
- Le ena je cvetela v polnem sijaju. Katera in zakaj?
- Koga predstavljajo rastline na simbolni ravni?
- Kaj se zgodi, če se primerjamo z drugimi?
- Kako se počutimo?
- Koga bi se pravzaprav morali truditi preseči?
- Kaj pomeni sprejemanje sebe?

Sledilo je individualno delo z delovnim listom **»Kdo sem jaz?«** (*slika 4*), kjer je učenec zapisoval svoje lastnosti, interese in vrednote. Dejavnost je spodbujala samorefleksijo, izražanje pozitivnih vidikov sebe ter razmišljanje o lastnih ciljih in željah. Pogovor o zapisanem je poglobil učenčevo razumevanje samega sebe ter omogočil krepitev samozaupanja.

Slika 4: Kdo sem jaz?

Zaključek delavnice

Ura se je zaključila s kratko refleksijo, v kateri je učenec izrazil svoje vtise o dejavnostih in povedal, da bi si želel še več podobnih vaj. Sledila je vaja **»Jaz v zrcalu«**, pri kateri si je učenec predstavljal, da stoji pred ogledalom, in si povedal nekaj pozitivnih misli ali pohval. Aktivnost je bila usmerjena v spodbujanje pozitivnega samogovora in utrjevanje samozaupanja.

Končni vtisi in evalvacija

Učenec je pri dejavnostih sodeloval z zanimanjem, vendar je zaradi težav in izzivov s katerimi se sooča občasno težje razumel prenesene pomene in simbolne ravni besedila. Zato je bilo potrebno sprotno prilagajanje razlage in dodatno usmerjanje. Tak pristop je omogočil globlji pogovor in boljše razumevanje vsebine. Na zadnjo stran delovnega lista je učenec zapisal svoje občutke, iz katerih je bilo razvidno, da mu je dejavnost pomagala bolje razmišljati o sebi in svojih pozitivnih lastnostih. Delavnica se je izkazala kot učinkovit način za krepitev samopodobe, samospoštovanja in socialno-čustvenih kompetenc.

ZAKLJUČEK

Samopodoba je temeljni del osebnostnega razvoja in pomembno vpliva na učenčevo učno uspešnost, motivacijo ter socialno-čustveno blagostanje. Šola kot okolje, v katerem otrok preživi velik del svojega časa, ima ključno vlogo pri oblikovanju in krepitvi zdrave samopodobe. Učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovni sodelavci lahko s premišljenimi dejavnostmi, pogovorom ter z lastnim zgledom pomembno prispevajo k temu, da učenec postopoma razvija pozitiven, a realen odnos do sebe. Pomembno je, da dejavnosti, namenjene spodbujanju samopodobe, temeljijo na razumevanju, sprejemanju in spodbujanju individualnosti. Le v varnem in

spodbudnem okolju lahko otrok odkrito razmišlja o sebi, prepoznava svoje močne strani ter se uči soočati s šibkostmi. Ključno vlogo pri tem ima tudi učitelj, ki s svojim odnosom, komunikacijo in pričakovanji postavlja okvir, znotraj katerega učenec gradi zaupanje vase. Pri dejavnostih, ki posegajo v področje samopodobe in identitete, je nujno upoštevati načela etike in občutljivosti. Učence je treba spodbujati k razmišljanju o sebi, vendar brez pritiska ali prisile k razkrivanju osebnih vsebin. Pomembno je omogočiti možnost neodgovora ter ustvariti občutek varnosti in zaupanja. Tak pristop zmanjšuje tveganje za neprijetne občutke in hkrati krepi občutek spoštovanja do lastnih meja.

Za učinkovito izvajanje dejavnosti, povezanih s samopodobo je priporočljivo:

- vključevati vizualne opore (slike, simbole, kartice lastnosti ipd.),
- pojasnjevati simbolne ravni zgodb ali dejavnosti, da so razumljive vsem učencem,
- beležiti spremembe v učenčevem doživljanju in izražanju samega sebe,
- po potrebi uporabljati kratke merilne instrumente za spremljanje napredka,
- dejavnosti izvajati postopno, z možnostjo individualnih prilagoditev,
- zavedanje pomena lastnih povratnih informacij in pričakovanj za oblikovanje učenčeve samopodobe,
- ravno prav visoka pričakovanja, glede učenčeve zmožnosti,
- pohvale: specifične, raznovrstne, verodostojne, vezane na konkretno ravnanje, dosežek
- kritiziranje**:** vezano vedno na določeno vedenje**,** ne na otrokovo osebnost (uporaba JAZ-sporočil),
- zmanjšanje socialnih primerjav,
- usklajenost verbalnih, neverbalnih sporočil,
- zazvijanje komunikacijskih spretnosti (obvladovanje konfliktnih situacij) in
- učenje in spodbujanje optimističnega razmišljanja pri učencih, pozitivnega samogovora (Požarnik, 2000).

Naloga učitelja ali svetovalnega delavca je, da učence usmerja k razmišljanju o sebi, svojih lastnostih, zmožnostih in ciljih. Pomembno je spodbujati razvoj pozitivnega, vendar realnega samovrednotenja, saj prav to omogoča gradnjo stabilne samopodobe in jasne identitete (Musek, 2010).

Viri in literatura

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2000). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
2. Demšar, I. (2023). Šola kot varen prostor z ničelno toleranco do nasilja. Didakta, letnik 33, št. 223, str. 14–19.
3. Ličen, N. (ur.) (2010). Kulture v dialogu: zbornik Pedagoško-andragoških dni 2010, Ljubljana, 2010. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
4. Obaha, K. (2021). Razumevanje in vzpodbujanje samozavesti. Vzgoja, Ljubljana, letnik 23, št. 92, str. 31–32.

5. Ilić, S. (2016). Samopodoba žensk, ki se ukvarjajo z aerobiko. Ljubljana. Diplomska naloga.
6. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
7. Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? Sodobna pedagogika, letnik 62, št. 2, str. 28–50.
8. Hauptman, G. (2013). Samopodoba in samospoštovanje skozi prizmo šolske stvarnosti. Didakta.
9. Željeznov Seničar, M. (2023). Promocija psihofizičnega zdravja otrok in mladostnikov. Dostopno na: https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HWCL9WCC (9. 10. 2025).
10. Machidon, Octavian-Mihai (2024). Vloga staršev in šole pri oblikovanju telesne samopodobe. Vzgoja (Ljubljana), letnik 26, številka 104, str. 29–31.

Od igralcev do avtorjev: učenci nižjega izobrazbenega standarda oblikujejo lastne Kahoot kvize

KARMEN ZUPANC
II. osnovna šola Žalec

Povzetek: Digitalne kompetence so ena izmed temeljnih pismenosti sodobnega časa, zato je njihovo razvijanje v osnovni šoli nujno. V strokovnem prispevku, ki predstavlja primer dobre pedagoške prakse pri delu z učenci v nižjem izobrazbenem standardu (v nadaljevanju NIS) in refleksijo izvedene učne aktivnosti. Namen prispevka ni empirično preverjanje učinkov, temveč opis didaktičnih odločitev, poteka dela in razmislek o prenosljivosti dejavnosti v druge učne situacije. Predstavljam učno vsebino izvedeno v 8. razredu NIS, kjer so učenci razvijali digitalne kompetence (ustvarjanje digitalnih vsebin, uporabo in preverjanje digitalnih vsebin, osnovno digitalno pismenost, predstavitev in digitalno komunikacijo) skozi ustvarjanje in izvajanje spletnih kvizov v aplikaciji Kahoot. Učenci so si samostojno izbrali raznolike teme (od športa, mode, kulinarike do zgodovine in računalništva), oblikovali vprašanja in odgovore, jih podprli s slikovnim gradivom ter svoje kvize predstavili sošolcem v osmih šolskih urah. Rezultati kažejo visoko motiviranost in zadovoljstvo učencev ob ustvarjanju digitalnih vsebin ter potrjujejo ugotovitve tujih avtorjev o pozitivnem vplivu igrifikacije na učenje. Pri delu so se pokazale nekatere težave, povezane z razvojem digitalnih kompetenc, kot so: tehnične ovire pri rabi digitalnih orodij, razlike v digitalni pismenosti in nejasno oblikovana vprašanja in možnosti odgovorov. Ostale vsebinske napake so se nanašale na posplošena ali podvojena vprašanja, slovnične napake ter težave pri tekočem branju med predstavitvijo. Kljub tem izzivom so učenci napredovali tudi v veščinah javnega nastopanja. V prispevki opisujemo, kaj je v dejavnostni dobro delovalo, kaj bi bilo smiselno izboljšati in kako je naloga vplivala na razvoj digitalnih kompetenc učencev s primanjkljaji na učnem področju in za inkluzivno pedagogiko. Raziskava odpira tudi vprašanja o podpori učencem v prilagojenih programih, ki se pogosto soočajo z dodatnimi ovirami pri digitalnem učenju.

Ključne besede: digitalne kompetence, DigComp PP, igrifikacija, Kahoot, nižji izobrazbeni standard

Abstract: Digital competences are among the fundamental literacies of the modern era, which makes their development in primary school essential. This professional paper presenta a teaching example implemented the 8th grade of a primary school with an adapted programme and a lower educational standard in which students

developed selected aspects of digital competence through creating and conducting quizzes in the Kahoot application. During the learning process, students primarily engaged in activities related to digital content creation, basic digital literacy, the use of digital tools, and the presentation and communication of digital content. Students independently selected a variety of topics (ranging from sports, fashion, and clinary topics to history and computer science), designed quiz questions and answers options, supported them with visual materials, and presented their quizzes to classmates during eight lessons. The activity revealed several challenges related to the development of digital competences, such as technical difficulties when using digital tools, differences in students levels of digital literacy, and difficulties in formulating clear questions and answer options. Aditional challenges were related to grammatical accuracy, overly general or duplicated questions, and fluent reading during the presentations. This paper offers a reflecitve overview of the implementation, highlighting what worked well, which aspects would benefit form further improvement, and how the activity supported students engagement with digital content. Special attention is given to the dialect considerations relevant for teaching students in adapted programmes and to the importance of structured guidance and support when developing digital competences in inclusive learning environment

Keywords: digital competences, DigComp pp, gamification, Kahoot, lower educational programme

UVOD

Digitalna družba zahteva od posameznika nabor spretnosti, ki presegajo tradicionalno bralno, matematično in naravoslovno pismenost. II. OŠ Žalec je vključena v projekt Digitalne kompetence za področje posebnih potreb (v nadaljevanju DigComp PP), ki se izvaja v okviru javnega razpisa Razvoj digitalnih kompetenc in temeljnih znanj računalništva in informatike 2024–2026, sofinanciranega s strani Ministrstva RS za vzgojo in izobraževanje ter Evropske unije – NextGenerationEU. Projekt je namenjen razvoju in krepitvi digitalnih kompetenc učencev s posebnimi potrebami ter uvajanju prilagojenih učnih pristopov in digitalnih orodij v vzgojno-izobraževalni proces. Pri načrtovanju in izvajanju učnih aktivnosti projekt izhaja iz okvira DigComp 2.2 (Okvir digitalnih kompetenc za državljane), ki digitalne kompetence opredeljuje kot kombinacijo znanja, spretnosti in stališč ter jih razvršča v pet vsebinskih področij.

Okvir DigComp 2.2 v projektu DigComp PP predstavlja strokovno izhodišče, ki se prilagaja potrebam učencev s posebnimi potrebami in kontekstu prilagojenih izobraževalnih programov. Poseben poudarek je namenjen podpori učencem pri vključevanju v digitalno učno okolje ter strokovni podpori učiteljem pri načrtovanju in izvajanju prilagojenih učnih dejavnosti.

V zadnjih letih se kot eno najpogosteje uporabljenih digitalnih orodij v učnem procesu pojavlja Kahoot, platforma, ki omogoča ustvarjanje in izvajanje interaktivnih kvizov. Orodje temelji na principih igralnih elementov, kot so tekmovanje, nagrajevanje z značkami in točkami ter zvočne in vizualne spodbude. Nekatere raziskave opisujejo, da Kahoot pri pouku spodbudi motivacijo in aktivno sodelovanje učencev (Wang & Tahir, 2020; Licorish, Owen, Daniel in George, 2018). Le malo raziskav pa preverja učinkovitost Kahoot-a pri učencih z motnjami v duševnem razvoju (MDR) ali učencih v prilagojenih programih**,** kjer se digitalne ovire pogosto prepletajo s težavami na področju bralne in jezikovne pismenosti (OECD, 2019). V slovenskem prostoru se pogosto izpostavlja raznolikost ravni digitalne pismenosti med učenci. Medtem ko nekateri obvladajo osnovno rabo digitalnih orodij ter ustvarjanje multimedijskih vsebin, se drugi soočajo z izzivi, kot so prijava v sistem, uporaba tipkovnice ali oblikovanje slovnično pravilnih vprašanj. Razlike se še povečajo pri učencih, ki obiskujejo prilagojene programe ali imajo posebne učne potrebe.

Strokovni članek opisuje učni primer, v katerem so učenci 8. razreda osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom razvijali digitalne kompetence skozi ustvarjanje lastnih Kahoot kvizov. Ob tem so spoznavali omejitve in izzive, povezane z njihovo rabo. Poseben poudarek je namenjen samostojni izbiri tem, saj ta spodbuja notranjo motivacijo, kar je skladno s teorijo samodoločanja (Deci in Ryan, 2000), ter razvoju odgovorne digitalne rabe, saj učenci postanejo ustvarjalci in ne le uporabniki vsebin. V okviru učnega primera, v katerem so učenci ustvarjali lastne Kahoot kvize, odgovarjamo na naslednja raziskovalna vprašanja:

- na kakšen način učenci ocenjujejo dejavnost in lastno učenje,
- katera področja digitalnih kompetenc so pri tem razvijali,
- s kakšnimi težavami so se srečali pri ustvarjanju digitalne vsebine,
- kakšen vpliv imata motivacija in bralna pismenost na kakovost izdelkov,
- kakšen pomen ima izkušnja ustvarjanja lastnih digitalnih vsebin za učence v prilagojenih programih in za učiteljsko prakso.

Namen prispevka je opisati učni primer ter izpostaviti opažanja učiteljice in ugotovitve, ki lahko učiteljem pomagajo pri načrtovanju dejavnosti za razvijanje digitalnih kompetenc.

TEORETIČNI DEL

Digitalne kompetence – temelj sodobne pismenosti

Digitalne kompetence sodijo med temeljne pismenosti sodobne družbe, saj posameznikom omogočajo učinkovito uporabo digitalnih tehnologij pri učenju, delu in vsakdanjem življenju. Pri učencih s posebnimi potrebami je razvoj digitalnih kompetenc še posebej pomemben, saj lahko ustrezno izbrana in prilagojena digitalna orodja pomembno prispevajo k večji vključenosti, samostojnosti in motivaciji za učenje. Evropski okvir DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer in Punie, 2022) digitalne kompetence razvršča v pet ključnih področij: informacijsko in podatkovno pismenost, komuniciranje in

sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost ter reševanje problemov. Okvir služi kot strokovna podlaga za načrtovanje in izvajanje učnih aktivnosti, usmerjenih v razvoj digitalnih kompetenc. V obravnavanem primeru to pomeni, da lahko izdelava kviza v aplikaciji Kahoot deluje kot orodje za avtentično učno izkušnjo, saj učenci samostojno izbirajo temo, oblikujejo vprašanja in s tem prevzamejo aktivno vlogo ustvarjalcev digitalnih vsebin.

Cilji učne aktivnosti so:

- razvijanje ustvarjanja digitalnih vsebin (oblikovanje vprašanj in odgovorov),
- spodbujanje samostojne rabe digitalnega orodja,
- urjenje sodelovanja in komunikacije,
- krepitev motivacije za učenje z uporabo digitalnega orodja,
- pridobivanje izkušnje predstavitve lastnega izdelka v razredu.

Motivacija pri igrifikaciji

Motivacija je eden ključnih dejavnikov uspešnega učenja. Teorija samodoločanja (Deci in Ryan, 2000) izpostavlja tri osnovne psihološke potrebe, ki vplivajo na notranjo motivacijo**: avtonomijo, kompetentnost in povezanost.** Kadar učitelj učencem omogoči aktivno vlogo pri izbiri načina dela in vsebine, se krepi notranja motivacija, kar se vidi v tem, da so učenci pri delu bolj zavzeti.

V zadnjih letih se je uveljavil koncept igrifikacije, ki pomeni vključevanje elementov igre v učni proces (Deterding idr., 2011). Avtorji poudarjajo, da igrifikacija spodbuja angažiranost učencev, zlasti kadar vključuje elemente tekmovanja, točkovanja in takojšnje povratne informacije. Kahoot je pogosto naveden kot primer orodja, ki temelji na omenjenih elementih. Meta-analiza raziskav o uporabi Kahoota pri pouku kaže, da lahko orodje pozitivno vpliva na motivacijo, angažiranost ter utrjevanje znanja (Wang & Tahir, 2020). Rezultati raziskav kažejo, da učenci, ki uporabljajo Kahoot, pogosto izkazujejo višjo vključenost pri pouku in boljšo stopnjo pomnjenja vsebine, zlasti zaradi kombinacije tekmovalnosti, vizualnih spodbud in takojšnjega pregleda rezultatov. Podobno ugotavljajo tudi Licorish idr. (2018), ki navajajo, da Kahoot spodbuja aktivno udeležbo ter ustvarja pozitivno učno izkušnjo.

Kahoot v praksi: Priložnosti in izzivi

Raziskave, ki obravnavajo uporabo Kahoota v izobraževanju, izpostavljajo številne prednosti z vidika učiteljev in učencev, kot so večja vključenost učencev, izboljšana dinamika pouka in možnost takojšnjega preverjanja znanja (Wang & Tahir, 2020). Obenem opozarjajo na različne izzive: tehnične težave pri prijavah, različen dostop do naprav in nestabilne internetne povezave. Tudi pri dejavnosti v mojem razredu so se učenci soočali s težavami pri uporabi tipkovnice, prijavi v sistem, pozabljanjem uporabniških imen in gesel, razlikovanjem med velikimi in malimi črkami ter uporabo

posebnih znakov (npr. »afna«). Pri nekaterih učencih se je izkazalo, da poznavanje orodja kot igralca ne vodi samodejno v sposobnost oblikovanja digitalnih vsebin, kar nakazuje potrebo po usmerjeni podpore.

Digitalne kompetence učencev v prilagojenih programih in nižjem izobrazbenem standardu

OECD (2019) ugotavlja, da imajo učenci s posebnimi potrebami v povprečju nižje ravni digitalnih kompetenc, predvsem zaradi omejitev v bralni in jezikovni pismenosti, ki otežujejo ustvarjanje vsebin in razumevanje digitalnih okolij. UNESCO (2021) dodaja, da morajo šole zagotavljati prilagojene oblike podpore, saj sicer obstaja nevarnost digitalne izključenosti. V našem primeru se je pokazalo, da so imeli učenci s slabšo bralno pismenostjo največ težav pri oblikovanju jasnih vprašanj, kar sovpada z ugotovitvami OECD (2019) o povezavi med bralnim razumevanjem in sposobnostjo kritičnega dela z digitalnimi orodji. Zaradi jasnosti prispevka dodajamo, da gre za učence s primanjkljaji na učnem področju, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom.

METODOLOGIJA

Učna vsebina izdelave spletnega kviza Kahoot je bila izvedena v dveh oddelkih 8. razreda osnovne šole s prilagojenim programom – nižji izobrazbeni standard (8.a in 8.b), skupaj s 13 učenci (6 deklet in 7 fantov). V 8.a je sodelovalo 6 učencev, v 8.b pa 7. Učenci prihajajo iz heterogenega okolja – nekateri z dobrim predznanjem IKT, drugi z nekoliko slabšim predznanjem in učenci z izrazitimi težavami pri uporabi računalnika. Vsi učenci so diagnosticirani s primanjkljaji na učnem področju, kar lahko vpliva na čustveno-vedenjske izzive in motivacijo za razvoj digitalnih kompetenc. V našem primeru se prisotna heterogenost kaže kot razlika v stopnji samostojnosti pri uporabi digitalnih orodij, kar je pokazalo, kako digitalna orodja delujejo v skupinah z različno razvitimi kompetencami. Delo je ves čas potekalo v računalniški učilnici šole, kjer ima vsak učenec svoj računalnik in dostop do interneta. Že pri tehničnem vidiku smo se srečali z izzivi: nestabilno povezavo, težavami pri prijavi v sistem (AAI-računi) in pomanjkljivim znanjem tipkanja. Vse to je vplivalo na potek dela, ki je bil veliko daljši od načrtovanega in posledično tudi na rezultate aktivnosti**.** Pri pripravi kvizov so učenci za vizualno podporo uporabljali prosto dostopne slike z ustreznimi licencami in lastne fotografije; pred začetkom dejavnosti so bili seznanjeni z osnovnimi pravili avtorskih pravic na primeru spletne strani Pixabay. Vse navedeno je vplivalo na potek dela, ki je bil daljši od načrtovanega, in posledično tudi na izvedbo aktivnosti.

PRAKTIČNI PRIMER

Izhodišče in namen

Namen učne aktivnosti je bil razvijati izbrane vidike digitalne kompetence ter spodbuditi aktivno vlogo učencev pri ustvarjanju učnih vsebin. Dejavnost je bila zasnovana v okviru učnega scenarija projekta DigComp PP in prilagojena učencem NIS. Spletni kviz Kahoot sem učencem prvič predstavila pri rednem pouku kot obliko utrjevanja znanja. Na začetku so imeli vlogo igralcev, ne ustvarjalcev. Za lažji začetek sem pripravila vizualna navodila za uporabo, oblikovana v programu PowerPoint. Vsebovala so opis dveh brezplačnih tipov vprašanj, pomen barv in časomerilnika, način točkovanja, avatarje, polje za vpis imena ter številčno kodo za vstop v kviz. Učenci so spoznali tudi končni seštevek točk, zvočno spremljavo in vizualno podobo kviza.

Slika 1: Koračna navodila za uporabo spletnega kviza Kahoot

Vir: Lasten

Učenci so se na novost zelo dobro odzvali in pogosto izrazili željo, da bi Kahoot uporabljali pri vsaki uri. Ker to ni vedno izvedljivo, sem želela njihovo začetno motivacijo izkoristiti tudi drugače. Odločila sem se, da učenec prevzame novo vlogo – ne le igralca, ampak avtorja. Njihova naloga je bila samostojno oblikovati kviz izbrane teme, ga tehnično urediti in predstaviti sošolcem. Tako sem želela spremljati celoten proces – od izbire teme do izvedbe kviza – ter ugotoviti, s kakšnimi izzivi se učenci pri tem srečujejo in kako ovrednotijo svojo izkušnjo. Dejavnost je potekala v računalniški učilnici, kjer so učenci pripravljali kvize in jih predstavili drug drugemu. Delali so samostojno, ob podpori in vodenju učiteljice predvsem pri tehničnih vprašanjih in pri oblikovanju vprašanj.

Potek dela z izzivi

V nadaljevanju predstavim potek dela po posameznih fazah dejavnosti ter izzive, s katerimi so se učenci ob tem srečevali. Dejavnost sem razdelila na štiri poglavitne faze:

1.faza: izbira teme

2.faza: načrtovanje vprašanj

3.faza: tehnična izdelava v orodju Kahoot

4. faza: predstavitev kviza v razredu

V prvi fazi so učenci predlagali teme, ki jih zanimajo. Ideje so bile zelo raznolike – od vsakdanjih interesov (šport, peka slaščic, moda, ličenje) do bolj učnih vsebin (zgodovina 1. svetovne vojne, orodja in

stroji za obdelavo lesa, dvotaktni in štiritaktni motorji). Ker sem želela ohraniti motivacijo in občutek odgovornosti za delo, sem vztrajala pri samostojni izbiri teme.

V drugi fazi so pripravili osnutek vprašanj – pet vprašanj tipa »drži/ne drži« in pet vprašanj tipa s štirimi izbirnimi odgovori (eden pravilen in trije napačni). Ta del se je izkazal za zahtevnejšega, kot so sprva pričakovali. Veliko časa smo namenili razmisleku o tem, kakšna vprašanja so primerna za kviz, kako oblikovati napačne odgovore in kako preveriti, da vprašanje ni dvoumno. Nekateri učenci so imeli težave pri oblikovanju vprašanj, predvsem pri izbiri treh napačnih odgovorov, ki so dovolj prepričljivi.

Slika 2: Prikaz iskanja informacij in zapisovanje vprašanj
Vir: Lasten

Izdelava kviza

V tretji fazi so se učenci prijavili v Kahoot in začeli s tehnično izvedbo. Pri tem so se pojavile prve konkretne težave. Šest učencev je imelo težave s prijavo v račun (nepoznavanje tipk za velike začetnice – Caps Lock, uporaba znaka @, znak za odstotek, lojtra ipd.). Dva učenca sta za tipkanje potrebovala bistveno več časa, saj tipkata enoprstno. Nihče od učencev ni uporabljal desetprstnega ali vsaj večprstnega tipkanja. Posledično je veliko časa odpadlo na prepisovanje vprašanj, preverjanje slovničnih napak (velika začetnica, ločila, »besede nagajivke«) in na iskanje ustreznih slik za popestritev kviza.

Slika 3: Učenci prepisujejo sestavljena vprašanja in pravilno določujejo tip nalog Kahoota
Vir: Lasten

Med delom sem opazila več značilnih situacij:

- nekateri učenci so se že pri oblikovanju vprašanj soočili s težavami, saj so morali paziti, da ustrezajo dvema tipoma vprašanj, ki jih ponuja brezplačna različica Kahoota;
- počasno (enoprstno) tipkanje in površno preverjanje zapisanega; kljub opozorilu je bil popravek pogosto delni, učenci pa kasneje niso preverjali svojih vprašanj; tukaj pride do izraza motnja

pozornosti in koncentracije, ki je diagnosticirana pri večini učencev;
- del učencev je delo zaključil hitro, vendar površno;
- drugi so se dolgo zadrževali pri podrobnostih (barva ozadja, izbira fotografij, iskanje informacij, oblikovanje vprašanj);
- pogosta prošnja za pomoč pri tipkanju, predvsem pri učencih s težavami pri pisanju.

Čeprav je naloga na prvi pogled preprosta se je pokazalo, da ustvarjanje spletnega kviza zahteva kombinacijo tehničnega znanja, bralnega razumevanja in natančnosti pri pisanju ter zmožnost oblikovanja jasnih vprašanj z ustreznimi pravilnimi in nepravilnimi odgovori.

Predstavitev kvizov v razredu

Ko so bili kvizi izdelani, je sledila predstavitev. Vsak učenec je predstavil svoj kviz, sošolci pa so ga reševali prek računalnika. Pred začetkom sem učencem podala nekaj usmeritev, da se vživijo v vlogo napovedovalca kviza: naj glasno preberejo naslov, odštevajo do začetka …3, 2, 1, opozorijo na vprašanja z dvojno vrednotenimi točkami ter ob koncu razglasijo rezultate – podobno, kot to pogosto naredim tudi sama pri skupnem reševanju kvizov pri pouku. Spomnila sem jih tudi, da je kviz igra in da lahko nastop popestrijo s svojim načinom vodenja. Učencem sem zagotavljala podporo pri branju vprašanj in vodenju predstavitve, če so jo potrebovali.

Pri predstavitvah so se znova pokazale težave. Pri delu v razredu se pri učencih pogosto pojavlja zatikajoče branje, kar vpliva na tempo predstavitve. Pri več učencih sem morala posredovati in jim pomagati pri glasnem branju vprašanj. Nekateri so brali zelo tiho, zato so si reševalci morali besedilo prebrati sami, pri drugih je bilo branje monotono, brez poudarkov. Večkrat so pozabili na odštevanje pred začetkom ali na poudarjanje vprašanj, ki prinašajo dvojne točke – pri tem so potrebovali sprotne opomnike. Med reševanjem je postalo razvidno tudi, da določena vprašanja niso bila dovolj jasno strukturirana, saj so bili reševalci negotovi pri izbiri pravilnega odgovora. To situacijo vidim kot pozitiven učni trenutek, saj so jo opazili tako avtorji kot sošolci in je spodbudila pogovor o tem, kaj pomeni jasno vprašanje. Kljub tem izzivom je bilo med reševanjem veliko smeha, presenečenj nad posameznimi vprašanji in pozitivne tekmovalnosti. V razredno reševanje smo povabili tudi učiteljico tehnike in tehnologije ter vodjo šolskega projekta DigComp PP. Njuna prisotnost je imela podporno in motivacijsko vlogo ter je učencem omogočila dodatno strokovno podporo pri izvedbi dejavnosti. V tej situaciji je bilo opazno, da so bili učenci še bolj zbrani in zavzeti, saj so se želeli posebej izkazati pred gostjami. Ves čas so pozorno spremljali rezultate in uvrstitve. Ta faza je bila za učence najmočnejša izkušnja – ne le samo ustvarjanje kviza, temveč predvsem trenutek, ko so lahko opazovali, kako sošolci rešujejo njihov izdelek in se nanj odzivajo.

Slika 4: Osmošolka predstavlja svoj kviz sošolcem – prikaz vpisne kode, avatarjev, nekaj primerov vprašanj in točkovanje

Vir: Lasten

REZULTATI

Po zaključku dejavnosti so učenci izpolnili kratek evalvacijski vprašalnik, s katerim sem preverjala njihovo samooceno motivacije, izkušnjo pri ustvarjanju lastnega Kahoot kviza ter zaznane težave v procesu. Evalvacija je vključevala vprašanja na Likertovi lestvici (1–5) in tri odprta vprašanja. Uporabljen je bil en evalvacijski vprašalnik, ki je vključeval vprašanje o izvedeni nalogi ter vprašanje povezani z motivacijo. Namen analize je bil ugotoviti, kako so učenci doživeli proces ustvarjanja digitalne vsebine, katere težave so se pri tem pojavile ter kje prepoznavajo lasten napredek.

Ocena dejavnosti

Učenci so dejavnost ocenili na lestvici od 1 do 5, kjer pomeni 1 »sploh mi ni bilo všeč«, ocena 5 pa »zelo mi je bilo všeč«. Rezultati so predstavljeni v **Tabeli 1**. Iz podatkov je razvidno, da so učenci dejavnost ocenili izrazito pozitivno, saj 92 % anketiranih izbere najvišjo oceno (5), preostali pa oceno 4. Nižjih ocen ni bilo prisotnih. Iz podatkov je razvidno, da so učenci dejavnost ocenili izrazito pozitivno, saj 92 % anketiranih izbere najvišjo oceno (5), preostali pa oceno 4. Nižjih ocen ni bilo prisotnih, zato niso zavedene.

Tabela 1: Rezultati ocenjevanja dejavnosti Kahoot (N = 13)

ODDELEK	ŠT. UČENCEV	OCENA 5	OCENA 4	POVPREČJE
8.a	6	6	0	5,0
8.b	7	6	1	4,9
Skupaj	**13**	**12**	**1**	**4,95**

Učenci so v refleksijah izpostavili predvsem elemente igre, sodelovalnost ter možnost izbire teme kot ključne razloge za pozitivno izkušnjo.

Motivacija in izkušnja učencev

Rezultati ankete kažejo zelo visoko samooceno motivacije učencev pri ustvarjanju lastnih spletnih kvizov. Najvišje so ocenili všečnost aktivnosti (M = 4,6) ter željo po ponovitvi dejavnosti (M = 4,7), kar potrjuje njihovo visoko angažiranost. Učenci so poročali tudi o motivaciji za učenje (M = 4,4) in občutku napredka v digitalnih veščinah (M = 4,3). Nekoliko nižje so ocenili samostojnost pri delu (M = 3,7), kar nakazuje, da so pri pripravi kviza potrebovali več usmerjanja in tehnično podporo učiteljice.

Tabela 2: Motivacija in izkušnja učencev pri ustvarjanju kvizov Kahoot (Likertova lestvica 1–5; 1 – sploh ne drži, 5 – popolnoma drži; N = 13 učencev)

TRDITEV	**5 – popolnoma drži**	**4 - drži**	**3 – delno drži**	**2-ne drži**	**1-sploh ne drži**
Aktivnost mi je bila všeč	10	2	0	0	0
Dejavnost me je motivirala za učenje	8	4	1	0	0
Ustvarjanje kviza je bila zanimiva	9	3	1	0	0
Aktivnost ni bila pretežka	5	6	2	0	0
Počutil/-a sem se samostojnega	4	4	5	0	0
Razvijal/a sem digitalne veščine	7	5	1	0	0
Želel/a bi dejavnost ponoviti	11	2	0	0	0

Pri branju rezultatov moramo imeti v mislih značilnosti te skupine učencev. Učenci so svoje delo ocenili zelo pozitivno ne glede na končni rezultat kviza, tudi v primerih, ko je vseboval nepravilno sestavljena vprašanja, slovnične napake ali nepopolne odgovore. Čeprav so bile napake prisotne, jih večina učencev ni prepoznala ali jih ni znala samostojno odpraviti. Zato je pričakovano, da je njihovo zadovoljstvo z dejavnostjo povezano predvsem z izkušnjo izdelovanja kviza, občutkom uspeha in možnostjo, da se predstavijo sošolcem, ne pa nujno s kakovostjo končnega izdelka. Pri delu so se pokazale tudi značilne težave, ki vplivajo na samoocenjevanje. Zaradi bralnega nerazumevanja učenci pogosto ne opazijo dvoumnih ali napačno oblikovanih vprašanj, počasnejši učenci hitreje izgubljajo pozornost, kar vpliva na napredek in doslednost pri oblikovanju kviza. Zato so pri tehnični izvedbi in končnih popravkih pogosto potrebovali usmerjanje učiteljice. Visoke ocene evalvacije tako deloma odražajo omejene samoevalvacijske zmožnosti in manj razvito kritično presojanje lastnega dela, kar je za to starostno skupino in program značilno. Rezultati poudarjajo pomen učiteljeve podpore pri razvijanju bralnega razumevanja, samostojnosti pri delu in zmožnosti kritičnega vrednotenja, ki se pri tovrstnih dejavnostih kažejo kot ključna področja za nadaljnji razvoj.

*A*naliza odprtih odgovorov

V odprtih odgovorih se je oblikovalo troje tem, ki povzamejo izkušnjo učencev pri aktivnosti: pozitivni vtisi, težave pri izvedbi ter predlogi za izboljšave.

Tabela 3: Tematski pregled odprtih odgovorov učencev o izkušnji z dejavnostjo Kahoot (N = 13)

POZITIVNI VTISI	**ŠTEVILO UČENCEV**
Poudarili so pozitivno izkušnjo, predvsem možnost, da so sami izbrali temo kviza. Izpostavili so zadovoljstvo, ko so sošolci reševali njihov kviz. Najpogostejši komentarji so bili: *»Všeč mi je bilo, da sem si lahko izbral temo«. »Zanimivo je bilo, ko so moj kviz igrali drugi«.*	10
TEŽAVE PRI IZVEDBI	**ŠTEVILO UČENCEV**
Težave pri tipkanju in prijavi v sistem. Zatikajočem branju pri predstavitvi, kar je vplivalo na potek kviza.	8 6
PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVO	**ŠTEVILO UČENCEV**
Učenci so predlagali, da bi dejavnost potekala dlje časa ali v dveh šolskih urah, saj je počasno tipkanje močno vplivalo na čas priprave kviza.	4

To sem opazila tudi med izvedbo dejavnosti. Učenci so bili zelo motivirani, ko so ustvarjali na podlagi lastne ideje, a so hkrati potrebovali konkretno tehnično podporo, predvsem pri pisanju, strukturiranju vprašanj in prijavi v aplikacijo.

ZAKLJUČEK

Izvedena dejavnost je pokazala, da lahko uporaba spletnega orodja Kahoot pri učencih v nižjem izobrazbenem standardu deluje kot učinkovit motivacijski pristop. Učenci so izpostavili pozitivno izkušnjo ustvarjanja lastnega kviza, možnost samostojne izbire teme ter zadovoljstvo ob predstavitvi kviza sošolcem. Večina učencev je dejavnost ocenila zelo pozitivno, pri čemer se je del učencev izrazil interes za ponovno sodelovanje v podobni aktivnosti. Učenci so pri dejavnosti prepoznali razvoj izbranih digitalnih veščin ter jo doživeli kot zanimivo in drugačno od običajnega pouka. Podobne učinke igrifikacije pri pouku opisujejo tudi druge študije, ki poudarjajo vpliv elementov igre na motivacijo in vključenost učencev (npr. Wang & Tahir, 2020; Licorish idr., 2018). Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati značilnosti sodelujoče skupine. Učenci so svoje delo pogosto pozitivno ocenili tudi v primerih, ko so bili v kvizih prisotni vsebinski ali oblikovni nedoslednosti, kar kaže na potrebo po jasnejši strukturi naloge ter vodenju pri samoevalvaciji. Rezultati tako poudarjajo pomen občutka uspeha in pregledno zastavljenih nalog, ki učencem omogočajo lažje razumevanje zahtev in večjo vključenost v dejavnost. To je skladno z izhodišči teorije samodoločanja, ki izpostavlja pomen avtonomije in občutka kompetentnosti za notranjo motivacijo (Deci & Ryan, 2000).

V refleksiji ugotavljamo, da so učenci kazali večji interes in zavzetost, kadar so lahko ustvarjali na podlagi lastnih idej, hkrati pa so pri delu potrebovali jasno strukturirano tehnično in vsebinsko podporo, zlasti pri oblikovanju vprašanj, pisanju besedila in uporabi aplikacije. Med izvedbo so se pojavile tudi težave, povezane s počasnejšim tipkanjem ter manj tekočim branjem pri predstavitvah, kar je vplivalo na potek dejavnosti in časovno izvedbo. Na podlagi izkušenj ocenjujemo, da bi

bilo dejavnost v prihodnje smiselno izvajati v daljšem časovnem okviru, razdeliti proces na manjše korake ter učencem ponuditi dodatne oblike podpore, kot so pripravljena besedilna izhodišča, jasnejša merila za oblikovanje vprašanj ali delo v parih. Dejavnost je pokazala potencial tudi za razvoj širših učnih zmožnosti, vendar ti vidiki v okviru tega prispevka niso bili sistematično preverjani. Predstavljeni primer dobre prakse tako ponuja izhodišče za razmislek o nadaljnjem vključevanju igrifikacije v pouk učencev s posebnimi potrebami ter poudarja pomen premišljene didaktične podpore pri razvoju digitalnih kompetenc.

Viri in literatura

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
2. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040
3. Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13*(9), 1–23. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8
4. OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en
5. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
6. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376
7. Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education, 149*, 103818. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818
8. Evropska komisija. (2022). *DigComp 2.2: Okvir digitalnih kompetenc za državljane*. Urad za publikacije Evropske unije. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/DigComp-2-2-Okvir-digitalnih-kompetenc.pdf

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in predšolski otrok

BARBARA ZUPANČIČ, *dipl. vzg.*
bzupancic182@gmail.com

Povzetek: V digitalni družbi, v kateri živimo, si življenja brez sodobnih tehnologij, ne moremo več predstavljati. Informacijsko komunikacijska tehnologija, IKT, je del vsakdanjega okolja odraslih in tudi predšolskih otrok, ki morajo za uspešno življenje v informacijski družbi razvijati svoje kompetence v skladu s potrebami prihodnosti. Cilj vzgoje za digitalni svet je otroka naučiti tehnologijo uporabljati odgovorno, vestno, zmerno in prijazno. Otroci za uspešno vključevanje v resnični in virtualni svet potrebujejo odgovorne starše in kompetentne strokovne delavce, ki so otrokom vzor, jih vodijo, poučujejo, spodbujajo ter jim postavljajo primerne zahteve in pravila. Pomembno je vzgojiti »digitalnega državljana«, otroka, ki ne bo pasivna žrtev tehnologije, ampak kritičen uporabnik, vzgojiti odraslega, ki bo znal ločiti med virtualnim in realnostjo.

Ključne besede: predšolski otrok, informacijsko komunikacijska tehnologija, digitalna družba

Abstract: In the digital society in which we live, it is no longer possible to imagine life without modern technologies. Information and communication technology (ICT) is an integral part of the everyday environment of adults as well as preschool children, who must develop competencies aligned with future needs in order to function successfully in an information society. The aim of education for the digital world is to teach children to use technology responsibly, conscientiously, moderately, and ethically. For successful participation in both the real and virtual worlds, children need responsible parents and competent professionals who serve as role models, guide, educate, encourage them, and establish appropriate expectations and rules. It is essential to foster a “digital citizen”—a child who will not be a passive victim of technology but a critical user—and to educate future adults who are able to distinguish between the virtual world and reality.

Keywords: preschool child, information and communication technology, digital society

UVOD

Digitalna tehnologija je postala neločljiv del sodobnega vsakdana, v katerem odraščajo tudi predšolski otroci. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) vse bolj zaznamuje njihovo okolje, načine učenja, igre in komunikacije, zato je njena prisotnost v predšolskem obdobju neizogibna. Vprašanje ni več, ali otroci prihajajo v stik z digitalnimi mediji, temveč kako, koliko in pod kakšnimi pogoji. Namen prispevka je osvetliti vpliv uporabe IKT na celostni razvoj predšolskega otroka ter poudariti pomen odgovorne, uravnotežene in razvojno primerne rabe tehnologije ob aktivni vlogi staršev in strokovnih delavcev v vrtcu.

IKT – informacijsko-komunikacijska tehnologija

Vse naprave, programi, sistemi in aplikacije, s katerimi lahko na različne načine komuniciramo, pridobivamo informacije in izvajamo storitve, s skupno besedo imenujemo informacijsko komunikacijska tehnologija. Med IKT spadajo televizija, računalnik, tablični računalnik, dlančnik, socialna omrežja idr. Upravičeno pričakujemo, da bo prihodnost vse bolj zaznamovana z digitalno tehnologijo, zato je nesmiselno zanikanje njene navzočnosti v modernem svetu (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2022, str. 15). Ker želimo tako starši kot tudi izobraževalne ustanove predšolske otroke pripraviti na življenje, kjer je IKT del vsakdana, je prepovedovanje le-te nesmiselno. Obenem pa se moramo zavedati, da čezmerna uporaba IKT otroke lahko prikrajša za osebne interakcije z vrstniki, starši in neposredne izkušnje v realnem svetu. Zato je otroke nujno seznaniti in usposobiti za odgovorno uporabo IKT. Otrokova digitalna pismenost in odgovornost mu bo pomagala, da bo lahko oblikoval osebnost, s katero bo brez težav upravljal z IKT, poznal razliko med pravim in virtualnim svetom in bil sposoben živeti izven digitalnega okolja (Globokar, 2019, str. 30–35).

Značilnosti zgodnjega razvoja otrok

Otroci so evolucijsko od rojstva naprej pripravljeni na učenje in se morajo v času odraščanja naučiti veliko veščin. Pri razvoju in učenju so odvisni od staršev, družinskih članov, vzgojiteljev, učiteljev in drugih, ki jim pri tem pomagajo. Kako se možgani razvijajo, je v veliki meri odvisno od izkušenj, ki jih otroci pridobijo v otroštvu. Najbolje je, da jih pridobivajo v varnem okolju, saj ima izpostavljenost stresu in travmatskim izkušnjam dolgoročne negativne posledice za otrokove možgane, medtem ko lahko stik, ljubeč odnos in odzivnost na otrokove potrebe, pogovarjanje in skupno branje in igra, pozitiven vpliv na rast in razvoj otrokovih možganov. Možgani so veliko bolj dovzetni za izkušnje v prvih letih življenja kot kasneje, saj so se v tem obdobju sposobni bolj spreminjati in prilagajati pod vplivom izkušenj (Rek, Ljubotina, Mešič in Bašin, 2022, str. 34). Otroci, ki imajo v prvih letih življenja veliko priložnosti za raziskovalno igro, dolgoročno dosegajo boljše kognitivne dosežke kot otroci, ki imajo teh priložnosti malo. Samo usmerjeno učenje preko igre pri mlajših otrocih podpira razvoj višjih kognitivnih funkcij. Igra na prostem ugodno vpliva na

razvoj socialnih veščin pri predšolskih otrocih, uporaba zaslonov pa je pogosto povezana s slabšim razvojem socialnih veščin. Za razvoj govora je potrebna komunikacija med otrokom in odraslim, kar ima odločilen pomen v zgodnjem obdobju razvoja (Rek, Ljubotina, Mešič in Bašin, 2022, str. 35).

Uporaba zaslonov pri predšolskih otrocih

Za predšolske otroke je značilen spremenljiv razpon pozornosti. Aktivnost, ki si jo izberejo sami, bo terjala njihovo pozornost presenetljivo dolgo, v primeru dodelitve aktivnosti s strani druge osebe pa je njihov razpon pozornosti relativno kratek. Na srečo staršev je pozornost predšolskih otrok lahko preusmeriti (Janis-Norton, 2016, str. 57). Fakulteta za medije je leta 2016 in 2022 opravila raziskavo Mediji in predšolski otroci v Sloveniji (Medijska pismenost, b. l.). Med drugimi so pri raziskavi leta 2016 ugotovili:

- triletni otroci povprečno porabijo 2 uri dnevno za uporabo IKT, štiri do šestletni otroci uporabi namenijo v povprečju 3 ure dnevno,
- pasivno gledanje televizije povprečno traja 80 minut dnevno, aktivno gledanje 36 minut dnevno,
- starši so mnenja, da so otroci, ki so veliki uporabniki IKT, pretežki za svojo višino,
- starši zaznavajo večjo agresivnost otrok, ki so bolj izpostavljeni IKT, negativnih učinkov IKT na razvoj govora, obnašanje in zdravje ne razpoznavajo starši, ki so tudi sami veliki uporabniki IKT in/ali so veliki uporabniki njihovi otroci (Rek in Brumat, 2016, str. 14–15).

Pri raziskavi v letu 2022 so ugotovili:

- predšolski otroci povprečno porabijo 2,5 ure dnevno za uporabo IKT (radio, televizija, računalnik, mobilni telefon, tablica …), predšolski otroci povprečno preživijo 83 minut dnevno pred ekrani,
- 65,48 % vseh staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je odgovorilo, da otroku vedno postavijo meje o gledanih vsebinah,
- 67,22 % vseh staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je seznanjenih s priporočili glede uporabe IKT za predšolske otroke,
- 17,19 % vseh staršev, ki so sodelovali v raziskavi, se je o vplivu uporabe IKT pogovorilo z izbranim pediatrom pred otrokovim 3. letom starosti,
- starši, ki so tudi sami manjši uporabniki IKT, imajo slabše mnenje o uporabi IKT s strani predšolskih otrok kot tisti starši, ki so tudi sami večji uporabniki,
- starši menijo, da otroci, ki so veliki uporabniki IKT, niso pretežki za svojo višino,
- starši ne opažajo večje agresivnosti otrok, ki so bolj izpostavljeni IKT (Rek, Ljubotina, Mešič in Bašin, 2022, str. 20–22).

Doma je medijska izpostavljenost predšolskih otrok odvisna od vzgojnega pristopa staršev, ki rabo in stik omejujejo, spodbujajo,

dovoljujejo ali prepovedujejo ter medijskih navad staršev samih. V času pridobivanja digitalne pismenosti predšolskega otroka je zelo pomemben nadzor staršev. Starši morajo spremljati čas, ki ga predšolski otrok preživi pred ekrani, in ga tudi omejevati, če je to potrebno. Naloga staršev je, da predšolskemu otroku jasno predstavijo tako vsebino kot digitalno tehnologijo, ki jo otrok uporablja. Predšolski otroci v zgodnjem učenju digitalne pismenosti ne potrebujejo nadzornika, temveč starša, ki bo z njimi aktivno sodeloval pri uporabi digitalne tehnologije. S tem pristopom lahko predšolskim otrokom priučimo pozitivne in trdne temelje za poznejše učenje v izobraževalnih ustanovah (Globokar, 2019, str. 30–31).

IKT in predšolski otrok

Razvoj otrok delimo na telesni, spoznavni, čustveno-osebnostni in socialni razvoj. Pomembno je, da razumemo vsako otrokovo razvojno fazo, saj lahko s tem ugotovimo, katera vrsta tehnologije je varna, da jo otroku predstavimo in kaj prispeva k njegovemu zdravemu razvoju. Izpostavljenost tehnologiji se začne s poslušanjem glasbe in z gledanjem televizije. Temu sledijo preproste igre in interaktivne aplikacije, ki od otrok ne zahtevajo pismenosti. Sicer je res, da v predšolskih letih otroci večinoma radi gledajo oddaje oz. vsebine z izobraževalno noto, a to se z vstopom v šolo spremeni. Priljubljenejše postanejo manj kvalitetne vsebine, seznanijo se tudi z raznimi videoigrami, če ne drugače, s pomočjo sošolcev in prijateljev Otroku ponudimo seznanitev z računalnikom, ko kaže interes za delo z njim in ko je to primerno njegovemu razvoju. To je takrat, ko lahko otrok fizično upravlja miško in ima dovolj razvito koordinacijo oko – roka, ko zmore dovolj koncentracije in ko lahko sledi določenim dogovorom ter navodilom (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2022, str. 15–16). Pri otrocih med tretjim in petim letom zelo intenzivno poteka kognitivni, telesni ter čustveni razvoj in otrok sprejema okolico z vsemi čutili. Jodi Gold (2015, str. 133–134) kognitivni razvoj opredeljuje kot metodo, pri kateri se otrok uči iz poskusov in napak ter opazovanja in posnemanja. Meni namreč, da mu reševanje problemov oteži nezmožnost razlikovanja med realnostjo in domišljijo. Pojasnjuje, da se otroci zelo hitro srečajo s tehnološkimi napravami in da starši največkrat posegajo po tabličnem računalniku. Na tabličnem računalniku so otroci sposobni reševanja problemskih nalog. Da pa nekaj zaženejo, si pomagajo ravno s postopkom poskusov in napak. Ko otroci osvojijo fino motoriko, osnovne jezikovne spretnosti in prepoznavanje vzorcev, jim to omogoča reševanje realnih težav in uporabo digitalnega sveta. Pri družbenem in čustvenem razvoju poudarja pomen otrokove osebnosti in temperamenta. Temperament opisuje kot nekaj, s čimer se rodimo in ga določa naša genska zasnova. Temperament določa naše odzivanje in delovanje v različnih situacijah; nanj nimamo vpliva. Ta dva dejavnika bosta določala in vplivala na način, kako bo otrok uporabljal tehnologijo in splet. V tem obdobju so otroci egocentrični, a pričenjajo opazovati svet in ljudi, ki jih obkrožajo. Poudarja, da je

pri socialnem razvoju pomembno, da predšolski otroci uporabljajo tehnologijo v manjših skupinah, saj se pri tem pogovarjajo, sodelujejo in si pomagajo. Jodi Gold (2015, str. 139) opisuje, da socialni razvoj pri predšolskih otrocih poteka skozi igro. Meni namreč, da aplikacije, ki spodbujajo otrokovi domišljijo in interakcijo, spodbujajo tudi socialni razvoj. Vendar pa je mnenja, da je tehnologija kot orodje za razvoj ustvarjalnosti in lastne identitete primerna za starejše otroke. Kadar otroci premišljeno, pod nadzorom odrasle osebe uporabljajo tehnologijo in internet, to krepi in bogati njihovo socialno ter čustveno rast.

Globokar (2019, str. 48) opozarja, da ima uporaba IKT pri predšolskih otrocih, mlajših od dveh let, najslabši vpliv. Negativno vpliva na razvoj govornih sposobnosti, razvoj empatije, družbenih veščin in na pozornost, ki je težko vzdrževana. Slovenski pediatri so oblikovali časovna priporočila za uporabo zaslonov in za otroke do dopolnjenega drugega leta starosti popolnoma odsvetujejo izpostavljenost otroka ekranom. Za predšolske otroke starosti od 2–5 let priporočajo omejitev uporabe zaslonov na manj kot eno uro na dan ter poudarjajo nujnost prisotnosti staršev. Prav tako opozarjajo na pomen splošnega vodila za uporabo ekranov, ki je »manj je bolje«, za otroke z motnjami pozornosti, odstopanji v govorno-jezikovnem razvoju ter drugimi razvojno-nevrološkimi motnjami ali drugimi specifičnimi težavami pa naj bo uporaba prilagojena oceni strokovnjaka (pediatra, psihologa, nevrologa). Za preprečevanje razvoja kratkovidnosti in pojava utrujenih oči svetujejo slovenski pediatri odmor po pravilu 20-20-2: po 20 minutah vsaj za 20 sekund gledamo (vsaj 20 m) v daljavo ter poudarjajo pomembnost gibanja na prostem na dnevni svetlobi, najmanj 2 uri dnevno.

Poleg časa pred zasloni sta pomembna vsebina, ki naj bo kakovostna in prilagojena starostnemu obdobju, ter način uporabe. Pomembno se je zavedati, da je raba zaslonov lahko koristna, kadar so v obliki zabavnih izobraževalnih vsebin. Dobre spletne vsebine nimajo pretiranih vizualnih in zvočnih učinkov, so primerne starosti otroka in vsebujejo enostavna orodja, s katerimi otroci brez težav in varno upravljajo. Otroke primerno nagovarjajo tako verbalno kot vizualno, jim na zabaven in prijazen način ponujajo informacije ter jih z interaktivnimi elementi spodbujajo k raziskovanju. Dobre spletne vsebine imajo na otroka pozitiven vpliv, saj jih izobražujejo in informirajo, spodbujajo njihovo kreativnost, domišljijo in aktivno sodelovanje (Rek, Ljubotina, Mešič & Bašin, 2022, str. 14).

Učinki uporabe IKT na predšolskega otroka

Otroci so v vseh obdobjih svojega življenja izredno dojemljivi, hkrati pa tudi ranljivi in občutljivi, zato tudi digitalni mediji pomembno vplivajo na njihov razvoj. Raziskave kažejo, da predšolski otroci, ki uporabljajo računalnik, bolje razvijejo določene sposobnosti kot njihovi vrstniki brez možnosti uporabe računalnika. Tako je skupina malčkov, navaja Janis-Norton (2016, str. 38), starih od tri do pet let,

ki so bili v stiku z računalnikom tri do štirikrat tedensko, dosegla višje rezultate na merjenjih sposobnosti za šolo kot skupina, ki je preživela manj časa pred računalniškim zasloni.

Telesni razvoj

Ob uporabi IKT predšolski otroci pretežno sedijo, gibanje postane omejeno, zato postanejo njihove mišice oslabljene. Predšolski otrok tako težje razvije dobre motorične spretnosti. Zaradi oslabljenega telesa se lahko pojavi tudi plitko dihanje. Ob plitkem dihanju predšolski otrok vnaša manj kisika, kar v možganih sproži nesposobnost jasnega razmišljanja. Uporaba IKT vpliva na izbiro prehrane, na količino časa, namenjenega telesni dejavnosti in s tem tudi na telesno pripravljenost. IKT predšolske otroke močno zamotijo, zato težko prepoznajo signale sitosti in se posledično prenajedajo, velikokrat z nezdravo hrano, ki vpliva tudi na njihovo razpoloženje in vodi v muhavo in trmasto vedenje ter čezmerno težo. Raziskave kažejo nejasno povezavo med uporabo digitalne tehnologije in debelostjo otrok, je pa dejstvo, da se otrok, ki preživlja večino svojega prostega časa za različnimi ekrani, bistveno manj giblje. Posebno ogroženi so tisti otroci, ki imajo televizijske sprejemnike ter osebne računalnike v svoji sobi (Janis-Norton, 2016, str. 51–52).

Kognitivni razvoj

Opazovanja kažejo, da digitalna tehnologija, kadar se uporablja v primerni meri, pospešuje razvoj sposobnosti. Video igrice krepijo vizualni spomin, učinkovitost časovnega odzivanja, pozornost, koncentracijo, sposobnost hkratnega reševanja kompleksnih problemov, koordinacijo oko – roka, internet spodbuja sposobnost iskanja rešitev, podatkov, krepi vizualno percepcijo. Družbeni mediji širijo baze znanj, jezik in pismenost ter sposobnost organiziranja informacij. Seveda pa pretirana uporaba digitalnih medijev te ugodne učinke izniči. V zgodnjem otroštvu se med spanjem intenzivno razvijajo možgani. Ustvarjajo se povezave, potrebne za razvoj govora, motorike, logičnega razmišljanja in povezave za razvoj dojemanja in razumevanja čustev. Zato predšolski otroci potrebujejo kakovosten in časovno ustrezen spanec. Ob uporabi IKT naprave oddajajo umetno svetlobo, ki vpliva na možgane predšolskih otrok in jim oteži umiritev in pripravo na spanje. Kakovost spanja je lahko slabša tudi zaradi neprimernih vsebin, ki jih je predšolski otrok gledal/izvajal preko IKT (Janis-Norton, 2016, str. 24–36). Televizor, prižgan v ozadju, ima velik vpliv na pozornost. Predšolski otroci se s pasivnim gledanjem televizije navadijo stalne prisotnosti IKT, tišina jim postane neprijetna in njihovo zaznavanje je oslabljeno. Ugotovljeno je, da pasivno gledanje televizije v pol minute spremeni delovanje možganskih valov. Beta valove, ki so odgovorni za pozornost in zbranost, spremeni v alfa valove, ki povzročajo nezbranost (Janis-Norton, 2016, str. 42–54). Čezmerna

uporaba IKT pri predšolskih otrocih, mlajših od štirih let, lahko povzroči zakasnitev govora, težave s pozornostjo in jim onemogoča razvoj socialnih veščin. Mlajši otroci prav tako nimajo dobro razvite sposobnosti pretvarjanja dvodimenzionalne slike v trodimenzionalno, zanje sta za otroke te starosti nujni človeška interakcija in komunikacija, saj bodo le z njo dosegli jezikovne sposobnosti znotraj kognitivnega razvoja (Gold, 2015, str. 41–104).

Čustveni razvoj

S svojo telesno govorico izražamo svoje notranje stanje, prepoznavanje telesne govorice je temeljna socialna veščina. Predšolskim otrokom se te veščine izoblikujejo sorazmerno z razvojem in ob interakciji z ljudmi, saj se osebe na otroka odzivajo. Ob uporabi IKT tega odziva ni, zato čezmerna uporaba IKT predšolskim otrokom onemogoča razvoj socialnih veščin ali pa predstavlja visoko tveganje, da bodo v najstniških letih imeli slabo socialno vedenje (Globokar, 2019, str. 47–49). Predšolski otroci za razvoj zmožnosti sočutja potrebujejo človeško interakcijo, zaradi njenega pomanjkanja pa lahko otrok postane neobčutljiv za dojemanje čustev drugih ljudi.

Vloga IKT v obdobju zgodnjega učenja

Predšolske otroke je treba naučiti ločevati med naravnim in umetnim okoljem in jih naučiti, kako umetno okolje in IKT vplivata na življenje. Predšolski otroci se morajo po korakih naučiti upravljati z IKT – z izkušnjami bodo dobili boljše razumevanje, kako IKT delujejo in v kakšne namene se uporabljajo. Potrebno je poznavanje besednjaka, kar za predšolske otroke, ki še ne znajo brati, pomeni razumevanje simbolov. Simboli so pomemben del komuniciranja, saj predšolskim otrokom posredujejo informacije, tudi, če ne znajo brati. Primerna uporaba IKT v zgodnjem učenju pripomore k izboljšanemu vseživljenjskemu učenju, ki je posameznikova dolžnost formalnega in neformalnega izobraževanja skozi celo življenje in ga potrebuje za uspeh v hitro spreminjajočem svetu. Z IKT so učne vsebine in procesi predstavljeni na zanimiv način, kar pritegne pozornost predšolskega otroka (Brečko in Vehovar, 2008, str. 19–21). Odprtost *Kurikuluma za vrtce* strokovnim delavcem v vrtcu omogoča, da ustvarjajo vzpodbudno učno okolje, v katerega lahko vključujejo tudi uporabo digitalne tehnologije. V skoraj vseh načelih lahko najdemo povezavo z uporabo IKT, posebno pa Usar in Jerše (2016) izpostavljata načela, ki kažejo načine za uresničevanje ciljev, povezanih z uvajanjem porajajoče se digitalne pismenosti.

Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma:

- s smiselno rabo IKT strokovni delavci omogočajo enakovredne pogoje za optimalni razvoj vsakega otroka;
- uporaba IKT omogoča pestrejši izbor vsebin.

Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti:

- strokovni delavci lahko z uporabo IKT otroku zagotovijo individualno delo.

Načelo sodelovanja s starši:
- IKT omogoča sprotno informiranje staršev na ravni vrtca;
- z uporabo IKT je omogočeno poglobljeno podajanje informacij o otroku.

Načelo sodelovanja z okoljem:
- IKT omogoča vključevanje v širše družbeno okolje.

Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije ter drugih načinov izražanja:
- stalna skrb za smiselno in kritično rabo IKT, navajanje na uporabo IKT.

Nekateri cilji, ki jih z uporabo IKT uresničujemo (Usar in Jerše, 2016):
- otrok spoznava različne načine zbiranja, shranjevanja in prenosa informacij;
- otrok se seznanja z različnimi načini komuniciranja in prenosa informacij ter komuniciranja s pomočjo IKT;
- otrok spoznava in uporablja tehnične predmete ter procese, spoznava njihov pomen;
- otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti itd.

ZAKLJUČEK

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v predšolskem obdobju zahteva premišljen, odgovoren in strokovno utemeljen pristop, ki izhaja iz poznavanja otrokovih razvojnih značilnosti. IKT predstavlja pomemben dejavnik sodobnega okolja, ki lahko ob neustrezni ali čezmerni rabi negativno vpliva na otrokovo celostno delovanje, ob premišljeni in nadzorovani uporabi pa lahko prispeva k razvoju posameznih kompetenc. Ključno odgovornost pri uvajanju digitalne tehnologije nosijo starši in strokovni delavci, ki morajo otroku zagotavljati varno, uravnoteženo in spodbudno učno okolje. Predšolsko obdobje je čas intenzivnega telesnega, kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja, zato tehnologija ne sme nadomeščati igre, gibanja, neposrednih izkušenj in medosebnih odnosov. Smiselno vključevanje IKT lahko podpira razvoj porajajoče se digitalne pismenosti in kompetenc prihodnosti, vendar le, če ostaja podrejeno temeljnim razvojnim potrebam otroka in ciljem predšolske vzgoje.

Viri in literatura

1. Brečko, N., B. in Vehovar, V. (2008). Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
2. Globokar, R. (2019). Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi. Ljubljana: Teološka fakulteta.
3. Gold, J. (2015). Vzgoja v digitalni dobi – Priročnik za spodbujanje

zdravega odnosa do digitalne tehnologije od rojstva do najstniških let. Radovljica: Didakta.

4. Janis-Norton, N. (2016). Mirnejše, lažje, srečnejše otroštvo pred zasloni: Za starše malčkov, otrok in najstnikov: Vodnik, ki vam bo pomagal, da spet prevzamete nadzor nad tehnologijo. Izola: Vita.
5. Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2022). Predšolski otrok v digitalni dobi. Koper: Založba Univerza na Primorskem. Dostopno na: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-95HRQOKT/a72ed78c-9c73-44d3-8e11-16a24c00332c/PDF
6. Rek, M., Ljubotina P., Mešić S. in Bašin A. (2022). Mediji in predšolski otroci v Sloveniji. Dostopno na: https://pismenost.si/wp-content/uploads/2016/04/Mediji-in-pred%C5%A1olski-otroci-v-Sloveniji_20224.pdf
7. Rek, M. in Milanovski Brumat, K. (2016). Mediji in predšolski otroci v Sloveniji. Dostopno na: https://pismenost.si/pdf/Raziskava_predsolski_otroci_Slovenija_2016_v13.7.pdf
8. Usar, K., Jerše, L. (2021). Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/DTsmernice_vrtci.pdf

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. KRISTINA GRUBEŠA KUNAJ: Dnevna poročila o fizioloških potrebah kot orodje za spremljanje ritma in komunikacijo s starši pri otrocih 1–2 let
2. BARBARA MAJC: Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota
3. MATEJA PLATOVŠEK: Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcih
4. NATAŠA SATLER: Bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole
5. TADEJA TEŽAK: Pomen higiene rok in zob v šolah in vrtcih

DNEVNA POROČILA O FIZIOLOŠKIH POTREBAH KOT ORODJE ZA SPREMLJANJE RITMA IN KOMUNIKACIJO S STARŠI PRI OTROCIH 1–2 LET

Raziskovalna naloga

Vrhovo, januar 2026

Kristina Grubeša Kunaj, *dipl. vzg.*

Kazalo vsebine

1 UVOD 2

1.2 Opredelitev raziskovalnega področja 2

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge 3

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu 3

1.4 Raziskovalne metode 4

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 4

2 TEORETIČNI DEL 6

2.1 Predšolska vzgoja in njen pomen 6

2.3 Fiziološke potrebe otrok v starosti 1–2 let 10

2.3.1 Spanec 10

2.2.2 Prehrana in hidracija 11

2.2.3 Odvajanje blata in mehurja 12

2.2.4 Razpoloženje in čustveno stanje 12

2.3 Dnevna rutina kot orodje spremljanje ritma 13

2.4 Dnevna poročila in komunikacija s starši 13

2.5 Individualizirani pristop in pomen spremljanja fizioloških potreb 14

3 EMPIRIČNI DEL 16

3.1 Namen in potek raziskave 16

3.2 Predstavitev vzorca 17

3. 3 Metode in tehnike zbiranja podatkov 18

3. 4 Operacionalizacija spremenljivk 18

3.5 Analiza posameznih otrok 19

3.5.1 Deklica 1 19

3.5.2 Deklica 2 22

3.5.3 Deklica 3 24

3.5.3 Deklica 4 26

3.5.4 Deklica 5 28

3.5.5 Deklica 6 30

3.5.7 Deklica 7 31

3.5.8 Deček 1 32

3.5.8 Deček 2 33

3.5.9 Deček 3 33

3.6 Primerjava prehranskih vedenjskih vzorcev med deklicami 34

3.6.1 Prehranjevalni vzorci ... 35
3.6.2 Vnos tekočine ... 36
3.6.3 Počutje in čustvena stabilnost ... 36
3.6.4 Izločanje ... 37
3.6.5 Spanec ... 37
3.6.6 Sklep primerjave deklic ... 37
3.7 Primerjava prehranskih in vedenjskih vzorcev med dečki ... 38
3.7.1 Prehranjevalni vzorec ... 38
3.7.2 Vnos tekočine ... 39
3.7.3 Počutje in vedenje ... 39
3.7.4 Izločanje ... 40
3.7.5 Spanec ... 40
3.7.6 Sklep primerjave dečkov ... 40
3.8 Primerjava med deklicami in dečki ... 41
3.8.1 Prehranjevalne navade ... 41
3.8.2 Vnos tekočine ... 42
3.8.3 Počutje in čustvena stabilnost ... 42
3.8.4 Izločanje ... 42
3.8.5 Spanec ... 43
3.8.6 Sklep primerjave med spoloma ... 43
3.9 Pomen sistematičnega opazovanja prehranskih in vedenjskih vzorcev v vrtcu ... 43
3.9.1 Vloga opazovanja pri razumevanju prehranskih navad ... 44
3.9.2 Povezanost prehrane, počutja in vedenja ... 44
3.9.3 Vloga vzgojitelja pri interpretaciji opažanj ... 45
3.9.4 Pomen individualnega pristopa ... 45
3.9.5 Sklep poglavja ... 46
3.10 Sklep poglavja – povzetek ugotovitev empiričnega dela ... 46
3.11 Razprava rezultatov v povezavi s teoretičnimi izhodišči ... 47
4 ZAKLJUČEK ... 49
LITERATURA ... 51

POVZETEK

Raziskovalna naloga sistematično preučuje vsakodnevno rutino in fiziološke potrebe otrok, starih 1-2 leti, ter vlogo dnevnih poročil pri podpori staršev pri razumevanju otrokovega počutja. Osredotoča se na analizo spanja, prehrane, hidracije, odvajanja blata in otrokovega razpoloženja ter na povezavo med temi vidiki in individualiziranim pristopom vzgojno-praktične pedagogike. Z uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod smo spremljali pogostost, vzorce in spremembe otrokovega vedenja ter beležili opažanja staršev o koristnosti dnevnih poročil. V teoretičnem delu smo predstavili pojme predšolska vzgoja, fiziološke potrebe, dnevna rutina, individualizirani pristop in sodelovanje s starši. Namen naloge je pridobiti celovit vpogled v otrokovo vsakodnevno življenje ter ugotoviti, kako lahko opazovanje in beleženje podatkov ter komunikacija s starši prispevajo k izboljšanju pedagoškega dela. Rezultati raziskave predstavljajo izhodišče za podporo otrokovi dobrobiti, načrtovanje prilagojenih dejavnosti ter krepitev sodelovanja med vzgojitelji in starši.

Ključne besede: otroci, fiziološke potrebe, dnevna rutina, starši, individualizirani pristop

ABSTRACT

The research systematically examines the daily routines and physiological needs of children aged 1–2 years, as well as the role of daily reports in supporting parents' understanding of their children's well-being. It focuses on analyzing sleep, nutrition, hydration, bowel movements, and children's moods, and the connection between these aspects and the individualized approach in early childhood education. Using both quantitative and qualitative methods, we monitored the frequency, patterns, and changes in children's behavior and recorded parents' observations regarding the usefulness of the daily reports. The theoretical part presents concepts such as early childhood pedagogy, physiological needs, daily routine, individualized approach, and parental involvement. The aim of the study is to gain a comprehensive understanding of children's everyday lives and to determine how observation, data recording, and communication with parents can contribute to improving educational practice. The research results provide a basis for supporting children's well-being, planning tailored activities, and strengthening collaboration between educators and parents.

Keywords: children, physiological needs, daily routine, parents, individualized approach

1 UVOD

1.2 Opredelitev raziskovalnega področja

Raziskovalno področje se osredotoča na predšolsko pedagogiko, predvsem na spremljanje in razumevanje fizioloških potreb otrok v starosti 1-2 let. Predšolska pedagogika je veja vzgoje, ki se ukvarja z razvojem, učenjem in dobrobitjo otrok od zgodnjega otroštva, običajno od 1. leta starosti, do vstopa v osnovno šolo. Njen cilj je spodbujati celostni razvoj otrok, ustvariti ustrezno okolje ter podpirati starše pri skrbi in vzgoji otroka.

Za otroke v starosti 1-2 let je zagotavljanje ustreznega ritma spanja, prehrane, hidracije, gibanja in udobja ključno za zdrav razvoj in dobro počutje. Te fiziološke potrebe so osnova otrokovih vsakodnevnih aktivnosti, vplivajo na njegovo razpoloženje, energijo in sodelovanje v skupini ter so pomemben dejavnik pri načrtovanju vzgojnega dela.

Poleg fizioloških potreb je pomembna tudi komunikacija z družino, ki vključuje redno obveščanje staršev o poteku dneva, otrokovi rutini in dejavnostih. Takšna komunikacija staršem omogoča vpogled v otrokove rutine, povečuje zaupanje in podpira sodelovanje med vrtcem in domačim okoljem.

Raziskava se navezuje na individualizirano vzgojno-praktično pedagogiko, kar pomeni, da se vzgojno-izobraževalne dejavnosti prilagajajo posameznemu otroku glede na njegove sposobnosti, potrebe in razvojni tempo. Poseben poudarek je na upoštevanju individualnih razlik, spodbujanju samostojnosti in pozitivnega čustvenega razvoja, hkrati pa tudi na sodelovanje z družino pri podpori otrokovih potreb.

V raziskavi so uporabljeni tako kvantitativni podatki, kot so trajanje spanja (dolgo ali kratko spanje), odvajanje blata pri menjavi plenic (če je to prisotno), količina popitega (premalo, dovolj) ter prehranjevanje (veliko, malo, nič), kot tudi kvalitativni podatki, na primer opisne opombe o otrokovem razpoloženju in počutju. Kombinacija obeh pristopov omogoča celovit vpogled v otrokovo dnevno rutino ter pripomore k boljšemu razumevanju funkcionalnosti dnevnih poročil kot orodje za starše.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskave je pridobiti vpogled v dnevne rutine otrok, starih 1-2leti, zlasti v njihov spanec, prehrano, odvajanje blata, pitje in počutje. Poleg tega raziskava želi ugotoviti, kako dnevna poročila, ki jih starši prejmejo, pomagajo bolje razumeti otrokovo počutje in potrebe, pomemben del raziskave je tudi opazovanje, kako se v vsakodnevnem delu z otroki uresničuje individualiziran pristop vzgojno-praktične pedagogike in kako lahko informacije iz dnevnikov podpirajo starše pri skrbi za otroka.

Cilj je torej opisati in opredeliti vsakodnevne fiziološke potrebe otrok v starosti 1-2 let. Prav tako je cilj pregledati in analizirati podatke iz dnevnikov, ki beležijo spanec, prehranjevanje, odvajanje blata, pitje in otrokovo počutje. Prav tako je cilj preučiti, na kakšen način dnevna poročila staršem pomagajo pri razumevanju otrokove rutine in počutja. Ter oceniti, kako se v praksi uresničuje individualizirani pristop vzgojno-praktične pedagogike in kako vpliva na otrokovo dobrobit.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Pri raziskavi so bila oblikovana vprašanja, ki bodo usmerila zbiranje in analizo podatkov:

1. Kakšne so vsakodnevne fiziološke potrebe otrok, starih 1-2 leti, glede spanja, prehranjevanja, pitja in odvajanja blata?
2. Kakšni vzorci se kažejo v dnevnih zapisih glede otrokove rutine in počutja?
3. Kako starši dojemajo dnevna poročila in koliko jim ta pomagajo pri razumevanju otrokovega počutja in potreb?
4. Kako se v praksi uresničuje individualizirani pristop vzgojno-praktične pedagogike in kakšen vpliv ima na dobrobit otroka?

Omejitve raziskave:

- Raziskava zajema otroke, stare 1-2 leti, iz enega vrtca v Posavju, zato rezultati niso neposredno posplošljivi na vse vrtce.
- Podatki temeljijo na dnevnih zapisih in opazovanju otrok, kar lahko vključuje subjektivno oceno vzgojitelja.
- Odziv staršev so omejeni na tiske, ki so sodelovali, zato mnenja niso reprezentativna za vse starše.

- Raziskava se osredotoča predvsem na fiziološke potrebe in osnovno dobrobit otroka, brez poglobljenega preučevanja socialnega ali kognitivnega razvoja.

1.4 Raziskovalne metode

V raziskavi smo uporabili kombinacijo metod, ki nam omogočajo vpogled v vsakodnevno rutino otrok in hkrati v način, kako starši dojemajo informacije iz dnevnikov. Pri tem smo se osredotočili tako na kvantitativne kot kvalitativne podatke, saj menimo, da le tako lahko dobimo celovito sliko otrokovega počutja in potreb.

Kvantitativni del raziskave zajema beleženje fizioloških potreb otrok. V dnevnikih smo zapisovali:

- spanec – daljše ali krajše obdobje spanja,
- prehrana – veliko, malo, nič,
- pitje – malo, dovolj, nič,
- odvajanje blata – prisotnost ali odsotnost.

Ti podatki omogočajo pregled vzorcev in pogostosti posameznih potreb otrok ter služijo kot podlaga za razumevanje dnevne rutine. S statistično obdelavo teh podatkov lahko ugotovimo, kateri dejavniki vplivajo na otrokovo počutje in kako se dnevna rutina spreminja skozi teden.

Kvalitativni del raziskave temelji na opazovanju otrokovega počutja in razpoloženja. V dnevnikih smo poleg osnovnih podatkov zapisovali tudi:

- kratke opise otrokovega razpoloženja,
- odziv na aktivnosti,
- način, kako otroci sodelujejo v igri ali dnevnih opravilih.

Prav tako smo vključili mnenja staršev, pridobljena preko kratih vprašalnikov ali pogovorov. Starše smo spraševali, kako jim dnevna poročila pomagajo razumeti otrokove potrebe in počutje ter ali informacije koristijo pri domačem skrbstvu.

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Raziskava prispeva tako k pedagoški praksi kot k razumevanju teorije predšolske vzgoje. V praksi nam omogoča boljši vpogled v vsakodnevno rutino otrok, predvsem v starosti 1-2 let, in pokaže, kako beleženje fizioloških potreb in opazovanje počutja otrok pomaga pri skrbi za

njihove potrebe. Dnevna poročila, ki jih starši prejemajo, se izkažejo za koristna, saj jim omogočajo spremljanje spanja, prehrane, hidracije, odvajanja in počutja otroka ter boljše razumevanje njegovega dneva.

V teoriji raziskava poudarja pomen individualiziranega pristopa vzgojno-praktične pedagogike. Prikazuje, kako se lahko teoretična izhodišča uresničijo v vsakodnevnem delu z otroki, ko vzgojitelji opazujejo njihove potrebe in prilagajajo dejavnosti. Povezava kvantitativnih in kvalitativnih podatkov omogoča celovitejši vpogled v otrokovo počutje in daje podlago za nadaljnje izboljšave pedagoškega dela.

Celovit pristop, ki vključuje opazovanje, beleženje in komunikacijo s starši, je lahko v pomoč tako vzgojiteljem kot staršem, saj omogoča boljše razumevanje otrokovega razvoja in podpira skrb, prilagojeno posameznemu otroku.

Za zbiranje podatkov smo uporabili različne metode, ki so omogočile vpogled v vsakodnevno rutino otrok in hkrati v način, kako starši dojemajo informacije iz dnevnikov. Podatki so bili zbrani v času običajnega dela v oddelku, brez poseganja v otrokovo ritem ali aktivnosti.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Predšolska vzgoja in njen pomen

Predšolska vzgoja v Sloveniji je ključnega pomena za celostni razvoj otrok in njihovo pripravo na življenje v družbi. Obdobje, ki ga zajema, se začne približno pri 11 mesecih starosti in traja od vstopa v osnovno šolo (GOV.SI, 2024). Programi predšolske vzgoje združujejo varstvo in vzgojo, kar pomeni, da se hkrati posvečamo osnovnim fiziološkim potrebam otrok, kot so prehrana, spanje in higiena, ter njihovemu kognitivnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju (Čelebič, 2012).

Predšolska vzgoja se v Sloveniji izvaja na dveh stopnjah – prvo starostno obdobje (od 1. do 3. leta starosti) in drugo starostno obdobje (od 3. leta do vstopa v osnovno šolo). Za otroke starih 1-2 leti, ki so vključeni v jasli, je poseben poudarek na zagotavljanju osnovnih fizioloških potreb, stabilni rutini in občutku varnosti (Zakon o vrtcih, 2023).

Poleg fizioloških potreb predšolska vzgoja razvija tudi socialne in čustvene kompetence, kot so empatija, sodelovanje v skupini in osnovne komunikacijske veščine, kar je ključno za kasnejši šolski uspeh in socialno integracijo (Eurydice, 2023; Petrovič, 2021).

Raziskave kažejo, da zgodnja predšolska vzgoja, ki vključuje individualiziran pristop in podporo čustvenemu razvoju, pomembno vpliva na zmanjšanje anksioznosti, razvoj socialnih veščin ter poznejši šolski uspeh. Otroci, ki so deležni kakovostne vzgoje že v prvih dveh letih, razvijajo boljšo samopodobo, socialno kompetenco in prilagodljivost na nove situacije (Shonkoff; Phillips, 2000).

Otroci stari 1–2 leti so vključeni v jasli, kjer je glavni cilj ustvariti varno, stabilno in spodbudno okolje. Takšno okolje omogoča otroku, da razvija samostojnost, se uči osnovnih socialnih veščin, opazuje vrstnike in postopoma vključuje v skupinske aktivnosti (Vrtci Ljubljana, 2022).

V tem obdobju se pri otrocih oblikuje tudi osnovna čustvena regulacija, ki omogoča uravnavanje frustracij, izražanje zadovoljstva in prepoznavanje osnovnih čustev pri sebi in drugih. Strokovna literatura poudarja, da vzgojitelji, ki aktivno spodbujajo čustveno pismenost, prispevajo k boljši socialni vključenosti otrok in manj konfliktom v skupini (Denham et al., 2012; Novak, 2020).

Raziskave kažejo, da imajo otroci, vključeni v kakovostne programe predšolske vzgoje, dolgoročne koristi – boljše učne dosežke, manj vedenjskih težav in večjo stopnjo socialne vključenosti (OECD, 2020). Poleg tega je zgodnja vključitev v individualizirane programe, ki upoštevajo čustvene in fiziološke potrebe otrok, prispeva k zmanjšanju anksioznosti, razvojnu socialnih veščin in boljšemu prilagajanju na šolsko okolje (Shonkoff & Phillips, 2000).

Jasli zagotavljajo tudi strukturo dnevnih rutin, ki pomagajo otrokom pri razvijanju občutka varnosti in predvidljivosti, kar je ključnega pomena za zmanjševanje anksioznosti in podporo pozitivnemu čustvenemu razvoju (Kovač, 2021).

Stabilna rutina ima tudi pomembno vlogo pri oblikovanju otrokove samopodobe. Ko otrok ve, kaj lahko pričakuje, se lažje osredotoči na raziskovanje in učenje. Tako vzgojitelji skozi načrtovano ponavljanje dejavnosti (npr. obroki ob istem času, redni trenutki za igro in počitek) ustvarjajo okolje, ki zmanjšuje stres in spodbuja učenje (Videmšek, Pišot, 2017).

V tem starostnem obdobju ima otrok še zelo omejene komunikacijske zmožnosti, zato strokovni delavci (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic) posebno pozornost posvečajo neverbalnim signalom, rutini fizioloških potreb ter postopnemu razvijanju občutka varnosti in predvidljivosti (Eurydice, 2023).

Temeljne naloge predšolske vzgoje pri najmlajših:

- zagotavljanje osnovne fiziološke varnosti – redna prehrana, hidracija, spanje, higiena in gibanje;
- vzpostavljanje dnevne rutine, saj predvidljivost krepi občutek varnosti in zmanjšuje stres pri otroku;
- razvoj prvih socialnih interakcij – otrok začne opazovati vrstnike, a večino časa še potrebuje individualno pozornost odraslih;
- sodelovanje s starši, ki je ključno za kakovostno delo, saj oni najbolje poznajo otrokove posebnosti, navade in odzive (Vodnik Zac, 2022).

Glavni cilji predšolske vzgoje vključujejo:

- spodbujanje celotnega razvoja otroka;

- oblikovanje rutine, ki podpira varnost in stabilnost;
- povečevanje socialnih in komunikacijskih veščin;
- krepitev samostojnosti in samopodobe (Novak, 2020; Berk, 2018).

Vzgoja v tem obdobju ima tudi pomembno preventivno funkcijo. Z zgodnjim prepoznavanjem posebnih potreb, zdravstvenih težav ali težav v razvoju lahko vzgojitelji in starši zagotovijo ustrezno podporo ter preprečijo kasnejše težave v šoli in družbi (Urbančič, 2019).

Razvijanje čustvene pismenosti pri otroku (prepoznavanje in izražanje čustev) omogoča vzgojiteljem, da zgodaj prepoznajo morebitne težave in izvajajo individualizirane intervencije (Novak, 2020). Za otroke v starosti 1–2 let je še posebej pomembno, da vzgoja upošteva fiziološke potrebe. Spanec, prehrana, hidracija in odvajanje so osnova otrokovega počutja in vplivajo na njegovo energijo, razpoloženje in sodelovanje v skupini (Cerar, 2019; Berk, 2018).

Poleg tega kakovostno predšolsko okolje spodbuja razvoj samostojnosti, raziskovalnih sposobnosti in socialnega opazovanja, kar omogoča lažji prehod v kasnejše starostne stopnje in šolsko okolje (Vygotsky, 1978; OECD, 2020).

2.2 Razvojne značilnosti otrok starih 1–2 leti

Otroci, stari 1–2 leti, se nahajajo v obdobju hitre fizične, motorične in kognitivne rasti. Fizično začne otrok stabilno hoditi, teči in raziskovati okolico, hkrati pa se razvijajo finomotorične sposobnosti, ki omogočajo uporabo predmetov, risanje in manipulacijo z igračami (Vrtci Ljubljana, 2022).

V tem obdobju se oblikujejo tudi prve navade samostojnosti, kot so hranjenje, oblačenje in uporaba pribora, kar pomembno vpliva na razvoj samopodobe in občutka kompetence (Miller, Johnson; 20218; Berk, 2018). Raziskave kažejo, da otroci, ki so spodbujani k samostojnosti, kažejo večjo samozavest in manjše vedenjske težave v vrtcu (Vygotsky, 1978).

Kognitivni razvoj vključuje začetek razumevanja preprostih navodil, razvoj govora in prve poskuse samostojnega reševanja problemov. Otrok začne kazati zanimanje za učenje skozi igro,

kar omogoča vzgojiteljem uvajanje različnih didaktičnih metod. V tem obdobju se razvija tudi otrokova pozornost, ki pa je še vedno kratkotrajna in nestabilna (Berk, 2018).

Posebej pomembno je spodbujanje senzomotoričnih in kognitivnih aktivnosti, ki vključujejo raziskovanje predmetov, reševanje preprostih problemov in igro vlog. Takšne aktivnosti omogočajo otrokom povezovanje vzročno-posledičnih odnosov in temelji na Piagetovi teoriji senzomotoričnega učenja (Piaget, 1952; Berrk, 2018).

Čustveno in socialno se otrok postopoma uči izražanja svojih čustev, vzpostavljanja prvega socialnega stika z vrstniki ter razvijanja občutka pripadnosti skupini. Čeprav otrok začne opazovati druge otroke in sodelovati pri preprostih dejavnostih, še vedno potrebuje individualno pozornost in podporo odraslih (Eurydice, 2023; Vodnik ZAC, 2022).

V tem starostnem obdobju se pojavlja t.i. »paralelna igra«, kjer se otroci igrajo ob vrstnikih, a ne nujno z njimi. Ta faza omogoča razvoj socialnega opazovanja, razumevanja pravil igre in postopno uvajanje sodelovalne aktivnosti (Parten, 1932; Howes, 2017).

Po teoriji Jeana Piageta se otroci v starosti od 1 do 2 let nahajajo v senzomotorični fazi, kjer skozi gibanje in neposredno interakcijo z okoljem spoznavajo osnovne vzročno-posledične povezave. V tem obdobju začnejo razvijati tudi trajnost objekta – spoznanje, da stvari obstajajo tudi takrat, ko jih ne vidijo več, kar je pomemben mejnik v kognitivnem razvoju (Piaget, 1952; Berk, 2018).

Jezikovni razvoj je prav tako izrazit. Otroci pogosto uporabljajo prve besede, posnemajo zvoke in izraze odraslih ter se učijo osnov dvosmerne komunikacije. Po podatkih Ameriške akademije za pediatrijo (AAP, 2019) večina otrok pri 18 mesecih uporablja okoli 20 besed, pri dveh letih pa že od 20 do 100 besed, kar predstavlja temelj za kasnejši razvoj stavkov in kompleksnejše govorne strukture.

Socialni razvoj v tem obdobju označuje t. i. paralelna igra. Otroci sicer še ne sodelujejo aktivno z vrstniki, vendar jih opazujejo in se igrajo ob njih. To predstavlja prehodno fazo, ki pripravlja otroka na kasnejše sodelovanje in skupinske igre (Parten, 1932; Howes, 2017).

Tabela 2.1: Razvojni cilji predšolske vzgoje

Razvojno področje	**Cilji**	**Primer aktivnosti**
Fizični razvoj	Motorika, koordinacija	Igra z žogo, plezanje, risanje
Kognitivni razvoj	Razumevanje osnovnih pojmov	Učenje števil, oblik, barv
Socialni razvoj	Sodelovanje, deljenje	Skupinske igre, igra vlog
Čustveni razvoj	Prepoznavanje čustev	Risanje, pogovor o občutkih

Pojasnitev: Razvojni cilji, predstavljeni v tabeli, so skladni z Kurikulumom za vrtce (2025), ki določajo smernice za delo v jaslih in vrtcih. Poseben poudarek je na igri, saj je ta osrednji način učenja v tem obdobju. Vzgojitelji, ki redno beležijo otrokove potrebe in odzive, lahko bolje prilagajajo dejavnosti, kar pozitivno vpliva na otrokovo dobrobit, socialno interakcijo in razvoj samostojnosti (Ajda, 2019; Berk, 2018).

2.3 Fiziološke potrebe otrok v starosti 1–2 let

Otroci v starosti 1 – 2 let imajo zelo specifične fiziološke potrebe, ki neposredno vplivajo na njihov razvoj, razpoloženje in sposobnost učenja. Poskrbeti je treba za ustrezno prehrano, spanec, hidracijo in postopno uvajanje samostojnosti pri odvajanju, saj so ti vidiki ključni za zdrav telesni in psihični razvoj (Kurikulum za vrtce, 2025; Cerar, 2019).

2.3.1 Spanec

Spanec je ključnega pomena za fizični in psihični razvoj otroka. Otroci, stari 1–2 leti, potrebujejo povprečno 11-14 ur spanja na dan, vključno z dnevnim dremanjem. Kakovosten spanec vpliva na rast, uravnavanje čustev in kognitivni razvoj (Williams et al., 2016). Redno beleženje spanja v dnevnikih omogoča spremljanje vzorcev in prepoznavanje morebitnih motenj, ki lahko vplivajo na otrokovo vedenje in razpoloženje (Berk, 2018).

Otroci, ki ne spijo dovolj, pogosto kažejo večjo razdražljivost, težave s koncentracijo in zmanjšano motivacijo za igro, kar vpliva tudi na socialno vključevanje in učenje novih veščin.

Vzgojitelj dnevno spremljajo:

- trajanje spanja,
- pogostost dremanja ter
- kakovost spanja (Erikson, 1963; Berk 2018).

Opazovanje otrokovega vedenja pred in po spanju omogoča prepoznavanje motenj ali posebnih potreb po prilagoditvi rutine. Kakovost spanja je prav tako pomembna kot njegova dolžina – mirno, neprekinjeno spanje prispeva k večji vitalnosti in boljšemu sodelovanju v skupinskih dejavnostih.

Tabela 1. Priporočeno trajanje spanja po starosti

Starost	Nočni spanec (h)	Dnevno dremanje (h)	Skupno (h)
1 leto	10-12	1-3	11-14
1,5 let	10-12	1-2	11-13
2 leti	10-11	1	11-12

Stabilen spanec in urejene rutine prispevajo k občutku varnosti, samostojnosti in raziskovanju okolja (Erikson, 1963). Prav tako kakovosten spanec podpira razvoj trajnosti objekta in spominskih sposobnosti, kar je pomembno za kognitivni razvoj (Piaget, 1952; Berk, 2018).

2.2.2 Prehrana in hidracija

Pravilna prehrana in zadostna hidracija sta ključni za energijo, rast in učenje otrok. Otroci 1–2 leta pogosto razvijajo lastne prehranske preference in omejitve, zato je spremljanje zaužite hrane in pijače pomembno za pravočasno prilagoditev obrokov in zagotavljanje raznolikosti hranil (Miller & Johnson, 2018; Kovač, 2021).

Vzgojitelji beležijo:

- količino in vrsto zaužite hrane,
- pogostost obrokov ter
- reakcijo otroka na posamezne obroke (Cerar, 2019).

Raznolikost prehrane, ki vključuje različne barve in teksture hrane, spodbuja senzorični razvoj in pozitivne prehranske navade. Vključevanje otroka v pripravo preprostih obrokov povečuje samoiniciativnost, fino motoriko in občutek kompetence (Berk, 2018). Hidracija je prav tako ključna, saj dehidracija vodi v utrujenost, zmanjšano pozornost in razdražljivost (AAP, 2019).

2.2.3 Odvajanje blata in mehurja

Redni ritmi odvajanja prispevajo k občutku udobja, stabilnosti in nadzora nad telesom. Pogostejše ali redkejše odvajanje se odraža v spremembah razpoloženja, motnjah koncentracije in pomanjkanju motivacije za sodelovanje v dejavnostih (Petek, 2018).

Vzgojitelji dnevno beležijo:

+ pogostost odvajanja,
+ konsistenco blata in
+ morebitne znake nelagodja (Križnik, 2022).

Uvajanje samostojnega odvajanja na kahlico ali stranišče je pomemben del razvoja avtonomije. Otroci, ki dobijo podporo, vzpodbude in pohvalo, razvijajo pozitivno samopodobo in večjo motivacijo za sodelovanje v dejavnostih (Berk, 2018).

2.2.4 Razpoloženje in čustveno stanje

Razpoloženje otrok je tesno povezano z njegovimi fizičnimi potrebami. Nezadosten spanec, pomanjkanje hrane ali tekočine in nepravilni ritmi odvajanja se odražajo v povečani razdražljivosti, manjši motivaciji za igro in omejeni socialni interakciji (Zupančič & Vidmar, 2019).

Vzgojitelji beležijo opazovanja otrokovega razpoloženja, odzivov na aktivnosti in socialne interakcije. Kvalitativni podatki dopolnjujejo kvantitativne zapise in omogočajo celovit vpogled v otrokovo dobrobit, kar je osnova za prilagajanje dejavnosti in individualiziran pristop (Novak, 2020; Petrovič, 2021).

Povezava med fiziološkimi potrebami in čustvenim razvojem je skladna s teorijo attachmenta, kjer dosledna skrb za osnovne potrebe gradi občutek varnosti, ki omogoča raziskovanje okolice, učenje in socialno interakcijo (Bowlby, 1969).

2.3 Dnevna rutina kot orodje spremljanje ritma

Dnevna rutina zgotavlja predvidljivost in stabilnost, kar otrokom omogoča lažje uravnavanje čustev in sodelovanje v skupinskih dejavnostih (Zupančič & Vidmar, 2019). Rutina vključuje prehrano, spanje, igro, dejavnosti in počitek ter je prilagojena potrebam posameznega otroka.

Redno beleženje dnevne rutine omogoča tudi boljše prepoznavanje vedenjskih vzorcev in zgodnje posredovanje pri morebitnih težavah (Križnik, 2022). Takšen sistem beleženja omogoča, da vzgojitelji hitreje prepoznajo odstopanja v otrokovem vedenju ali razpoloženju, kar omogoča pravočasno intervencijo.

Vzgojitelji upoštevajo:

- časovne vzorce spanja in dremanja,
- energijsko raven otrok,
- potrebe po hidraciji in prehrani,
- razpoloženje in socialne interakcije,
- individualne posebnosti vsakega otroka, kot so npr. občutljivost na spremembe okolja ali preferirane dejavnosti (Vodnik ZAC, 2022; Berk, 2018).

Dnevna rutina je osnova za pripravo dnevnih poročil, ki staršem omogočajo vpogled v otrokovo vsakodnevno življenje, prepoznavanje morebitnih sprememb ter sodelovanje pri načrtovanju aktivnosti in podpore.

2.4 Dnevna poročila in komunikacija s starši

Sodelovanje s starši predstavlja eno od temeljnih nalog vzgojiteljev, saj je uspešna predšolska vzgoja mogoča le ob vzajemnem partnerstvu med vrtcem in družino (OECD, 2020). Starši so najboljši vir informacij o otrokovi osebnosti, navadah, posebnostih in odzivih na različne situacije, zato je njihovo sodelovanje ključno pomena za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo (GOV.SI, 2024).

Redna dnevna poročila, ki jih pripravljajo vzgojitelji, staršem omogočajo vpogled v otrokovo življenje v vrtcu. Na ta način bolje razumejo otrokove potrebe, dnevne ritme in čustveno stanje, kar prispeva k usklajeni podpori doma in zgodnjemu prepoznavanju morebitnih težav (Križnik,

2022; Petek, 2018). Poročila so tudi hkrati podlaga za svetovanje staršem o področjih, kot so prehrana, spanje, socialne interakcije in prilagoditev dnevne rutine.

Vzgojitelji in starši skupaj:

- spremljajo otrokove napredke in težave,
- usklajujejo pristop k učenju in vzgoji,
- omogočajo otrokovo boljše prilagajanje novemu okolju,
- skrbijo za celostno dobrobit otroka, vključno z njegovim čustvenim, socialnim in fizičnim razvojem (Novak, 2020; Petrovič, 2021).

Redna komunikacija med vrtcem in družino je mogoče na načine – od vsakodnevnih poročil, individualnih pogovorov ob oddaji in prevzemu otroka, do roditeljskih sestankov, kjer se načrtno obravnavajo pomembnejša vprašanja otrokovega razvoja in vzgoje (Vodnik ZAC, 2022). Takšen sistem zagotavlja, da so individualne potrebe otrok upoštevane tako v vrtcu kot dom, kar prispeva k večjemu zadovoljstvu, občutek varnosti in pripadnosti skupini (Bowlby, 1969; Vrtci Ljubljana, 2022).

2.5 Individualizirani pristop in pomen spremljanja fizioloških potreb

Individualiziran pristop je eno temeljnih načel sodobne predšolske vzgoje, še posebej izrazit v prvem starostnem obdobju. Otroci v starosti od 1 do 2 let se med seboj razlikujejo glede razvojnega tempa, bioloških ritmov, potreb po spanju, prehranjevanju in načinih izražanja čustev. Zaradi teh razlik enoten pristop ne more zadovoljiti potrebe vseh otrok (Berk, 2018).

Kurikulum za vrtce (2025) poudarja, da mora vzgojitelj pri načrtovanju dela upoštevati individualne značilnosti vsakega otroka ter mu zagotoviti pogoje za optimalen razvoj. Spremljanje fizioloških potreb predstavlja osnovo za individualizacijo, saj omogoča prilagajanje dnevne rutine, dejavnosti in čustvene podpore posameznemu otroku.

Pri otrocih prvega starostnega obdobja so fiziološke potrebe tesno povezane z njihovim čustvenim stanjem. Nezadosten spanec, neustrezen vnos hrane ali tekočine se pogosto kažejo v razdražljivosti, jokavosti ali umiku iz dejavnosti. Ker otroci svojih potreb še ne izražajo verbalno, je naloga vzgojitelja, da te potrebe prepozna na podlagi opazovanja in dokumentiranja (Zupančič; Vidmar, 2019).

Sistematično beleženje podatkov o otrokovem počutju in fizioloških potrebah omogoča strokovno utemeljeno prilagajanje vzgojnega dela. Na ta način individualizacija ne temelji zgolj na subjektivni presoji, temveč na konkretnih opažanjih in analizah, kar prispeva k večji kakovosti predšolske vzgoje.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen in potek raziskave

Zdravje otrok v zgodnjem otroštvu je tesno povezano z njihovimi vsakodnevnimi življenjskimi navadami. Prehranjevanje, pitje tekočine, kakovostno spanje in dobro splošno počutje predstavljajo temeljne dejavnike, ki vplivajo na telesni, duševni in čustveni razvoj otroka. Obdobje od prvega do drugega leta starosti je še posebej pomembno, saj otrok v tem času intenzivno raste, razvija osnovne gibalne, kognitivne in socialne sposobnosti ter postopoma oblikuje prehranske in vedenjske vzorce, ki se lahko ohranijo tudi v kasnejših letih.

Strokovna literatura poudarjam, da resni obroki, uravnotežena prehrana in zadosten vnos tekočine pomembno vplivajo na otrokovo energijo, razpoloženje, koncentracijo in delovanje prebavnega sistema. Preskakovanje obrokov, neenakomeren vnos hrane ali nezadostno pitje lahko povzročajo nihanje počutja, utrujenost ali prebavne težave. Prav tako ima pomembno vlogo tudi kakovostno in dovolj dolgo spanje, saj omogoča telesno regeneracijo ter podpira zdrav razvoj živčnega sistema.

Otroci velik del dneva preživijo v vrtcu, kjer se odvija pomemben del njihovega prehranjevanja in delovnega ritma. Vrtec zato predstavlja ustrezno okolje za sistematično opazovanje otrokovih navad, saj poteka v vsakdanjih, realnih okoliščinah. S spremljanjem otrok v naravnem okolju lahko dobimo zanesljive podatke o njihovem vedenju in odzivih, brez dodatnega vpliva zunanjih dejavnikov.

V tej raziskovalni nalogi smo spremljali 10 otrok, starih od 1 do 2 leti, v obdobju septembra, oktobra in novembra 2025. Spremljanje je potekalo s pomočjo dnevnega vodenja evidence v vrtcu, kjer so bili zapisani podatki o količini zaužite hrane pri posameznih obrokih (zajtrk, malica, kosilo), pitju tekočine, splošnem počutju, izločanju (kakanju) ter dolžini spanja. V dnevih, ko posamezni otrok ni bil prisoten v vrtcu, podatki niso bili zabeleženi, kar je bilo pri analizi tudi upoštevano.

Ker se otroci med seboj razlikujejo glede apetita, prehranskih navad, telesnih potreb in odzivov na okolje, smo se odločili za dvostopenjski pristop k analizi podatkov. Najprej je bila izvedena posamična analiza vsakega otroka, pri kateri smo podrobneje opisali njegove prehranske navade, pitje tekočine, počutje, prebavo in spanje. Takšen pristop omogoča boljše razumevanje individualnih značilnosti in morebitnih posebnosti posameznega otroka.

V nadaljevanju raziskovalne naloge bo po obravnavi vseh posameznikov izvedena še skupinska analiza, v kateri bodo podatki vseh otrok obravnavani skupaj. Skupinska analiza bo omogočila primerjavo med otroki ter iskanje skupnih vzorcev, podobnosti in razlike v prehranjevanju, pitju tekočine ter počutju. Na ta način bo mogoče oblikovati splošnejše ugotovitve, ki presegajo posamezni primer.

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, ali se v daljšem časovnem obdobju pojavljajo ponavljajoči se vzorci ali spremembe v prehranjevalnih navadah otrok ter kako so ti povezani s počutjem in osnovnimi telesnimi funkcijami, kot sta prebava in spanje. Raziskava ne ocenjuje ali vrednoti otrok, temveč želi prispevati k boljšemu razumevanju njihovih vsakodnevnih potreb in navad ter poudariti pomen zdravega življenjskega sloga v zgodnjem otroštvu.

Raziskovalna naloga je strukturirana tako, da uvodu sledijo metodologija raziskave, analiza posameznih otrok, skupinska analiza, razprava, sklep ter seznam uporabljene literature.

3.2 Predstavitev vzorca

V raziskavo je bilo vključeno 10 otrok, starih od 1 do 2 leti, ki so v opazovanem obdobju obiskovati vrtec. Otroci so bili vključeni v raziskavo na podlagi svoje prisotnosti v vrtcu v času zbiranja podatkov, pri čemer niso bili uporabljeni posebni izbirni kriteriji.

Vzorec je bil priložnostni, saj so bili b raziskavo vključeni otroci iz istega vrtčevskega oddelka. Takšen vzorec omogoča realen vpogled v vsakodnevne prehranjevalne in vedenjske navade otrok v njihovem naravnem okolju, vendar hkrati omejuje možnosti posploševanja rezultatov na širšo populacijo.

V raziskavi so sodelovali teko dečki kot deklice. Zaradi varovanja zasebnosti otrok osebni podatki, kot so ime, spol ali drugi prepoznavni podatki, v nalogi niso navedeni. Posamezni otroci so v nadaljnji analizi označeni z nevtralnimi oznakami (npr. deklica 1, deklica 2).

Prisotnost otrok v vrtcu je vplivala na količino zbranih podatkov. V dneh, ko je bil otrok odsoten, podatki niso bili zabeleženi, kar je bilo pri analizi upoštevano. Kljub temu zbrani podatki omogočajo dovolj obsežno in zanesljivo analizo prehranjevalnih navad, pitja tekočine, počutja, prebave ali spanja pri vključenih otrocih.

3. 3 Metode in tehnike zbiranja podatkov

Podatke v empiričnem delu raziskave so bili zbrani z uporabo sistematičnega dnevnega opazovanja. Za vsakega otroka je bila uporabljena evidenčna tabela, v katero so se vsak dan, ko je bil otrok prisoten v vrtcu, beležili podatki o prehranjevalnih navadah, pitju tekočine, počutju, izločanju (kakanju) in spanju.

Beleženje podatkov je potekalo dosledno in po enotnih kriterijih za vse vključene otroke, kar je omogočalo primerljivost podatkov. V dneh, ko posamezni otrok ni bil prisoten v vrtcu, tabela ni bila izpolnjena, kar je bilo pri nadaljnji analizi tudi upoštevano.

Zbrani podatki so bili vsakodnevno posredovani staršem, kar je omogočalo sprotno obveščanje o otrokovem dnevu v vrtcu ter prispevalo k boljšemu sodelovanju med vrtcem in starši. Takšen način komunikacije je omogočal tudi dodatno preverjanje skladnosti podatkov z dogajanjem doma.

Metoda dnevnega beleženja in rednega obveščanja staršev omogoča celovit vpogled v otrokove navade ter predstavlja zanesljiv način zbiranja podatkov v naravnem okolju otrok.

3. 4 Operacionalizacija spremenljivk

V tej raziskavi so bile opazovane ključne vsakodnevne navade otrok, ki so bile izbrane kot glavne spremenljivke zaradi njihovega vpliva na otrokovo zdravje, počutje in razvoj. Za vsako spremenljivko je bil določen način merjenja, kar omogoča zanesljivo in sistematično zbiranje podatkov.

Tabela 3.2: Operacionalizacija spremenljivk

Spremenljivka	Definicija	Indikatorji	Merilna metoda
Prehranjevalne navade	Vrsta in količina hrane, ki jo otrok zaužije	Število obrokov, raznovrstne hrane, količina zaužite hrane	Dnevno beleženje v evidenčni tabeli
Pitje tekočine	Količina in pogostost zaužite tekočine	Število popitih kozarcev, vrsta tekočine	Dnevno beleženje v evidenčni tabeli

Počutje	Otrokov čustveni in fizični odziv skozi dan	Razpoloženje (vesel, žalosten, miren, razdražljiv), energija	Opazovanje in beleženje v tabeli
Izločanje (kakanje)	Rednost	Pogostost izločanja	Dnevno beleženje v tabeli
Spanec	Trajanje	Čas spanja	Dnevno beleženje v tabeli

Vsaka spremenljivka je bila merjena dosledno in po enotnih kriterijih za vse otroke. Z uporabo evidenčnih tabel je bila zagotovljena primerljivost podatkov, hkrati pa so zabeleženi podatki omogočali sprotno obveščanje staršev in dodatno preverjanje skladnosti z dogajanjem doma.

Operacionalizacija spremenljivk omogoča, da es teoretične pojme, kot so otrokov počutje ali prehranjevalne navade, natančno pretvori v merljive kazalnike, kar predstavlja temelj za nadaljnjo analizo posameznih otrok in skupinsko analizo.

3.5 Analiza posameznih otrok

V tem poglavju so predstavljene analize posameznih otrok, vključene v raziskavo. Analiza temelji na sistematičnem dnevnem opazovanju in beleženju prehranjevalnih navad, pitja tekočine, počutja, izločanja in spanja. Namen analize je pridobiti vpogled v individualne značilnosti otrok ter ugotoviti morebitne razlike in podobnosti v njihovem vsakodnevnem delovanju v vrtčevskem okolju.

3.5.1 Deklica 1

V tem poglavju je predstavljena poglobljena analiza deklice 1, ki temelji na sistematičnem dnevnem opazovanju njenega vedenja v vrtčevskem okolju. analiza zajema prehranjevalne navade, pitje tekočine, počutje, izločanje in spanje, pri čemer so podati interpretirani z vidika otrokovega razvoja, vsakodnevne rutine in prilagajanja na institucionalno okolje.

Prehranjevalne navade deklice 1 so v opazovanem obdobju kazale določeno stopnjo nihanja, kar je pri otrocih v predšolskem obdobju pogosto. Zlati pri zajtrku je bilo zaznati manjši apetit, saj je deklica obroke pogosto zaužila v manjši meri ali ga občasno tudi izpustila. Takšno vedenje

je lahko povezano z jutranjim ritmom otroka, prehajanjem iz domačega okolja v vrtec ter s splošnim razpoloženjem ob prihodu v skupino.

Prehranjevalne navede deklice 1 so v opazovanem obdobju kazale določeno stopnjo nihanja, kar je pri otrocih v predšolskem obdobju pogosto. Zlasti pri zajtrku je bilo zaznati manjši apetit, saj je deklica obroke pogosto zaužila v manjši meri ali ga občasno tudi izpustila. Takšno vedenje je lahko povezano z jutranjim ritmom otroka, prehajanjem iz domačega okolja v vrtec ter s splošnim razpoloženjem ob prihodu v skupino.

Opazovanja kažejo, da manjši ali izpuščeni zajtrk pri deklici 1 ne vodi nujno v zmanjšano funkcionalnost dopoldan. Deklica kljub temu sodeluje v dejavnostih, kar kaže, da njen organizem zmore kratkotrajno prilagoditev energijskega vnosa. Takšen vzorec je pri predšolskih otrocih pogost in odraža postopno oblikovanje notranje regulacije apetita.

Kosilo je bilo pri deklici 1 večinoma zaužito v večji meri, kar kaže na to, da se apetit tekom dneva povečuje. To je skladno z razvojnim značilnostmi otroka, ki pogosto bolje spremljajo obroke v dopoldanskem oziroma zgodnjem popoldanskem času, ko so že vključeni dnevne aktivnosti in so telesno ter psihično bolj aktivni.

Stabilen vnos kosila kaže, da deklica 1 glavni obrok dneva prepoznava kot primarni vir energije. Takšen vzorec omogoča vzdrževanje pozornosti in telesne aktivnosti v popoldanskem času ter zmanjšuje tveganje za izrazite energijske padce.

Malica, ki je umeščena med zajtrkom min kosilom, je bila pri deklici 1 pogosto zaužita delno, po posameznih dneh pa tudi izpuščena.

Takšna variabilnost kaže, da malica pri deklici 1 nima vedno enake funkcionalne vloge. V nekaterih dneh deluje kot podpornik obrok, v drugih pa ni nujno potrebna, saj deklica energijske potrebe nadomesti pri kosilu.

Takšen vzorec lahko kaže na to, da deklica po zajtrku še ni vedno razvila potrebe po dodatnem obroku ali pa je bil njen apetit v dopoldanskem času spremenljiv.

Pomembno je poudariti, da to ne predstavlja neustreznega prehranjevalnega vedenja, temveč odraža individualno razporeditev lakote in sitnosti, ki se v tem razvojnem obdobju še oblikuje.

Z vidika prehranskega ritma v vrtcu malica deluje kot predhodni obrok, namenjen ohranjanju energije do kosila. Pri deklici 1 se kaže, da ta obrok nima vedno enakega pomena, kar je pri otrocih v predšolskem obdobju povsem običajno in odraža individualne prehranske potrebe.

Takšen vzorec potrjuje pomen fleksibilnega pristopa k prehrani v vrtcu, kjer se upošteva otrokova notranja regulacija in ne zgolj količinska norma obroka.

Pitje tekočine je bilo pri deklici 1 večino časa ustrezno. Občasno so bili zabeleženi dnevi, ko je bil vnos tekočine nekoliko manjši, vendar to ni predstavljalo stalnega vzorca.

Deklica tekočine ne zavrača, kar kaže na ustrezno razvito zaznavanje želje. Manjši vnosi so povezani predvsem z dnevno dinamiko dejavnosti in ne z odporom do pitja.

Počutje deklice 1 je bilo v opazovanem obdobju večinoma dobro. Občasno so bila zaznana nihanja razpoloženja, ki so bila opisana kot kombinacija dobrega in slabega počutja.

Takšna nihanja so značilna za predšolsko obdobje, kjer otrok še razvija strategije čustvene regulacije. Pri deklici 1 nihanja niso vodila v umik ali zavračanje dejavnosti.

Pomembno je, da nihanja niso bila dolgotrajna in niso bistveno vplivala na sodelovanje deklice pri dejavnosti.

To kaže na razvijajočo se sposobnost prilagajanja in okrevanja po čustvenih obremenitvah, kar je pomemben pokazatelj čustvene zrelosti.

Z vidika razvoja je stabilno in večinoma pozitivno počutje pomemben pokazatelj otrokovega občutka varnosti v vrtčevskem okolju.

Izločanje pri deklici 1 je bilo večinoma redno, občasno pa so bili zabeleženi dnevi brez izločanja. Takšen vzorec je pri otrocih v predšolskem obdobju še vedno v mejah običajnega in ne kaže nujno na težave.

Na rednost izločanja lahko vplivajo prehranjevalne navede, količina zaužite tekočine, stopnja telesne aktivnosti ter individualne fiziološke značilnosti otroka. Ker pri deklici 1 niso bili zaznani daljši zaporedni dnevi brez izločanja, to ne predstavlja večjega odstopanja, temveč kaže na normalen razvoj prebavnega sistema.

Spanec je bil pri deklici 1 skozi celotno opazovano obdobje ocenjeno kot dolg in nemoten. To kaže na ustrezno potrebo po počitku in dobro prilagojenost dnevnemu ritmu v vrtcu. Kakovosten spanec ima pomembno vlogo pri otrokovem telesnem in čustvenem razvoju, saj omogoča regeneracijo ter prispeva k boljšemu razpoloženju in večji zbranosti.

Reden in kakovosten spanec deklice 1 pozitivno vpliva tudi na njeno sodelovanje v dejavnostih ter na splošno počutje tekom dneva.

Na podlagi zbranih podatkov lahko zaključimo, da deklica 1 izkazuje večinoma ustaljene vsakodnevne navade. Kljub občasni izbirčnosti pri prehranjevanju in manjšim nihanjem v počutju deklice deluje dobro prilagojena vrtčevskemu okolju. Njene navade ne odstopajo od razvojnih značilnosti otrok v tem starostnem obdobju, kar potrjuje ustreznost vzgojnega in dnevnega ritma v vrtcu.

Analiza deklice 1 potrjuje, da so njeni vzorci prehranjevanja, počutja in spanja znotraj razvojno pričakovanih okvirov. Opazna nihanja ne predstavljajo tveganja, temveč odražajo individualno dinamiko prilagajanja. Takšni podatki so pomembna osnova za individualiziran pedagoški pristop in prilagajanje dnevnega ritma potrebam otroka.

3.5.2 Deklica 2

Analiza deklice 2 temelji na sistematičnem dnevnem spremljanju njenih življenjskih navad v vrtčevskem okolju. Pregled zajema prehranjevalne vzorce, vnos tekočine, čustveno počutje, izločanje in spanec, pri čemer so opažanja interpretirana skozi razvojno prespektivo predšolskega otroka in vsakodnevnih rutinskih dejavnosti.

Deklica 2 je večino dni zajtrk zaužila v celoti, občasno pa v manjših količinah, kar je pri predšolskih otrocih pogosto in lahko odraža jutranjo utrujenost ali spremembo okolja ob prihodu v vrtec.

Opazovanja kažejo, da je deklica kljub občasno manjšemu zajtrku ohranja ustrezno raven energije in zbranosti v dopoldanskem času. To nakazuje, da njen organizem učinkovito uravnava energijske potrebe in da manjši zajtrk ne vpliva negativno na njeno vsakodnevno funkcioniranje. Takšen vzorec je značilen za otroke z bolj stabilnim dnevnim ritmom in dobro prilagojenostjo institucionalnemu okolju.

Malica, umeščena med zajtrkom in kosilom, je bila pri deklici 2 skoraj vedno zaužita v celoti. To kaže na dobro uravnavano energijsko potrebo med glavnim zajtrkom in kosilom, kar omogoča vzdrževanje telesne aktivnosti in pozornosti v dopoldanskem času.

Redno in celovito zaužita malica ima pri deklici 2 vlogo stabilizacijskega obroka, ki preprečuje večja nihanja v apetitu in razpoloženju pred kosilom. Takšen prehranski vzorec kaže na razvijajočo se sposobnost samoregulacije vnosa hrane, ki je pomembna razvojna značilnost predšolskega obdobja.

Kosilo je bilo v večini dni zaužito v celoti, kar odraža stabilen apetit in konsistentno prehransko potrebo v času zgodnjega popoldneva, ko so otroci telesno in psihično aktivni.

Stabilne odnos do kosila kaže tudi na pozitiven socialni vidik prehranjevanja, saj deklica obrok sprejema v skupinskem okolju brez večjih težav. To nakazuje dobro prilagoditev na organiziran način prehranjevanja v vrtcu in sprejemanje rutinskih dejavnosti.

Vnos tekočine je bil večinoma zadosten. Redki dnevi z nekoliko manjšim vnosom niso vplivali na hidriranost ali počutje deklice. Tak vzorec kaže na ustrezno razvite navade pitja in zavedanje telesne potrebe po tekočini.

Opaziti je, da deklica tekočino sprejema samoiniciativno in se ustrezno odziva na občutek žeje. Razvita sposobnost samostojnega pitja je pomemben pokazatelj otrokovega zavedanja lastnih telesnih potreb in pripeva k splošnemu dobremu počutju ter preprečevanju utrujenosti.

Deklica 2 je večino časa kazala stabilno in pozitivno razpoloženje. Občasna nihanja so bila povezana z dnevno rutino ali socialnimi interakcijami, vendar niso vplivala na sodelovanje pri dejavnostih. Stabilno čustveno stanje kaže na dobro razvito sposobnost čustvene regulacije in občutek varnosti v vrtcu.

Takšno čustveno ravnovesje omogoča deklici učinkovito vključevanje v skupinske dejavnosti, vzpostavljanje pozitivnih odnosov z vrstniki ter uspešno soočanje z manjšimi vsakodnevnimi izzivi. Stabilno razpoloženje je tudi pomemben varovalni dejavnik pri prilagajanju na spremembe v dnevni rutini.

Izločanje je bilo večinoma redno, z občasnimi dnevi brez kakanja, kar je še vedno znotraj pričakovanega razvojnega vzorca za predšolske otroke. Vzorec odraža skladnost z zaužito hrano, količino tekočine in individualnimi fiziološkimi značilnostmi.

Ker odsotnost izločanja ni trajala več zaporednih dni in ni bila povezana z nelagodjem ali spremembami v počutju, vzorec ne kaže na prebavne težave, temveč na običajna dnevna nihanja, značilna za to razvojno obdobje.

Spanec je bil dolgotrajen in nemoten. Reden in kakovosten spanec podpira telesno regeneracijo, stabilno razpoloženje, večjo zbranost in uspešno sodelovanje pri dejavnostih, ker kaže na dobro prilagojenost dnevnemu ritmu vrtca.

Dolgo in kakovosten spanec omogoča deklici učinkovito obnovo energije ter pozitivno vpliva na njeno sposobnost učenja, čustveno stabilnost in sodelovanje v strukturiranih ter prostih dejavnostih.

Deklica 2 izkazuje stabilne vsakodnevne navade, ki so skladne z razvojnimi značilnostmi predšolskih otrok. Ustrezno usklajeni obroki, vključno z malico med zajtrkom in kosilom, zadosten vnos tekočin, redno izločanje, kakovosten spanec in stabilno počutje kažejo na dobro prilagojenost vrtčevskemu okolju in učinkovito odzivanje na rutinske dejavnosti.

Na podlagi poglobljene analize lahko zaključimo, da deklica 2 predstavlja primer otroka z izrazito stabilnim dnevnim ritmom. Njeni prehranski, spalni in čustveni vzorci so dobro usklajeni, kar prispeva k uspešnemu vključevanju v vrtčevsko okolje. Takšen profil omogoča vzgojiteljem lažje načrtovanje dejavnosti ter potrjuje ustreznost obstoječe organizacije dnevne rutine.

3.5.3 Deklica 3

Analiza deklice 3 temelji na dnevnem spremljanju njenih navad v vrtcu. Poseben poudarek je na individualnih značilnostih, ki se odražajo v prehrani, počutju, spanju in fizioloških funkcijah.

Dnevno spremljanje omogoča celosten vpogled v odzive deklice na rutino vrtca ter morebitne spremembe v njenem vedenju in telesnih potrebah, kar je pomembno za individualizirano pedagoško obravnavo.

Zajtrk je bil za deklico 3 večinoma zadosten, z občasnimi dnevi, ko je bila količina manjša. Opaženo je, da se apetit spreminja glede na dan in aktivnosti v jutranjem času, kar nakazuje na občutljivost na spremembe okolja in jutranji ritem.

Takšna nihanja v jutranjem apetitu so pogosta pri predšolski otrocih in ne kažejo na prehransko odstopanje, temveč na prilagajanje notranjemu ritmu in stopnji aktivnosti ob začetku dneva.

Malica, ki se nahaja med zajtrkom in kosilom, je bila večinoma zaužita v celoti, kar kaže na zavestno uravnavanje energije pred kosilom. Izpuščeni ali delno zaužiti dnevi so bili redki in so odražali individualne dnevne potrebe po hranilih.

Redno uživanje malice prispeva k stabilni ravni energije in podpira zbranost deklice v dopoldanskih dejavnostih. Redke izjeme ne vplivajo na njeno splošno funkcioniranje.

Kosilo je bilo z izjemo nekaj dni zaužito v celoti. Razlike v količini so povezane z jutranjo aktivnostjo, napolnjenostjo pred malico in socialnim okoljem med obrokom. Tak vzorec nakazuje, da deklica učinkovito uravnava apetit skozi dopoldan in se prilagaja rutinskim obrokom.

Povezanost med jutranjimi obroki in količino zaužitega kosila kaže na razvijajočo sposobnost samoregulacije prehranjevanja.

Vnos tekočine je bil večinoma stabilen, kar nakazuje na razvite navade pitja in zadostno hidracijo. Redki dnevi z manjšim vnosom so odražali individualno dojemanje potrebe po tekočini ali odklon od rutine.

Zadostna hidracija podpira telesno počutje, koncentracijo in sodelovanje v dejavnostih, kar se pri deklici kaže v njeni vsakodnevni aktivnosti.

Pri deklici 3 so se pojavljala občasna nihanja med dobrim in manj ugodnim počutjem. Opazno, je da se razpoloženje povezuje s socialnimi situacijami, aktivnostmi in dnevno energijo. Kljub temu je deklica sposobna vključevanja v skupinske dejavnosti, kar kaže na osnovno socialno prilagojenost in razvoj samoregulacije.

Takšna nihanja so značilna za predšolsko obdobje in odražajo proces učenja obvladovanja čustev v socialnem okolju.

Vzorec izločanja je bil pretežno reden, občasne prekinitve pa niso daljše od ene ali dveh dni. Takšna variabilnost je običajna pri predšolskih otrocih in je povezana z dnevno prehrano, količino in fiziološkimi značilnostmi.

Redno spremljanje omogoča pravočasno zaznavanje morebitnih sprememb, ki bi zahtevale dodatno pozornost.

Spanec je bil večinoma dolg in nemoten, le redko krajši. Kakovosten spanec omogoča telesno in psihično regeneracijo ter podpira zbranost, energijo in sodelovanje pri dejavnostih čez dan. Opažena krajša obdobja spanja so lahko posledica utrujenosti ali sprememb dnevne rutine.

Ustrezen spanec predstavlja pomemben zaščitni dejavnik za otrokovo čustveno stabilnost in uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.

Deklica 3 kaže individualen vzorec, kjer so prehrana, malica med zajtrkom in kosilom, vnos tekočine, spanec in počutje medsebojno povezani. Spremembe v apetitu ali razpoloženju so prilagojene dnevnim dejavnostim in so znotraj normalnega razvojnega spektra predšolskih

otrok. Deklica je dobro prilagojena, pri čemer njeni vzorci kažejo občutljivost za dnevne spremembe in sposobnost prilagajanja.

Na podlagi opazovanja lahko zaključimo, da deklica 3 stabilno funkcionira v vrtčevskem okolju. Njeni vzorci ne kažejo na odstopanja, temveč na normalno razvojno dinamiko, ki jo je smiselno še naprej spreminjati in podpirati z ustaljeno dnevno rutino.

3.5.3 Deklica 4

Analiza deklice 4 temelji na sistematičnem spremljanju njenih vsakodnevnih navad v vrtcu. Poudarek je na individualnih značilnostih prehranjevanja, hidracije, čustvenega počutja, fizioloških funkcijah in spanju, ob upoštevanju vpliva rutinskih dejavnosti in dnevnega ritma.

Zajtrk je bil pri deklici 4 redno zaužit, vendar v manjših količinah. To kaže na stabilno jutranjo rutino, a omejeno potrebo po energiji ob začetku dneva.

Opazili smo, da kljub manjšim količinam zajtrka deklica ohranja aktivnost in pozornost do malice, kar kaže na individualen ritem vnosa energije.

Malica je bila večinoma zaužita v celoti, čeprav so bili posamezni dnevi z manjšim vnosom. Vzorec kažem da deklica prepozna svoje energijske potrebe pred glavnim kosilom in si jih nadomesti z malico, kar omogoča vzdrževanje aktivnosti dopoldan.

Reden vnos malice podpira stabilnost energije in koncentracije. Deklica včasih prilagaja količino malice glede na intenzivnost jutranjih dejavnosti ali socialne interakcije z vrstniki.

V dneh, ko je bila malica izpuščena, se je deklica pogosto sama prilagodila in vzdržala do kosila brez vidnega zmanjšanja energije ali razpoloženja.

Takšna samo prilagoditev kaže na razvijajočo se sposobnost samoregulacije in zavedanja lastnih energijskih potreb.

Kosilo je bilo pogosto zaužito v celoti, le občasno v manjših količinah, kar odraža variabilnost apetita in vpliv jutranjih aktivnosti. Tak vzorec kaže na sposobnost prilagajanja prehrane dnevnemu ritmu in socialnemu okolju.

Opazili smo, da dnevi z manjšim kosilom pogosto sovpadajo z dnevi, ko je bil zajtrk ali malica skromen, kar kaže na kompenzacijski vzorec vnosa kalorij. Tak vzorec je primer razvoja samoregulacije apetita pri predšolskih otrocih.

Vnos tekočine je bil konstantno zadosten. Deklica se dobro odziva na občutek žeje in vzdržuje hidracijo, kar je pomembno za podporo telesnih aktivnosti in kognitivnim sposobnostim čez dan.

Vzgojitelji so beležili tudi, kako deklica sama prepoznava žejo in se odziva nanjo, kar kaže na razvijajočo se samostojnost pri zadovoljevanju osnovnih fizičnih potreb.

Deklica je v večini dni kazala stabilno dobro počutje. Redka nihanja v razpoloženju niso vplivala na njeno sodelovanje pri dejavnostih. Stabilnost čustvenega stanja nakazuje dobro prilagojenost vrtčevskemu okolju in razvite osnovne socialne veščine.

Takšno razpoloženje je povsem skladno z razvojnim obdobjem in kaže na sposobnost deklice, da se prilagaja socialnim interakcijam, spremembam dnevnega ritma in rutinskim dejavnostim.

Vzorec izločanja je bil pretežno reden, z občasnimi dnevi brez izločanja. Takšne spremembe so običajne pri predšolskih otrocih in odražajo vpliv prehrane, količine tekočine in individualnih fizioloških značilnosti.

Opazovanja so vključevala konsistenco blata in morebitne znake nelagodja, kar omogoča pravočasno zaznavanje posebnih potreb ali prebavnih odstopanj.

Spanec je bil večinoma dolg in nemoten. Kakovosten spanec podpira telesno regeneracijo, stabilno razpoloženje in zbranost, kar prispeva k učinkovitemu sodelovanju pri dejavnostih čez dan. Občasno krajši spanec ni vplival na splošno prilagojenost deklice.

Dnevno spremljanje trajanja spanja omogoča oceno, ali deklica dosega priporočene norme in ali je potrebna prilagoditev dnevnega ritma za optimalno dobrobit.

Opazimo, da se prehranski vzorci deklice 4 prilagajajo dnevnemu ritmu in socialnemu okolju. Stabilno čustveno stanje in primerno hidrirano telo omogočata učinkovito sodelovanje v skupinskih dejavnostih in pripevata k pozitivnemu počutju.

Analiza kaže tudi, da redno beleženje dnevnika omogoča zgodnje prepoznavanje manjših nihanj v apetitu ali počutju in s tem prispeva k individualiziranemu pristopu vzgojno-praktične pedagogike, saj vzgojitelj lahko prilagodi dnevne aktivnosti ali obroke potrebam posameznega otroka.

Deklica 4 izkazuje individualen vzorec, kjer so prehrana, malica med zajtrkom in kosilom, vnos tekočine, spanec in počutje medsebojno povezani. Občasne spremembe v apetitu ali manjših nihanjih počutja so skladne z normalnim razvojnim spektrom predšolskih otrok. Deklica je

dobro prilagojena dnevnemu ritmu vrtca in učinkovito usklajuje energijo, čustva in telesne potrebe.

Na podlagi opazovanj lahko zaključimo, da deklica 4 izkazuje dobro razvite mehanizme samoregulacije glede prehrane, hidracije in počutja. Občasna nihanja v apetitu, počutju ali spanju so pričakovana in ne vplivajo na njeno vključevanje v vrtčevske dejavnosti ali socialno prilagodljivost. Takšne informacije omogočajo načrtovanje individualizirane podpore in optimizacijo dnevnega ritma, hkrati pa zagotavljajo podlago za nadaljnje pedagoško spremljanje in prilagoditve.

3.5.4 Deklica 5

Analiza deklice 5 temelji na dnevnem opazovanju njenih navad v vrtčevskem okolju, z upoštevanjem prehrane, hidracije, čustvenega počutja, fizioloških funkcij in spanja. Poseben poudarek je na odzivih deklice na dnevne rutine in individualnih značilnostih.

Zajtrk je bil pri deklici 5 pogosto izpuščen ali zaužit v manjših količinah. Tak vzorec nakazuje jutranjo omejeno potrebo po energiji ali občutljivost na spremembe okolja.

Opazili smo, da občasno nepopolno zaužit zajtrk ne vpliva na njeno splošno energijo čez dopoldne, kar je skladno s pogostimi značilnostmi otrok predšolskega obdobja, ki se še prilagajajo jutranji rutini.

Malica, umeščena med zajtrkom in kosilom, je bila v večini dni zaužita v celoti ali delno, z nekaj dnevi, ko je bila izpuščena. To kaže, da deklica včasih nadomesti energijo pred kosilom, a je njena prehranska motivacija za malico variabilna in odvisna od dnevnega ritma.

Reden vnos malice podpira stabilnost energije in pozornosti do kosila. Opazovanja so tudi pokazala, da deklica včasih prilagaja količino malice glede na intenzivnost jutranjih aktivnosti.

Kosilo je bilo pogosto zaužito delno, z občasnimi dnevi, ko je bila količina večja. Variabilnost kaže na individualni ritem apetita in odziv na jutranje aktivnosti. Dnevi, ko je bila kosila deležna v manjših količinah, so pogosto sovpadali z dnevi, ko je bil zajtrk izpuščen ali skromen.

Takšna povezava med zajtrkom in kosilom nakazuje, da deklica uravnava svoj dnevni vnos kalorij glede na predhodno prehrano, kar je značilno za razvoj samoregulacije apetita pri predšolskih otrocih.

Deklica je večino dni dosegla zadosten vnos tekočin. Dnevi z manjšim ali nič vnosa so sovpadali z dnevi omejene prehrane, kar kaže na povezavo med apetitom in pitjem. Kljub temu je deklica sposobna zadostno hidracijo ohranjati na večini dni.

Vzgojitelji so tudi beležili, kako deklica sama prepoznava občutek žeje in se odziva nanj, kar kaže na razvijajočo se samostojnost pri zadovoljevanju osnovnih fizioloških potreb.

Počutje deklice je bilo pogosto nihajoče med dobrim in mešanimi občutki. Opažena nihanja so povezana z jutranjim začetkom dneva, omejeno prehrano ali socialnimi situacijami. Kljub občasnemu slabšemu počutju je deklica sposobna vključevanja v dejavnosti, kar nakazuje osnovno socialno prilagodljivost.

Takšno razpoloženje je povsem skladno z razvojnim obdobjem in kaže na sposobnost deklice, da se prilagaja socialnim interakcijam ter dnevnim spremembam.

Vzorec izločanja je bil pretežno reden, čeprav so se občasno pojavili dnevi brez kakanja. Takšne spremembe so običajne pri predšolskih otrocih in odražajo vpliv prehrane, vnosa tekočine in individualnih fizioloških značilnosti.

Opazovanja so tudi vključevala konsistenco blata in morebitne znake nelagodja, kar omogoča pravočasno zaznavanje posebnih potreb ali prebavnih odstopanj.

Spanec je bil večinoma dolg in nemoten, le občasno krajši, kar se ujema z dnevi omejene prehrane ali spremembe rutine. Kakovosten spanec prispeva k telesni regeneraciji, stabilnemu počutju in sodelovanju pri dejavnostih.

Dnevno spremljanje trajanja spanja omogoča oceno, ali deklica dosega priporočene norme ali je potrebna prilagoditev dnevnega ritma za optimalno dobrobit.

Deklica 5 izkazuje individualen vzorec prehrane in počutja, kjer so malica, kosilo in vnos tekočin tesno povezani z dnevnim ritmom in aktivnostmi. Občasna nihanja v apetitu in počutju so v okviru normalnega razvojnega spektra predšolskih otrok. Deklica se prilagaja rutini vrtca, pri čemer njeni vzorci kažejo občutljivost za spremembe v dnevnih aktivnostih in prehranski motivaciji.

Na podlagi opazovanj lahko zaključimo, da deklica 5 izkazuje dobro razvite mehanizme samoregulacije glede prehrane, hidracije in počutja. Občasna nihanja so pričakovana in ne vplivajo na njeno vključevanje v vrtčevske dejavnosti ali socialno prilagodljivost. Takšne informacije omogočajo načrtovanje individualizirane podpore in optimizacijo dnevnega ritma.

3.5.5 Deklica 6

Analiza deklice 6 temelji na daljšem obdobju sistematičnega spremljanja njenih vsakodnevnih navad v vrtčevskem okolju. Opazovanja omogočajo vpogled v njene prehranjevalne vzorce, odnos do pitja tekočine, čustveno odzivanje, fiziološke funkcije ter ritem spanja, pri čemer se jasno kažejo individualne značilnosti in ponavljajoči se vzorci.

Za deklico je značilna izrazita spremenljivost pri zajtrku. V določenih obdobjih je zajtrk zaužila v večjih količinah, pogosto pa je bil obrok zaužit le delno ali izpuščen. Tak vzorec kaže, da jutranji apetiti pri deklici ni stabilen in je verjetno povezan z njenim notranjim ritmom, stopnjo jutranje aktivacije ali razpoloženjem ob prihodu v vrtec.

Malica ima pri deklici pomembnejšo vlogo. Večini dni je bila zaužita v celoti, tudi v primerih, ko je bil zajtrk skromen. To nakazuje, da deklica energijski primanjkljaj pogosto nadomesti v dopoldanskem času in da se njen apetit postopno razvija tekom jutra.

Kosilo je bilo pri deklici večinoma zaužito v večji meri, občasno pa le delno. Zmanjšan vnos kosila se pogosto pojavlja v dneh, ko je bila malica obilnejša, kar kaže na dobro zaznavanje telesnih potreb in sposobnosti samoregulacije vnosa hrane.

Vnos tekočine je bil pri deklici skozi celotno opazovalno obdobje ustrezno in stabilen. Deklica redno pije in ne kaže odpora do tekočine, kar pozitivno vpliva na splošno počutje, prebavo in zmožnost sodelovanja v dejavnostih.

Deklica je večino časa kazala dobro počutje. Le redko so bili zaznani dnevi z nekoliko slabšim razpoloženjem, ki pa niso trajali dalj časa in niso bistveno vplivali na njeno vključevanje v skupino. Stabilno razpoloženje kaže na dobro čustveno prilagojenost in občutek varnosti v vrtčevskem okolju.

Vzorec izločanja je bil pri deklici spremenljiv. Obdobja rednega izločanja so se izmenjavala z več zaporednimi dnevi brez kakanja. Takšna nihanja so lahko povezana s prehrano, količino zaužite hrane ali individualnimi značilnostmi prebavnega sistema. Ker niso prisotna daljša odstopanja ali izrazite težave, vzorec še vedno ostaja znotraj razvojno običajnega okvira.

Spanec je bil pri deklici večinoma dolg in nemoten. Le občasno so se pojavili dnevi s krajšim spanjem, ki pa niso imeli opaznega vpliva na njeno dnevno delovanje ali razpoloženje. Stabilen spalni ritem prispeva k njeni zbranosti, čustveni stabilnosti in sodelovanju pri dejavnostih.

Deklica izkazuje individualen dnevni ritem, pri katerem se prehranjevanje, zlasti zajtrk in malica, prilagajata njenemu notranjemu občutku lakote. Njeni vzorci kažejo dobro sposobnost samoregulacije vnosa hrane, stabilno čustveno stanje in kakovosten spanec. Kljub občasnim nihanjem v izločanju in jutranjem apetitu deklica deluje dobro prilagojena vrtčevskem okolju, njene navade pa so skladne z razvojnimi značilnostmi otrok v predšolskem obdobju.

3.5.7 Deklica 7

Spremljanje deklice 7 je pokazalo postopno oblikovanje njenega dnevnega ritma in prilagajanje vrtčevskem okolju. V začetnem obdobju so bile pri njej izrazitejše neenakomerne prehranjevalne navade, zlasti pri zajtrku, ki ga je pogosto zaužila v manjših količinah ali ga občasno tudi izpustila. V nadaljevanju spremljanja se pojavlja več dni, ko zajtrk poje v večji meri, kar kaže na postopno spremljanje jutranjega obroka.

Malica pri deklici pogosto predstavlja pomemben obrok, saj jo večinoma zaužije v zmernih do večjih količinah, tudi v dneh, ko je bil zajtrk skromen. Kosilo je pri deklici razmeroma stabilno in praviloma dobro zaužito, kar nakazuje na dober apetit v osrednjem delu dneva in ustrezno prilagoditev na skupne obroke v vrtcu.

Vnos tekočine je skozi celotno obdobje spremljanja večinoma ustrezen. Deklica redno pije in ne kaže znakov zavračanja tekočine, kar ugodno vpliva na njeno splošno počutje.

Počutje deklice je pretežno dobro. Občasno se pojavijo dnevi, ko je zaznano nekoliko slabše razpoloženje, predvsem v začetnem delu spremljanja, vendar ti dnevi niso pogosti in ne trajajo dalj časa. S časoma se kaže večja čustvena stabilnost in zanesljivo sodelovanje pri dnevih dejavnostih.

Izločanje pri deklici ni povsem enakomerno. Pojavljajo se dnevi brez kakanja, ki jim sledijo posamezni dnevi izločanja, kar kaže na individualne značilnosti prebave. Kljub temu ni zaznati, da bi to pomembneje vplivalo na njeno počutje ali vedenje.

Spanec je bil v začetnem obdobju ponekod krajši, kasneje pa večinoma dolg in reden. Stabilnejši spanec pozitivno vpliva na njeno dnevno razpoloženje, zbranost in vključevanje v dejavnosti.

Na podlagi zbranih podatkov lahko ugotovimo, da deklica postopno vzpostavlja stabilen dnevni ritem. Njene prehranjevalne navade se skozi čas uravnavajo, počutje ostaja večinoma dobro,

spanec in pitje tekočine pa podpirata njeno splošno dobro počutje in prilagojenost na vrtčevsko okolje.

3.5.8 Deček 1

Spremljanje dečka kaže na hitro vzpostavljen in razmeroma stabilen dnevni ritem. Njegove prehranjevalne navade so večinoma uravnotežene, saj večino obrokov zaužije v večjih količinah. Zajtrk praviloma poje z dobrim apetitom, le ob posameznih dneh je zaznati manjši vnos ali izpuščen obrok, kar pa ne predstavlja stalnega vzorca. Tudi kosilo je pri dečku izrazito stabilen obrok, ki ga skoraj vedno zaužije v celoti, kar kaže na dober apetit in dobro prilagojenost na organizirano prehrano v vrtcu.

Malica je večino dobro sprejeta in pogosto zaužita v večjih količinah. Občasno se pojavijo dnevi z manjšim vnosom ali izpuščeno malico, vendar so ti redki in časovno nepovezani, zato ne vplivajo bistveno na njegov splošno prehransko ravnovesje.

Vnos tekočine je skozi celotno obdobje spremljanja ustreznega. Deček redno pije in ne kaže znakov zavračanja tekočine, kar pozitivno vpliva na njegovo splošno telesno počutje in dnevno aktivnost.

Dečkovo počutje je večino časa dobro. Občasno so zabeleženi dnevi z nekoliko slabšim razpoloženjem, vendar sto ti kratkotrajni in se ne pojavljajo zaporedno. Njegovo vedenje je večinoma stabilno, kar nakazuje na dobro čustveno prilagoditev okolju in dnevnim zahtevam.
Izločanje je pri dečku večinoma redno. Večina dni je zaznano kakanje, kar kaže na dobro delovanje prebave. Posamezni dnevi brez izločanja se pojavijo redko in niso povezani z izrazitejšimi spremembami v prehrani ali počutju.

Spanec je skozi celotno obdobje spremljanja večinoma dolgo in kakovosten. Stabilen počitek se odraža v njegovi dnevni energiji, zbranosti in sodelovanju pri dejavnostih. Izjemoma je zabeležen dan brez spanja, vendar to ne vpliva trajneje na njegov nadaljnji ritem.

Na podlagi zbranih podatkov lahko zaključimo, da deček kaže dobro prilagojenost na vrtčevsko okolje. Njegov dnevni ritem je ustaljen, prehranjevalne navade so večinoma stabilne, počutje

je pretežno dobro, spanec in pitje tekočine pa ustrezno podpirata njegovo splošno počutje in razvoj.

3.5.8 Deček 2

Spremljanje dečka kaže na zelo stabilno in predvidljivo dnevno delovanje. Njegove prehranjevalne navade so izrazito ustaljene, saj večino obrokov zaužije v večjih količinah. Zajtrk je pri njem praviloma dobro sprejet, le ob posameznih dneh se pojavi manjši vnos, kar pa ne predstavlja stalnega vzorca. Kosilo in malica sta pri dečku skoraj ves čas zaužita v večji meri, kar kaže na dober apetit in zanesljivo vključevanje v organizirane obroke.

Vnos tekočine je skozi celotno obdobje spremljanja ustrezen in enakomeren. Deček redno pije, brez opaznih nihanj ali zavračanja, kar pozitivno vpliva na njegovo telesno počutje in dnevno energijo.

Počutje je pri dečku ves čas spremljanja stabilno in dobro. Ni zaznati večjih nihanj v razpoloženju ali vedenju, kar nakazuje na dobro čustveno uravnoteženost ter občutek varnosti v vrtčevskem okolju. Deček se zanesljivo vključuje v dnevne dejavnosti in ob tem ohranja pozitiven odnos do okolja.

Izločanje je večinoma redno, z veliko dnevi, ko je zaznano kakanje. Občasno se pojavijo posamezni dnevi brez izločanja, vendar brez zaporednih odstopanj, zato to ne vpliva na njegovo počutje ali prehranjevalne navade.

Spanec je pri Nacetu izrazito stabilen in dolg. Reden počitek se odraža v njegovi zbranosti, mirnem vedenju in dobri prilagoditvi na dnevni ritem vrtca.

Na podlagi zbranih podatkov lahko ugotovimo, da deček Nace kaže zelo dobro prilagojenost na vrtčevsko okolje. Njegov dnevni ritem je ustaljen, prehrana uravnotežena, počutje stabilno, spanec in pitje tekočine pa pomembno prispevajo k njegovem splošnemu počutju in razvoju.

3.5.9 Deček 3

Pri dečku 3 so v začetnem obdobju spremljanja opazna večja nihanja pri sprejemanju hrane, predvsem pri zajtrku in občasno tudi pri kosilu. Pogosto se pojavlja manjši vnos ali celo

zavračanje obrokov, kar nakazuje na postopno prilagajanje na dnevni ritem in organizirano prehranjevanje. V kasnejšem obdobju se kaže izboljšanje, saj začne pogosteje zaužiti večje količine hrane, zlasti pri kosilu in malici, kar kaže na večjo sprejetost obrokov in boljšo vključenost v rutino.

Pitje tekočine je sprav nekoliko manj enakomerno, vendar se sčasoma stabilizira in postane ustrezno. V kasnejšem obdobju deček redno pije dovolj, kar pozitivno vpliva na njegovo splošno počutje in dnevno delovanje.

Počutje je skozi celotno obdobje večinoma dobro. Ob začetku se občasno pojavijo zapisi o slabšem počutju, ker je lahko povezano s prilagoditvijo na novo okolje in spremembe v prehranjevalnih navadah. Kasneje je njegovo razpoloženje stabilno, brez izrazitejših odstopanj, kar kaže na večjo čustveno varnost in boljše prilagajanje.

Izločanje pri dečku ni redno zaznano. V večini dni ni zabeleženega kakanja, kar predstavlja stalni vzorec skozi celotno obdobje spremljanja. Kljub temu to ni vidno povezano s slabšim počutjem ali vedenjskimi spremembami, vendar je to področje, ki zahteva nadaljnje spremljanje.

Spanec je pri dečku zalo stabilen in dolg. Reden in zadosten počitek se kaže v njegovi umirjenosti ter sposobnosti sodelovanja v dnevnih dejavnostih. Dober spalni ritem pomembno prispeva k njihovemu splošnemu funkcioniranju v vrtčevskem okolju.

Na podlagi zapisanih opažanj je lahko zaključimo, da deček postopno izboljšuje svojo prilagojenost na vrtčevski ritem. Kljub začetnim prehranskim nihanjem in nerednemu izločanju se kaže stabilno počutje in dober spalni vzorec, kar nakazuje na ugoden razvoj prilagoditvenih procesov.

3.6 Primerjava prehranskih vedenjskih vzorcev med deklicami

Primerjalna analiza deklic omogoča celostnejši vpogled v podobnosti in razlike v njihovem vsakodnevnih navadah ter razkriva, kako se posamezne deklice različno odzivajo na enak vrtčevski ritem. Čeprav vse deklice delujejo znotraj istega institucionalnega okolja, se med

njimi kažejo opazne razlike v prehranjevalnih vzorcih, čustvenem počutju, izločanju in spalnem ritmu, kar potrjuje individualnost otrokovega razvoja.

Primerjava temelji na longitudinalnem spremljanju, kar omogoča zaznavanje ponavljajočih se vzorcev in ne zgolj posameznih odstopanj. Takšen pristop je v predšolskih pedagogiki ključen, saj omogoča razumevanje otrokovih navad v širšem časovnem kontekstu in zmanjšuje tveganje napačne interpretacije kratkotrajnih nihanj.

3.6.1 Prehranjevalni vzorci

Pri zajtrku se med deklicami pojavljajo največje razlike. Nekatere deklice (npr. deklica 2 in deklica 4) zajtrk večinoma zaužijejo v celoti ali vsaj v zadostni meri, kar kaže na stabilnejši jutranji apetit. Nasprotno pa imajo druge deklice (npr. deklica 1, deklica 5 in deklica 6) izrazitejša nihanja, daj je zajtrk pogosto zaužit v manjših količinah ali celo izpuščen. Takšna razlika nakazuje, da je jutranji obrok pri deklicah močno povezan z individualnim ritmom, čustvenim stanjem ob prihodu v vrtec ter prehodom iz domačega v institucionalno okolje.

Pri deklicah z manj stabilnim zajtrkom je opaziti, da zavračanje ali zmanjšan vnos zajtrka ni stalnica, temveč se pojavlja situacijsko, kar kaže na prilagodljiv prehranski vzorec in ne na trajno izbirčnost. Takšna nihanja so v strokovni literaturi pogosto opisana kot razvojno pogojena in povezana z jutranjo čustveno regulacijo.

Malica, umeščena med zajtrkom in kosilom, ima pri večini deklic pomembno vlogo. Pri deklicah z manj stabilnim zajtrkom se pogosto kaže, da prav malica delno ali v celoti nadomesti jutranji energijski primanjkljaj. To je posebej opazno pri deklici 6 in deklici 7, kjer je malica praviloma dobro sprejeta tudi v dneh z manjšim zajtrkom. Pri deklicah z bolj stabilnim zajtrkom (npr. deklica 2) malica deluje predvsem kot vzdrževani obrok, namenjen ohranjanju energije do kosila.

Malica tako deluje kot pomemben regulacijski obrok, ki zmanjšuje vpliv jutranjih prehranskih nihanj na otrokovo energijo, zbranost in sodelovanje v dejavnostih. Njena vloga se pri posameznih deklicah razlikuje glede na celoten dnevni prehranski ritem.

Kosilo je pri večini deklic najbolj stabilen obrok dneva. Večina deklic ga zaužije v večji meri, ne glede na nihanja pri zajtrku ali malici. Izjema so posamezni dnevi pri deklicah z izrazitejšo prehransko variabilnostjo, kjer se manjši vnos kosila pogosto povezuje z obilnejšo malico ali

zmanjšano telesno aktivnostjo dopoldan. Splošno gledano kosilo predstavlja osrednji obrok, pri katerem se apetit večine deklic uravnovesi.

Stabilnost kosila kaže na to, da institucionalno okolje z jasno strukturo obrokov pomembno prispeva k uravnavanju prehranjevalnih navad in zagotavlja večjo predvidljivost dnevnega vnosa hrane.

3.6.2 Vnos tekočine

Vnos tekočine je pri deklicah razmeroma enakomerne in v večini primerov ustrezen. Kljub posameznim dnevom z nekoliko manjšim vnosom ni zaznati trajnih odstopanj ali zavračanja pitja. To kaže na dobro razvite navade hidracije, ki so pomemben zaščitni dejavniki za dobro počutje, koncentracijo in prebavo.

Deklice večinoma samostojno prepoznavajo potrebo po pitju, pri čemer ima pomembno vlogo tudi spodbuda vzgojiteljev. Takšna samostojnost pri zadovoljevanju osnovnih fizioloških potreb kaže na ustrezen razvoj telesnega zavedanja.

3.6.3 Počutje in čustvena stabilnost

Pri večini deklic prevladuje dobro splošno počutje, vendar se pri deklicah pogosteje kot pri dečkih pojavljajo občasna nihanja razpoloženja. Ta nihanja so pogosto kratkotrajna in povezana z utrujenostjo, prehranskimi nihanji ali socialnimi situacijami v skupini.

Opisana nihanja se pri več deklicah izraziteje pojavljajo v jutranjem delu dneva, zlasti v povezavi z manjšim ali izpuščenim zajtrkom. To nakazuje večjo občutljivost na jutranji prehranski ritem in prehod iz domačega v vrtčevsko okolje, kar je v skladu z ugotovitvami razvojne literature, ki poudarja večjo čustveno reaktivnost deklic v zgodnjem otroštvu, zlasti v prehodnih situacijah (Berk, 2018).

Kratkotrajna nihanja razpoloženja ne vplivajo dolgoročno na otrokovo delovanje, temveč predstavljajo normalen odziv na dnevne spremembe in zahteve okolja.

Deklice z bolj stabilnim prehranskim ritmom (npr. deklica 2) izkazujejo tudi bolj enakomerno čustveno stanje, medtem ko se pri deklicah z večjimi prehranskimi nihanji pogosto pojavljajo

dnevi mešanega počutja. To nakazuje na povezavo med telesnimi potrebami in čustvenim odzivanjem.

Povezanost prehrane in počutja potrjuje pomen rednega spremljanja obeh področij, saj lahko pravočasno prepoznavanje vzorcev prispeva k ustreznejši podpori otroka.

3.6.4 Izločanje

Vzorec izločanja pri deklicah ni povsem enakomeren. Pri nekaterih deklicah je izločanje razmeroma redno, pri drugih pa se pojavljajo zaporedni dnevi brez kakanja. Takšna variabilnost je značilna za predšolsko obdobje in je lahko povezano s prehrano, hidracijo ter individualnimi fiziološkimi značilnostmi. Pomembno je, da pri nobeni deklici niso zaznana dolgotrajna ali izrazita odstopanja, ki bi pomembno vplivala na počutje.

Odsotnost izrazitejših težav kaže na to, da prebavni sistem deklic deluje znotraj razvojno pričakovanih okvirov.

3.6.5 Spanec

Spanec je pri večini deklic dolg in nemoten. Stabilen spalni ritem pozitivno vpliva na njihovo dnevno razpoloženje, zbranost in sodelovanje pri dejavnostih. Le pri posameznih deklicah se občasno pojavijo krajši spanec ali večja utrujenost, vendar ti pojavi niso trajni in ne vplivajo bistveno na njihovo splošno delovanje.

Kakovosten spanec se kaže kot pomemben varovalni dejavnik, ki blaži učinke dnevnih prehranskih ali čustvenih nihanj.

3.6.6 Sklep primerjave deklic

Primerjalna analiza deklic kaže, da se kljub skupnemu vrtčevskemu okolju oblikujejo raznoliki individualni vzorci. Največje razlike se pojavljajo pri zajtrku in v čustvenem odzivanju, medtem ko so kosilo, vnos tekočine in spanec pri večini deklic razmeroma stabilni. Deklice izkazujejo večjo občutljivost na dnevne spremembe in rutino, zlasti v jutranjem delu dneva, kar se odraža v prehrani počutju, vendar so njihove navade skladne z razvojnimi značilnostmi predšolskega obdobja.

Ugotovitve potrjujejo, da individualne razlike ne predstavljajo odstopanja, temveč normalen razvojni pojav. Primerjava deklic poudarja pomen prilagodljivega pedagoškega pristopa, ki upošteva otrokove prehranske, čustvene in fiziološke potrebe ter podpira njegovo celostno dobrobit.

3.7 Primerjava prehranskih in vedenjskih vzorcev med dečki

Primerjava dečkov omogoča vpogled v stabilnost in variabilnost njihovih vsakodnevnih navad v vrtčevskem okolju. Čeprav so vsi dečki vključeni v enak dnevni ritem, se med njimi kažejo razlike v prehranjevanju, izločanju in prilagajanju na rutino, ki odražajo individualne razvojne značilnosti.

Takšna primerjava omogoča boljše razumevanje, kako se posamezni dečki odzivajo na enake pogoje okolja, hkrati pa poudarja pomen individualnega pristopa pri spremljanju njihovih potreb.

3.7.1 Prehranjevalni vzorec

Pri dečkih se v primerjavi z deklicami kaže večja stabilnost pri glavnih obrokih, zlasti pri kosilu. Deček 1 in deček 2 imata izrazito ustaljen prehranski ritem, saj večino dni zaužijeta zajtrk, malico in kosilo v večjih količinah. Takšen vzorec kaže na dober apetit, hitro prilagoditev na vrtčevski prehranski sistem ter učinkovito samoregulacijo vnosa hrane.

Stabilen prehranski ritem pri teh dečkih omogoča bolj predvidljivo raven energije skozi dan in pozitivno vpliva na njihovo sodelovanje pri strukturiranih in gibalnih dejavnostih.

Pri dečku 3 so v začetnem obdobju spremljanja opazna večja nihanja, predvsem pri zajtrku in občasno pri kosilu. Zavrnitev ali manjši vnosi obrokov so bili pogostejši, vendar se skozi čas kaže postopno izboljšanje. To nakazuje, da se je deček prilagajal na organiziran ritem obrokov in da prehranjevalne navade še niso bile povsem ustaljene v začetni fazi opazovanja.

Takšen proces postopnega prilagajanja je značilen za otroke, ki potrebujejo več časa za vzpostavitev zaupanja v novo okolje in rutino, ter ne predstavlja razvojnega odstopanja.

Malica ima pri veh dečkih pomembno vlogo, saj je večinoma dobro sprejeta. Tudi pri dečku 3, kjer so prisotna nihanja pri zajtrku, malica pogosto deluje kot nadomestni obrok, ki omogoča

ohranjanje energije do kosila. Pri dečkih z bolj stabilnimi navadami malica predvsem dopolnjuje energijske potrebe.

Vloga malice pri dečkih teko deluje bodisi kompenzacijsko bodisi vzdrževalno, kar kaže na fleksibilnost prehranskega sistema znotraj vrtčevske rutine.

3.7.2 Vnos tekočine

Vnos tekočine je pri vseh dečkih ustrezen in razmeroma enakomeren. Ni zaznati izrazitega zavračanja pitja ali večjih nihanj med dnevi. Takšen vzorec kaže na dobro razvite navade hidracije, ki pozitivno vplivajo na telesno počutje, koncentracijo in splošno dnevno aktivnost.

Redna hidracija dodatno podpira kognitivno delovanje in vzdrževanje pozornosti pri dejavnostih, kar je še posebej pomembno v predšolskem obdobju.

3.7.3 Počutje in vedenje

Počutje dečkov je skozi večino obdobja spremljanja stabilno in dobro. Pri dečku 3 se v začetnem obdobju pojavljajo občasni zapisi slabšega počutja, kar je verjetno povezano s prilagajanjem na novo okolje, spremembe v prehrani in vzpostavljanje rutine. V kasnejšem obdobju se njegovo razpoloženje stabilizira, kar kaže na uspešno prilagoditev.

V primerjavi z deklicami se pri dečkih redkeje pojavljajo izrazite dnevne spremembe razpoloženja, njihovo počutje pa je manj vezano na nihanje v jutranjem pehranjevanju. Tudi v dneh z manjšim vnosom zajtrka dečki večinoma ohranjajo stabilno vedenje in sodelovanje v dejavnostih (Berk, 2018).

Stabilizacija počutja sovpada z večjo predvidljivostjo dnevnega ritma, kar potrjuje pomen rutine za otrokovo čustveno varnost.

Pri dečku 1 in dečku 2 večjih nihanj v razpoloženju ni zaznati. Nujno vedenje je enakomerno, sodelovanje pri dejavnostih stabilno, kar kaže na dobro čustveno uravnoteženost in občutek varnosti v vrtčevskem okolju.

Takšna stabilnost omogoča bolj tekoče vključevanje v skupinske dejavnosti in lažje sledenje navodilom.

3.7.4 Izločanje

Na področju izločanja se med dečki kažejo izrazite razlike. Pri dečku 1 in dečku 2 je izločanje večinoma redno, z večino dni, ko je zabeleženo kakanje. To nakazuje dobro delovanje prebavnega sistema in skladnost z zaužito prehrano ter hidracijo.

Rednost izločanja pri teh dečkih kaže na ustaljene telesne ritme in ustrezno odzivanje organizma na dnevni režim.

Pri dečku 3 je izločanje izrazito neredno, saj je v večini dni zabeleženo odsotno. Gre za ponavljajoče se vzorce, ki sicer ne vpliva vidno na njegovo počutje ali vedenje, vendar predstavlja odstopanje v primerjavi z ostalimi dečki in zahteva nadaljnje spremljanje. Takšen vzorec je lahko povezan z individualnimi fiziološkimi ali s prehranskimi in čustvenimi dejavniki.

Redno beleženje omogoča pravočasno zaznavanje morebitnih sprememb in prilagoditev podpore, če bi se pojavili znaki nelagodja ali težav.

3.7.5 Spanec

Spanec je pri vseh dečkih večinoma dolg in kakovosten. Reden počitek pozitivno vpliva na njihovo dnevno energijo, zbranost in sodelovanje pri dejavnostih. Občasni dnevi brez spanja ali s krajšim spanjem so redki in ne vplivajo trajneje na splošni ritem.

Kakovosten spanec deluje kot varovalni dejavnik, ki blaži vpliv morebitnih prehranskih ali čustvenih nihanj.

3.7.6 Sklep primerjave dečkov

Primerjalna analiza dečkov kaže, da se pri večini oblikuje stabilen dnevni ritem z dobro sprejetimi obroki, ustreznim vnosom tekočine in kakovostnim spanjem. Največje razlike se pojavljajo na področju izločanja in začetne prilagoditve na prehranski ritem, zlasti pri dečku 3. kljub temu dečki večinoma izkazujejo dobro prilagojenost vrtčevskemu okolju, pri čemer njihovi vzorci ostajajo znotraj razvojno pričakovanih okvirov.

Rezultati poudarjajo pomen individualnega spremljanja, saj se tudi ob skupinah pogojih pojavljajo različnih razvojni odzivi, ki zahtevajo prilagodljiv pedagoški pristop.

3.8 Primerjava med deklicami in dečki

Primerjava med deklicami in dečki omogoča širši vpogled v razlike in podobnosti v vsakodnevnih navadah otrok v vrtčevskem okolju. Kljub temu da vsi otroci delujejo znotraj enakega dnevnega ritma, se med spoloma kažejo določeni vzorci, ki so povezani z individualnimi razvojnimi značilnostmi, stopnjo prilagajanja in načinom odzivanja na rutinske dejavnosti.

Takšna primerjava prispeva k razumevanju, kako se biološki, čustveni in socialni dejavniki prepletajo pri oblikovanju vsakodnevnih navad otrok v predšolskem obdobju.

3.8.1 Prehranjevalne navade

Pri deklicah je v primerjavi z dečki opaziti večjo variabilnost v prehranjevanju, zlasti pri zajtrku. Več deklic zajtrk pogosto zaužije v manjših količinah ali ga občasno izpusti, kar je povezano z jutranjim ritmom, razpoloženjem ali individualnimi prehranskimi preferencami. Pri nekaterih deklicah se zajtrk postopno izboljšuje skozi čas, kar kaže na prilagajanje na vrtčevsko rutino.

Variabilnost pri zajtrku je pogosto povezana tudi z večjo čustveno občutljivostjo deklic ob prihodu v vrtec, kar lahko začasno vpliva na apetit in interes za hrano.

Dečki praviloma izkazujejo bolj stabilen vzorec pri glavnih obrokih, predvsem pri kosilu. Večina dečkov kosilo zaužije v večjih količinah in redko zavrača obrok. Takšen vzorec kaže na večjo konsistentnost apetita in hitro prilagoditev na organizirano prehrano v vrtcu.

Stabilen apetit pri dečkih omogoča bolj predvidljivo energijsko raven in podpira njihovo vzdržljivost pri telesno zahtevnejših dejavnostih.

Malica ima pomembno vlogo pri obeh skupinah, vendar je pri deklicah pogosto izrazitejša kot nadomestni obrok. V primerih, ko je bil zajtrk skromen, deklice pogosto večino energijskih potreb nadomestijo z malico. Pri dečkih malica večinoma dopolnjujejo že ustaljen prehranski ritem ali redkeje deluje kot glavni vir energije v dopoldanskem času.

Ta razlika poudarja pomen malice kot prilagodljivega prehranskega elementa, ki omogoča individualno uravnavanje energijskega vnosa glede na potrebe otroka.

3.8.2 Vnos tekočine

Vnos tekočine je pri obeh skupinah večinoma ustrezen in enakomeren. Tako deklice kot dečki redno pijejo in ne kažejo izrazitega zavračanja tekočine. Manjša nihanja, ki se občasno pojavijo, niso spolno pogojena, temveč so povezana z dnevno dinamiko in individualnimi potrebami otrok.

Ustrezna hidracija pri obeh spolih deluje kot podporni dejavnik za prebavo, regulacijo telesne temperature in ohranjanje pozornosti v času dejavnosti.

3.8.3 Počutje in čustvena stabilnost

Počutje deklic je nekoliko bolj spremenljivo v primerjavi z dečki. Pri deklicah se pogosteje pojavljajo zapisi o mešanem ali slabem počutju, kar je lahko povezano z večjo čustveno občutljivostjo, socialnimi interakcijami ali spremembami v rutini. Kljub temu deklice večinoma ohranjajo sposobnost vključevanja v dejavnosti in sodelovanja v skupini.

Pogostejša nihanja pri deklicah lahko odražajo višjo stopnjo zaznavanja socialnega okolja in večjo odzivnost med medosebne odnose.

Dečki večino časa izkazujejo stabilno in dobro počutje. Nihanja so redkejša in praviloma kratkotrajna. Takšen vzorec kaže na bolj enakomerno čustveno odzivanje in večjo predvidljivost vedenja v vsakodnevnih situacijah.

Stabilno razpoloženje dečkov omogoča lažje slednje dnevnim dejavnostim in večjo vztrajnost pri nalogah.

3.8.4 Izločanje

Na področju izločanja so opazne razlike med posamezniki, ne toliko med spoloma. Pri obeh skupinah se pojavljajo dnevi brez izločanja, kar je znotraj razvojno običajnega okvira. vendar je pri deklicah izločanje praviloma bolj redno, z manjšimi nihanji.

Rednejše izločanje pri deklicah lahko kaže na bolj stabilen odziv prebavnega sistema na dnevni ritem in prehrano.

Pri dečkih se pojavi večja variabilnost, zlasti pri enem izmed dečkov, ker je izločanje večino časa odsotno. Ta razlika kaže na pomen individualnega spremljanja in ne na splošno spolno pogojeno značilnost.

Takšni primeri potrjujejo nujnost stalnega opazovanja in sodelovanja med vzgojitelji in starši.

3.8.5 Spanec

Spanec je pri obeh skupinah večinoma dolg in kakovosten. Tako deklice kot dečki dobro sledijo dnevnemu ritmu počitka v vrtcu. Občasni dnevi s krajšim spanjem se pojavljajo pri obeh skupinah, vendar ne vplivajo trajneje na počutje ali sodelovanje pri dejavnostih.

Spanec deluje kot ključen stabilizacijski dejavnik, ki blaži vpliv čustvenih in prehranskih nihanj.

3.8.6 Sklep primerjave med spoloma

Primerjalna analiza kaže, da so razlike med deklicami in dečki prisotne predvsem v stopnji variabilnosti prehranjevanja in čustvenega odzivanja. Deklice izkazujejo večjo občutljivost na jutranje obroke in razpoloženjske spremembe, medtem ko dečki pogosteje ohranjajo stabilen prehranski in čustveni ritem. Kljub tem razlikam obe skupini izkazujeta dobro prilagojenost vrtčevskemu okolju, njihove navade pa ostajajo znotraj razvojno pričakovanih okvirov.

Ugotovitve potrjujejo, da spol ni odločilni dejavnik kakovosti prilagajanja, temveč vpliv predvsem na način izražanja potreb in odzivanja na rutino. Zato je pri vzgojno-pedagoškem delu ključen individualizirani pristop, ki upošteva otrokove značilnosti ne glede na spol.

3.9 Pomen sistematičnega opazovanja prehranskih in vedenjskih vzorcev v vrtcu

Sistematično dnevno opazovanje otrok v vrtčevskem okolju predstavlja pomembno raziskovalno metodo za razumevanje njihovih individualnih potreb, razvojnih značilnosti in prilagajanja na institucionalni ritem. V okviru te raziskave je spremljanje prehranskih navad, vnos tekočine, počutja, izločanja in spanja omogočilo celosten vpogled v vsakodnevno delovanje posameznega otroka.

Dnevni zapisi omogočajo zaznavanje ponavljajočih se vzorcev ter tudi manjših odstopanj, ki bi pri zgolj občasnem opazovanju lahko ostala neopažena. Prav kontinuiteta beleženja je ključna za razlikovanje med kratkotrajnimi nihanji, ki so del normalnega razvoja, in potencialnimi tveganji, ki zahtevajo dodatno pozornost.

Sistematično opazovanje omogoča tudi prepoznavanje individualnih vzorcev otrok, ki se sicer v skupini ne kažejo enako. Nekateri otroci z nihanji pri zajtrku kasneje energijo kompenzirajo z malico, medtem ko otroci s stabilnim kosilom pogosto izkazujejo enakomerno energijsko raven skozi celotno dopoldne.

Takšno beleženje omogoča vzgojitelju natančnejše prilagajanje dejavnosti, urnika in podpore otroku ter prispeva k celostni skrbi za otrokovo dobrobit.

3.9.1 Vloga opazovanja pri razumevanju prehranskih navad

Prehranjevanje v predšolskem obdobju ni zgolj biološki proces, temveč vključuje tudi čustvene, socialne in okoljske dejavnike. Sistematično opazovanje omogoča razumevanje razlogov za zavračanje posameznih obrokov, nihanj v apetitu ali kompenzacijo vnosa hrane pri krasnejših obrokih.

Opazovanja v tej raziskavi so pokazala, da malica pogosto prevzame ključno vlogo pri uravnavanju energije, zlasti pri otrocih z manj stabilnim zajtrkom. Takšne ugotovitve so pomembne za načrtovanje vrtčevske prehrane in prilagajanje obrokov dejanskim potrebam otrok.

Dnevna spremljanja omogočajo tudi prepoznavanje subtilnih vzorcev, kot so individualni ritmi apetita, različen odziv na spremembe obrokov ter vpliv socialnih interakcij na prehranjevanje, kar omogoča pravočasno podporo preprečevanje morebitnih težav.

3.9.2 Povezanost prehrane, počutja in vedenja

Analiza zbranih podatkov potrjuje, da so prehrana, vnos tekočine in počutje medsebojno tesno povezani.

Dnevi z zmanjšanim vnosom hrane ali tekočine so se pri nekaterih otrocih odražali v večji utrujenost, povečani razdražljivosti ter zmanjšani motivacij za sodelovanje pri dejavnostih.

Nasprotno pa stabilen prehranski ritem pogosto sovpada z boljšim razpoloženjem, večjo zbranostjo in učinkovitejšim vključevanjem v skupinske dejavnosti. To potrjuje pomen celostnega pristopa k spremljanju otroka, kjer posameznih področij ne obravnavamo ločeno, temveč kot medsebojno povezane elemente.

Opazovanja so pokazala, da otroci z manj stabilnim zajtrkom pogosto nadomestijo energijo z malico, kar pozitivno vpliva na njihovo dopoldansko delovanje.

3.9.3 Vloga vzgojitelja pri interpretaciji opažanj

Vzgojitelj ima ključno vlogo pri interpretaciji zbranih podatkov, saj otroka spremlja v naravnem okolju in v različnih situacijah.

Pomembno je, da opažanja niso vrednotena, temveč strokovno interpretirana ob upoštevanju razvojnih značilnosti predšolskega obdobja.

Na podlagi opažanj lahko vzgojitelj:

- prilagodi čas in strukturo dejavnosti,
- otroku ponudi dodatno podporo pri obrokih,
- pravočasno prepozna morebitne težave,
- sodeluje s starši pri iskanju ustreznih rešitev.

Redno spremljanje in zapisovanje vzorcev omogoča vzgojitelju tudi lažje predvidevanje otrokovega počutja in energije, kar je še posebej pomembno pri načrtovanju skupinskih dejavnosti in individualne podpore.

3.9.4 Pomen individualnega pristopa

Rezultati analize jasno kažejo, da se otroci, kljub enakemu dnevnemu ritmu, odzivajo zelo različno. Individualiziran pristop zato ni zgolj priporočilo, temveč nujnost kakovostnega pedagoškega dela.

Upoštevanje individualnih prehranskih vzorcev, spalnih potreb in čustvenih odzivov omogoča ustvarjanje podpornega okolja, v katerem se otrok počuti varno, sprejeto in razumljeno. Takšno okolje pozitivno vpliva na otrokov razvoj, samostojnost in dolgoročno oblikovanje zdravih življenjskih navad.

Opazovanja so pokazala, da so deklice pogosto bolj občutljive na jutranje obroke in razpoloženjske spremembe, medtem ko dečki pogosteje ohranjajo stabilen prehranski in čustveni ritem. Kljub tem razlikam so vsi otroci dobro prilagojeni vrtčevskemu okolju, kar dodatno poudarja pomen individualnega pristopa.

3.9.5 Sklep poglavja

Sistematično sprejemanje vsakodnevnih navad otrok predstavlja dragoceno orodje za razumevanje njihovega razvoja in potreb. Analiza prehranskih in vedenjskih vzorcev v tej raziskavi potrjuje, da so opažena nihanja večinoma del normalnega razvojnega procesa, hkrati pa poudarja pomen pravočasnega zaznavanja posebnosti pri posameznih otrocih.

Takšen pristop prispeva k višji kakovosti vzgojno-pedagoškega dela ter omogoča strokovno utemeljene odločitve, ki so v korist otroka.

3.10 Sklep poglavja – povzetek ugotovitev empiričnega dela

V empiričnem delu raziskave je bilo s pomočjo sistematičnega opazovanja analizirano vsakodnevno delovanje otrok v vrtčevskem okolju, s poudarkom na prehranskih navadah, vnosu tekočine, počutju, izločanju in spanju. Zbrani podatki so omogočili celovit vpogled v individualne razlike med otroki ter primerjavo vzorcev znotraj skupin deklic, dečkov in med spoloma.

Ugotovitve kažejo, da se kljub enotnemu dnevnemu ritmu v vrtcu oblikujejo zelo raznoliki individualni vzorci. Največja variabilnost se pojavlja na področju zajtrka in čustvenega odzivanja, medtem ko so kosilo, vnos tekočine in spanec pri večini otrok stabilnejši. Takšni rezultati potrjujejo pomen prilagajanja vrtčevske rutine individualnim potrebam otrok.

Posebej pomembno je spoznanje, da kratkotrajna nihanja v prehranjevanju ali počutje ne predstavljajo nujno razvojnega tveganja, temveč so pogosto del prilagajanja, zorenja in vsakodnevnih okoliščin. Empirični podatki tako potrjujejo, da je potrebno otroke obravnavati celostno in dolgoročno, ne zgolj na podlagi posameznih odstopanj.

Rezultati praktičnega dela so pokazali, da imajo otroci v starosti od 1 do 2 let zelo raznolike fiziološke ritme, ki se razlikujejo tudi znotraj enake dnevne rutine. Opazna so bila nihanja v količini zaužite hrane, trajanju spanja in razpoloženju otrok, kar potrjuje teoretična izhodišča o individualnih razvojnih značilnostih v zgodnjem otroštvu.

Dnevna poročila so se izkazala kot učinkovito orodje za zaznavanje teh razlik, saj omogočajo primerjavo podatkov skozi čas. Na podlagi zbranih informacij lahko vzgojitelj hitreje prepozna spremembe v otrokovem počutju in ustrezno prilagodi dejavnosti ter dnevni ritem.

Empirični del raziskave tako potrjuje, da sistematično beleženje fizioloških potreb otrok predstavlja pomembno strokovno podlago za individualizirano pedagoško delo ter prispeva k višji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu.

3.11 Razprava rezultatov v povezavi s teoretičnimi izhodišči

Rezultati empiričnega dela je smiselno umestiti v kontekst teoretičnih izhodišč, predstavljenih v teoretičnem delu naloge. Teorija poudarja, da so prehranjevalne navade v predšolskem obdobju močno povezane z rutino, občutkom varnosti ter socialnim in čustvenim razvojem otroka, kar potrjujejo tudi ugotovitve te raziskave.

Variabilnost zajtrkov pri deklicah je skladna z ugotovitvami, da je jutranji obrok pogosto najbolj občutljiv na čustveno stanje otroka in prehod iz domačega v vrtčevsko okolje. Otroci, ki potrebujejo več časa za prilagoditev, pogosto zaužijejo manj hrane, kar se kasneje kompenzira z malico. Ta vzorec potrjuje pomen fleksibilnega pristopa pri organizaciji prehrane v vrtcu.

Jutranji obrok je pogosto najbolj občutljiv na čustveno stanje otroka, prehod iz domačega okolja v vrtec in individualni notranji ritem. Otroci z manj stabilnim jutranjim apetitom pogosto nadomestijo energijski primanjkljaj z malico, kar nakazuje prilagodljivost telesnih potreb in pomembnost vmesnih obrokov.

Takšne ugotovitve so skladne s teoretičnimi spoznanji o pomenu prilagodljivih dnevnih rutin, ki otrokom omogočajo postopno uvajanje fizioloških in čustvenih potreb v institucionalnem okolju.

Stabilnejši prehranski ritem pri večini dečkov sovpada s teoretičnimi ugotovitvami o nekaj bolj enakomernem vedenjskem odzivanju in hitrejši prilagoditvi na rutino. Kljub temu individualna odstopanja, kot je primer dečka z nerednim izločanjem, potrjujejo, da spol sam po sebi ni odločilen dejavnik, temveč je potrebno upoštevati širši kontekst otrokovih potreb.

Rezultati empiričnega dela tudi potrjujejo medsebojno povezanost prehrane, spanja in počutja. Otroci z manj stabilnim zajtrkom in občasnimi nihanji razpoloženja pogosto zahtevajo dodatno pozornost vzgojiteljev, medtem ko stabilni ritem obrokov prispeva k večji zbranosti, boljšemu vključevanju v dejavnosti in čustveni stabilnosti.

Empirične ugotovitve tako podpirajo teoretična izhodišča, ki poudarjajo, da zadovoljevanje osnovnih fizioloških potreb predstavlja temelj za otrokovo dobro počutje, uspešno socialno vključevanje in optimalen razvoj v predšolskem obdobju.

Tudi povezava med prehrano, spanjem in počutjem, ki se je pokazala v empiričnem delu, je skladna s teoretičnimi spoznanji o pomenu osnovnih fizioloških potreb za otrokovo čustveno stabilnost in uspešno sodelovanje v skupini.

4 ZAKLJUČEK

Namen raziskovalne naloge je bil analizirati prehranske in vedenjske vzorce otrok v vrtčevskem okolju ter ugotoviti razlike in podobnosti med posamezniki, med deklicami in dečki ter med spoloma. S pomočjo sistematičnega dnevnega spremljanja je bil pridobljen vpogled v vsakodnevne navade otrok, vključno s prehranjevanjem, vnosom tekočine, počutjem, izločanjem in spanjem.

Rezultati raziskave kažejo, da se kljub enotnemu dnevnemu ritmu v vrtcu oblikujejo zelo raznoliki individualni vzorci. Največja variabilnost se pojavlja pri zajtrku in čustvenem odzivanju, medtem ko so kosilo, vnos tekočine in spanec pri večini otrok ostali razmeroma stabilni. Občasna nihanja v prehranjevanju, počutju ali izločanju so značilna za predšolsko obdobje in se ujemajo z razvojnimi pričakovanji.

Analiza je potrdila tesno povezanost med prehrano, spanjem in počutjem. Otroci z bolj stabilnim zajtrkom in kosilom so kazali enakomernejše čustveno stanje in zbranost, medtem ko so otroci z manjšim jutranjim vnosom hrane in občasnimi spremembami razpoloženja izkazovali večje nihanje pri sodelovanju v dejavnostih. Ta ugotovitev potrjuje teoretična izhodišča o vplivu fizioloških potreb na čustveno in socialno prilagajanje otrok.

Poseben pomen ima vmesni obrok – malica – ki omogoča kompenzacijo energije pri otrocih z manj stabilnim zajtrkom, kar pozitivno vpliva na zbranost, razpoloženje in vključevanje v dopoldanske dejavnosti. Takšni rezultati poudarjajo potrebo po fleksibilnem pristopu k organizaciji prehrane v vrtcu, prilagojenem individualnim ritmom otrok.

Ugotovitve raziskave jasno izpostavljajo pomen individualnega pristopa in rednega spremljanja otrok v vrtcu. Sistematično opazovanje omogoča pravočasno prepoznavanje posebnosti v navadah posameznega otroka, kar vzgojiteljem omogoča prilagajanje dejavnosti in rutine njihovim potrebam. Rezultati so pokazali, da se deklice pogosteje soočajo s kratkotrajnimi nihanji apetita in počutja, medtem ko dečki večinoma ohranjajo stabilnejši prehranski in čustveni ritem. Kljub tem razlikam pa vsi otroci dobro prilagojeni vrtčevskem okolju.

Raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju vsakodnevnega delovanja otrok v vrtcu in predstavlja praktično podlago za nadaljnje spremljanje ter izboljševanje vzgojno-pedagoške prakse. Dnevna poročila se izkazujejo kot učinkovito orodje za refleksijo pedagoškega dela, omogočajo sodelovanje s starši ter povečujejo otrokovo čustveno varnost. Redno obveščanje staršev o otrokovem počutju in fizioloških potrebah prispeva k boljšemu razumevanju

otrokovega vedenja doma in v vrtcu, spodbuja usklajenost obeh okolij ter krepi zaupanje med družino in vrtcem.

Čeprav je bila raziskava izvedena na manjšem vzorcu in v enem vrtcu, rezultati ponujajo dragocen vpogled v pomen sistematičnega spremljanja fizioloških potreb otrok prvega starostnega obdobja. Za prihodnje raziskave bi bilo smiselno razširiti vzorec na več vrtcev in daljše časovno obdobje, kar bi omogočilo še bolj poglobljeno analizo individualnih razlik, ugotovitev vzorcev prilagajanja in vpliv dnevnih rutin na prehrano, počutje in vedenje otrok.

Zaključek raziskave potrjuje teoretična izhodišča o pomenu rutine, individualizacije in zadovoljevanja fizioloških potreb ter izpostavljajo praktično vrednost sistematičnega spremljanja otrok za izboljšanje kakovosti pedagoškega dela in otrokovega vsakodnevnega funkcioniranja.

LITERATURA

- Ajda, M. (2019). *Individualizacija v predšolski vzgoji: pomen opazovanja in beleženja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- American Academy of Pediatrics (AAP). (2019). *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5*. New York: Bantam Books.
- Berk, L. E. (2018). *Development Through the Lifespan* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Cerar, A. (2019). Prehranske navade otrok v zgodnjem otroštvu. *Prehranska stroka*, 23(2), 45–58.
- Cesar, M. (2019). Pomen raznolike prehrane v predšolskem obdobju. *Didakta*, 29(4), 12–16.
- Čelebič, T. (2012). Pomen zgodnje vzgoje za razvoj otroka. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(3), 15–22.
- Denham, S. A., & Brown, C., & Domitrovich, C. (2012). *Social-Emotional Learning Profiles of Preschoolers' Early School Adjustment*.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Eurydice. (2023). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GOV.SI. (2024). Predšolska vzgoja v Sloveniji. Pridobljeno s https://www.gov.si
- Howes, C. (2017). Social play of toddlers with peers. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 452–460.
- Kovač, M. (2021). Rutine v jaslih in njihov vpliv na otrokovo dobrobit. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(2), 67–74.
- Križnik, L. (2022). Beleženje dnevne rutine otrok v vrtcu. *Revija za pedagogiko*, 13(1), 34–49.
- Kurikulum za vrtce. (2025). *Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Miller, R., & Johnson, K. (2018). Early childhood autonomy: Supporting independence in toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 178–190.
- Novak, S. (2020). Čustvena pismenost v zgodnjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 29(1), 55–66.
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Petek, J. (2018). Vloga staršev pri oblikovanju dnevne rutine otrok. *Sodobna pedagogika*, 69(5), 101–116.
- Petrovič, A. (2021). Socialne in čustvene kompetence v predšolskem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje,* 52(4), 19–28.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Urbančič, M. (2019). Prepoznavanje posebnih potreb otrok v predšolskem obdobju. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 88–99.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes.
- Videmšek, M., & Pišot, R. (2017). Gibanje kot temelj razvoja v predšolskem obdobju. *Šport*, 65(3/4), 23–29.
- Vodnik ZAC. (2022). *Priročnik za vzgojitelje v jaslih*. Ljubljana: Zavod za razvoj otroka.
- Vrtci Ljubljana. (2022). *Letno poročilo vrtcev Mestne občine Ljubljana*. Ljubljana: MOL.
- Williams, C., Karmiloff-Smith, A., & Johnson, M. H. (2016). Sleep and early cognitive development. *Developmental Science*, 19(4), 491–513.
- Zakon o vrtcih. (2023). *Uradni list RS, št. 100/23*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Zupančič, M., & Vidmar, T. (2019). Povezava med fiziološkimi potrebami in razvojem čustev. *Psihološka obzorja*, 28(2), 145–157.
- Zupančič, M., Vidmar, M. (2019). *Razvojna psihologija.*

POMEN LUTK V UVAJALNEM OBDOBJU V VRTCU MURSKA SOBOTA

Raziskovalna naloga

Murska Sobota, januar 2026 Barbara Majc

KAZALO VSEBINE

1.UVOD 1
Opredelitev raziskovalnega področja 1
1.2 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu 2
1.3 Raziskovalna metoda 2
1.4 Izvirni prispevek k praksi 3
2. TEORETIČNI DEL 4
2.1 Uvajanje otrok v vrtec 4
2.1.1 Čustveni vidik uvajanja otroka v vrtec 4
2.1.2 Teorija navezanosti 5
2.1.3 Uvajanje – nova/drugačna situacija za otroka 6
2.1.4 Načini uvajanja otroka v vrtec 6
2.1.5 Vloga staršev pri uvajanju 7
2.1.6 Vloga vzgojitelja pri uvajanju in spodbujanju socialno-čustvenega razvoja otroka 7
2.2 LUTKE V VRTCU 8
2.2.1 Otrok in lutka 9
2.2.2 Igra z lutko in otrokov razvoj 9
2.2.3 Lutka kot didaktično sredstvo 9
2.2.4 Metode dela z lutkami v vrtcu 10
2.2.5 Lutka in uvajanje otroka v vrtec 11
2.2.6 Pozitivni vpliv uporabe lutk pri predšolskih otrocih 11
2.3 Preproste lutke 14
2.3.1 Prstne lutke 14
2.3.2 Lutke na palici 14
2.3.3 Lutke na palici z živo roko 14
2.3.4 Maske 14
2.3.5 Ploske lutke 14
2.3.6 Senčne lutke 15
2.3.7 Mimične lutke 15
2.3.8 Ročne lutke 15
2.4 Komunikacija z lutko 15
2.4.1 Spodbujanje komunikacije z lutko 16
2.4.2 Vpliv komunikacije z lutko pri razvoju otroka 17

3.EMPIRIČNI DEL 20
3.1 Problem, namen in cilji 20
3.2 Raziskovalni vzorec 20
3.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze 22
4.Razprava 25
5. VIRI IN LITERATURA 49

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketirancev 21
Graf 2: Delovno mesto anketirancev 21
Graf 3: Delovna doba anketirancev 22
Graf 4: Pogostost uporabe lutk pri delu v vrtcu 25
Graf 5: Uporaba lutk pri dejavnostih 26
Graf 6: Uporaba lutk pri dejavnostih 27
Graf 7: Sodelovanje s starši pri uporabi lutk 29
Graf 8: Uporaba lutk glede na starostne skupine 30
Graf 9: Pogostost uporabe lutk glede na starostno skupino otrok 31
Graf 10: Ocenjevanje uspešnosti uporabe lutk v vrtcu 32
Graf 11: Uporaba lutk v uvajalnem obdobju 33
Graf 12: Odziv otrok na lutke v uvajalnem obdobju 34
Graf 13: Uporaba lutke skozi šolsko leto 37
Graf 14: Pogostost uporabe lutkovnih tehnik v uvajalnem obdobju 38
Graf 15: Pogostost uporabe metod dela z lutko v uvajalnem obdobju 39
Graf 16: Uporaba lutk pri dejavnostih v uvajalnem obdobju 41
Graf 17: Uporaba lutk v uvajalnem obdobju v prihodnosti 43

POVZETEK

Namen raziskovalne naloge je proučiti uporabo lutk v vrtcu. Osredotočili se bomo na uvajalno obdobje in primerjali rezultate anketnega vprašalnika, ki jih je v svoji raziskovalni nalogi Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji zastavila Mateja Ocepek in rezultate enake ankete, izvedene med strokovnimi delavci v Vrtcu Murska Sobota. V teoretičnem delu se bomo osredotočili na teoretična izhodišča o uporabi lutk v vrtcu, njihovi vlogi in pomenu uvajalnega obdobja v vrtcu.
Empirični del bo sestavljen iz vprašalnika, ki je bil že uporabljen v raziskovalni nalogi z naslovom Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji. Vprašalnik vsebuje vprašanja odprtega in vprašanj zaprtega tipa. Na podlagi teh vprašanj bomo dobili podatke o pomenu lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota. Dobljene rezultate bomo primerjali z rezultati enakega vprašalnika, ki je bil izveden na ravni celotne Slovenije.
V zaključnem delu bomo obširneje odgovorili na raziskovalna vprašanja in primerjali razlike med podatki.

Ključne besede: lutke, uvajalno obdobje, vrtec

ABSTRACT

The purpose of this research paper is to study the use of puppets in kindergarten. We will focus on the introduction period and compare the results of a questionnaire survey conducted in Mateja Ocepek's research paper *The Importance of Puppets in the Introduction Period in Slovenia* with the results of the same questionnaire conducted among professional staff at Murska Sobota Kindergarten. The theoretical part will focus on theoretical foundations regarding the use of puppets in kindergarten, their role, and the importance of the introduction period in kindergarten.

The empirical part will consist of a questionnaire that has already been used in the research paper titled *The Importance of Puppets in the Introduction Period in Slovenia*. The questionnaire contains both open-ended and closed-ended questions. Based on these questions, we will obtain data on the significance of puppets during the introduction period at Murska Sobota Kindergarten. The obtained results will be compared with the results of the same questionnaire conducted throughout Slovenia.

In the conclusion, we will thoroughly answer the research questions and compare the differences between the data.

Keywords: emotions, empathy, socialization

1.UVOD

Opredelitev raziskovalnega področja

Običajno pravimo, da je vrtec otrokov drugi dom. Otrok v vrtcu preživi zelo veliko časa. Včasih še več kot s svojo primarno družino. Zato je bistvenega pomena, da se tam počuti v prvi vrsti varno in sprejeto.

Odnos otroka do vrtca je ključni element, ki vpliva na otrokova čustva, na njegovo aktivno vlogo v vrtcu, predvsem pa na njegovo dobro počutje v vrtcu. Še preden pa otrok ponotranji vrtčevsko okolje in ga sprejme za svoj drugi dom, mora skozi številne izkušnje, izzive in negativne odzive, ki so povezane z uvajanjem v novo okolje, torej v vrtec. Kako se bo otrok soočil z novimi izzivi pri uvajanju v vrtec je odvisno od številnih dejavnikov. Pomembno vlogo igrajo njegova starost, stopnja njegovega razvoja, temperament, izkušnje, tudi odnos staršev do vrtca, ter številni drugi dejavniki. Pomena uvajalnega obdobja v vrtcu se strokovni delavci v vrtcu še kako zavedamo. Ravno zato se nanj dobro pripravimo in opredelimo različne strategije, metode in oblike dela, s katerimi poskušamo novincu v vrtcu kar se da olajšati prve dni bivanja v novem okolju in otroku pomagati, da sprejme novo okolje kot varno in spodbudno. Uspešno uvajanje v vrtec je tesno povezano tudi s starši, pri čemer je zelo pomembno njihovo sodelovanje z strokovnima delavkama v oddelku. Otrok nekako zazna stisko staršev in morebitno njihovo nezaupanje do vrtca, kar se velikokrat odraža skozi težave, ki jih ima pri uvajanju v vrtec. Razlike med otroki pomenijo tudi različne pristope pri uvajanju slednjih v vrtec. Nekateri otroci pri tem nimajo posebnih težav in zelo hitro sprejmejo novo okolje, nove osebe v njegovem življenju in vrstnike, ki so njegovi pomembni sopotniki. Spet drugi otroci po začetnem pogumnem obdobju in navdušenju preidejo v fazo odklanjanja vrtca in vsega novega, kar pogosto preseneti predvsem starše. Posamezniki, ki težje sprejemajo nove okoliščine, ki se težje prilagajajo, so občutljivi in pretirano navezani na svoje starše, potrebujejo povsem drugačen pristop. Strokovni delavci v vrtcih zato poskušamo poiskati tiste načine uvajanja, ki bodo prilagojeni vsakemu posamezniku in ki bodo otroku olajšali prilagajanje na novo okolje in osvajanje elementov dnevne rutine vrtca.

Ena izmed metod dela v uvajalnem obdobju je uporaba lutke. Otroci imajo namreč lutke zelo radi. Slednja lahko predstavlja vezni člen med otrokom in novo odraslo osebo v njegovem življenju. In ker otrok ni vešč izražanja svojih čustev in občutkov, je lahko lutka tista, na katero prenaša svoja čustva in skozi katero jih tudi predela. Ravno zaradi teh povezav pogosto lutko uporabljamo kot motivacijsko sredstvo pri igri in usmerjenih dejavnostih, pogosto pa tudi kot enakovrednega sogovornika ali udeleženca igre. Lutka pomaga otroku pri pridobivanju pozitivne samopodobe, pri izražanju čustev, predvsem pa otroka potolaži in umiri. V uvajalnem obdobju nam lutka pomaga omiliti otrokov negativni odziv na vrtec in zmanjšati njegova negativna čustva. Otrok se ob lutki tudi hitreje in lažje umiri ter razvedri. Otroci

novinci veliko lažje vzpostavljajo stik z lutko kot s strokovnimi delavci v oddelku in ravno lutka je pogosto tista, ki otroka pritegne v novo okolje, saj se ob njej otrok počuti pomirjeno.
Pomen lutke je torej zelo širok in prinaša številne pozitivne učinke, zato je uporaba lutke v vrtcu več kot dobrodošla. Strokovni delavci v vrtcu uporabljamo lutko na različne načine in ob različnih priložnostih, upoštevaje svoje strokovne izkušnje, izkušnje drugih sodelavcev, tudi svoja prepričanja, spoznanja in lasten odnos do lutk.

1.1 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, v kolikšni meri se vzgojitelji poslužujejo uporabe lutke v uvajalnem obdobju, katere vrste lutk uporabljajo, pri katerih dejavnostih uporabljajo lutke in kakšen je odziv otrok ob uporabi lutk v uvajalnem obdobju.

Raziskava bo izvedena med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota. Glede na to, da je uporabo lutk v uvajalnem obdobju v svoji raziskovalni nalogi z naslovom Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji raziskala že Mateja Ocepek, bomo primerjali podatke iz navedene raziskovalne naloge s podatki, ki jih bomo pridobili z anketnim vprašalnikom med strokovnimi delavci v vrtcu Murska Sobota.

Zanima nas, ali obstajajo razlike pri uporabi lutk v uvajalnem obdobju na ravni celotne Slovenije v primerjavi z vrtcem Murska Sobota. Morebitna odstopanja in ugotovitve raziskave nam bodo kasneje lahko služili kot izhodišče za načrtovanje izboljšav in uvajanje sprememb v smislu zagotavljanja kvalitetne predšolske vzgoje.

1.2 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so torej povezana uporabo lutke v uvajalnem obdobju v vrtcu, v našem primeru v Vrtcu Murska Sobota. Anketni vprašalnik vsebuje 16 vprašanj, med katerimi sta dve vprašanji odprtega tipa. Vprašanja se navezujejo na uporabo lutk v vrtcu v odvisnosti od starostnega obdobja otrok, namenu uporabe lutk pri posameznih dejavnostih, vrstah uporabljenih lutk, vključevanju staršev pri uporabi lutk v oddelku, uspešnosti uporabe lutk pri dejavnostih. Glede na uvajalno obdobje v vrtcu nas zanima predvsem namen uporabe lutk v uvajalnem obdobju in odziv otrok nanje, uporabljene lutkovne tehnike in metode dela z lutko. Pri izvedbi raziskave smo interpretirali pridobljene podatke in sklepali na posamezne ugotovitve. Pomanjkljivost dobljenih podatkov je v tem, da nismo imeli vpogleda v dejansko delo strokovnih delavcev v neposredni praksi.

1.3 Raziskovalna metoda

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativno metodo dela. Izvedli smo anketni vprašalnik. Vprašalnik je neslučajnostni. Vanj so vključeni strokovni delavci Vrtca Murska Sobota, torej vzgojitelji/vzgojiteljice in pomočniki/ pomočnice vzgojiteljev/vzgojiteljic. V vrtcu Murska Sobota je zaposlenih 45 vzgojiteljev/vzgojiteljic in 50 pomočnikov vzgojiteljev/vzgojiteljic. Anketni vprašalnik je rešilo 73 vzgojiteljev/vzgojiteljic in pomočnikov vzgojiteljev/vzgojiteljic.

1.4 Izvirni prispevek k praksi

Na podlagi izvedene raziskave bomo dobili vpogled v odnos strokovnih delavcev v vrtcu Murska Sobota do uporabe lutk v uvajalnem obdobju v vrtcu. Rezultate bomo primerjali s podatki pridobljenimi preko anketnega vprašalnika na ravni celotne Slovenije. Tako bomo na nek način ozavestili pomen uporabe lutk v času uvajanja otrok v vrtec, iskali podobnosti in razlike med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota in strokovnimi delavci v vrtcih po Sloveniji. Morebitne razlike bodo lahko izhodišče za nadaljnje raziskovanje in interpretiranje, hkrati pa osnova za izboljšanje kvalitete dela strokovnih delavcev v vrtcih, njihovo nadgradnjo in kritično vrednotenje.

Z raziskovalno nalogo želimo poudariti pomen in vlogo lutke v predšolskem obdobju, predvsem njeno pomembno povezovalno, pomirjajočo in motivacijsko vlogo pri uvajanju otrok novincev v vrtec. Z ozaveščanjem zelo pomembne vloge lutk želimo spodbuditi strokovne delavce v vrtcih k njeni ne le spontani uporabi, temveč ciljnem vključevanju različnih metod in oblik dela z lutkami tako v uvajalnem obdobju, kot tudi pri načrtovanem delu v oddelku.

Raziskava nam bo dala vpogled v morebitne izzive pri uporabi lutk v uvajalnem obdobju v vrtcih, ki lahko služijo kot izhodišče za oblikovanje strokovnih smernic in priporočil za strokovne delavce v vrtcu, ter uspešnejše načrtovanje uporabe lutk pri uvajanju otrok v vrtec.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Uvajanje otrok v vrtec

Predšolski otroci že zelo zgodaj doživijo veliko situacij, ki zahtevajo prilagajanje. Z vstopom v vrtec že otrokov vsakdan bistveno spremeni. Vsakodnevni odhodi od doma in življenje v novem socialnem okolju zahteva od otroka veliko več telesnih in duševnih naporov kot ga to zahteva življenje v primarni družini. Prilagoditi se morajo na novo okolje, nov ritem, nov način življenja in nove ljudi. Kot prvo se morajo najprej navaditi na vrtec, pozneje sledijo spremembe, ko otrok prehaja iz enega oddelka v drugega, ko oddelek prevzameta novi strokovni delavki, sooča se s spremembo po daljši odsotnosti iz vrtca bodisi zaradi bolezni ali počitnic. In nenazadnje je velika sprememba v življenju predšolskega otroka, ko se mora od vrtca posloviti in vstopiti v osnovno šolo.

Ker se predšolski otroci nahajajo v izredno občutljivem obdobju z vidika čustvenega razvoja in razvoja navezanosti, potrebujejo čustveno podporo pri navajanju na nove situacije (Bah Berglez, E., Kumer, I. in Zore, N., 2020).

Različne situacije, ki od otroka zahtevajo novo ali ponovno prilagoditev na neko okolje, zahtevajo od strokovnih delavcev v vrtcih temeljit razmislek o načinu uvajanja in prilagajanju le tega specifiki posameznega otroka.

Pri uvajanju otroka v vrtec, se slednji srečuje z naslednjimi razvojnimi nalogami (Varjačič-Rajko, 2007):

- Odreči se stalni dnevni prisotnosti staršev in čustveno sprejeti nujnost kratkotrajnih ločitev;
- Navezati se na vzgojitelje, ki bodo del dneva nadomeščali starše;
- Navaditi se na spremembo dnevne rutine;
- Navaditi se na novo okolje, hrano, ležalnik;
- Navaditi se na skupino otrok, v kateri bo samo eden od mnogih;
- Postati samostojnejši;
- Naučiti se sodelovanja z drugimi otroki;
- Vključiti se v skupinske igre in druge dejavnosti.

Prehod iz domačega v vrtčevsko okolje pomeni v celoti za zelo veliko spremembo. Zaradi te specifike je za otroka zelo dobro, da se na novo okolje privaja postopoma in ob prisotnosti staršev.

2.1.1 Čustveni vidik uvajanja otroka v vrtec

Otroku se ob uvajanju vzbujajo različna čustva. Na eni strani občuti jezo, destruktivnost, hrepenenje po starših, razočaranje, na drugi strani pa veselje in radovednost. Starši se morajo z otrokom pogovarjati o njegovih čustvih, saj mu tako pomagajo. Lahko pa mu omogočijo, da

del svoje agresije izrazi preko športa ali igre. Vezi med staršem in otroki se tako rahljajo (Varjačič-Rajko, 2007).

Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela naj bo prilagojena tako, da otroci v čim krajšem obdobju pridobijo občutek varnosti in zaupanja (Bah Berglez, E., Kumer, I. in Zore, N., 2020):

- osebni stik, čustvena navezanost
- stalnost osebja (kolikor je mogoče), prostora
- opazovanje otrok in sledenje otrokom
- čustvena bližina
- skrb dobro počutje otroka
- individualni pristop

2.1.2 Teorija navezanosti

John Bowlby je leta 1969 razvil teorijo navezanosti, ki predstavlja temeljno izhodišče za razumevanje čustvenega razvoja otroka in njegovega odzivanja na nove situacije, kot je uvajanje v vrtec. Navezanost je dejansko nek močno naklonjen recipročen odnos med dvema osebama. Ta odnos je močno naklonjen. Teorija navezanosti razlaga, da otrokove vsakodnevne izkušnje z osebo, ki zanj skrbi, vplivajo a razvoj notranjih predstavljanj odnosov pri otroku. Bowlbyeva teorija je tako osnova za predstavitev odnosov med otroki in starši. Slednja trdi, da starši, ki dosledno odgovarjajo na otrokove – dojenčkove potrebe, spodbujajo varno navezanost (Bowlby1973, 1980; v Cugmas, 2003).

Pri navezanosti govorimo o občutku varnosti in otrokovemu doživljanju staršev. Otroci potrebujejo osebo, na katero se navežejo. Ta jim predstavlja občutek varnosti. V odnosu navezanosti prihaja do ujemanja dveh strani: na eni strani je to otrokova potreba po varnosti in zaščiti in na drugi pripravljenost ter sposobnost staršev nuditi ustrezen in pravočasen odgovor na otrokove potrebe. Navezanost pride najbolj do izraza kadar je otrok v stiski. Takrat prekine z dejavnostjo, ki jo je počel dotlej in poišče bližino svojih skrbnikov. Da potrebuje njihovo pomoč, nakaže bodisi z jokom, bodisi tako, da se jih poskuša okleniti, jih držati, se jim sesti v naročje. Del tega obojestranskega procesa so tudi starši, ki na otrokovo vedenje - pozive odgovorijo. Navezanost tako ni samo otrokovo vedenje in odziv staršev na to vedenje, temveč vzajemno komuniciranje in vplivanje med njimi. Navezanost opredeljuje posebno zahtevno in čustveno intenzivno vedenje, ki nikoli ne ostane brez ustreznega odziva na drugi strani (Erzar in Kompan Erzar, 2011).

2.1.3 Uvajanje – nova/drugačna situacija za otroka

Uvajalno obdobje sproži pri otroku številne čustvene odzive. V tem času tudi med otrokom in staršem potekajo številni čustveni procesi. Za čustveno stabilnost otroka je v prvi vrsti zelo pomemben odnos med starši in vzgojitelji. Ta mora biti zadovoljujoč z obeh strani, da bo lahko otrok zmožen doživljati varnost in sprejetost v novih okoliščinah.

Podaljševanja časa samostojnega bivanja otroka v vrtcu je pomembno, da se bo otrok lahko navadil na novo okolje in ga začutil kot varnega, hkrati pa pridobil zaupanje v nove osebe v njegovem življenju – vzgojiteljice (Bah Berglez, E., Kumer, I. in Zore, N., 2020).

V času uvajanja v vrtec se otrok sooči ne le samo z ločitvijo od staršev, temveč tudi z novim, zanj še neznanim okoljem, z novimi pravili in zanj neznanimi osebami. Vse nove okoliščine lahko pri otroku sprožijo različne občutke, občutke negotovosti, strahu, žalosti in tudi jeze. Vse našteto običajno otrok izraža skozi jok, nekateri posamezniki tudi skozi umik ali spremenjeno vedenje. Ravno zato je postopno uvajanje v novo okolje tisto, ki otroku olajša, da predela vse te negativne občutke, ter da si postopoma gradi občutek varnosti in zaupanja.

2.1.4 Načini uvajanja otroka v vrtec

V zadnjem desetletju v vrtcih dajemo veliko pozornosti uvajanju otroka v vrtec. Pri tem sta pomembna tako način kot tudi potek uvajanja. Vsak vrtec ima do določene mere način uvajanja poenoten. Kljub temu pa med vrtci še zmerjaj ostajajo nekatere razlike. Načinov uvajanja je veliko, noben izmed njih pa ni tisti ta pravi ali povsem napačen. Na način uvajanja vplivajo tudi številni deležniki: otrok, starši, vzgojitelj in vrtec kot institucija.

Varjačić (2007) govori o treh tipih uvajanja: dolgotrajno, srednje dolgo in kratko uvajanje.

O dolgotrajnem uvajanju govorimo, kadar se otrok v vrtec uvaja tri do štiri tedne. Če opazimo, da otrok potrebuje več časa za uvajanje, se ta smiselno podaljša. Prvi teden dolgotrajnega uvajanja je starš z otrokom v vrtcu, kjer ostaneta do kosila. Vloga starša je, da otroku nudi morebitno pomoč, sodeluje pri dejavnostih in navezuje nove stike. Drugi teden otrok in starš ostaneta v oddelku dlje časa. V tem tednu se starš postopoma umika iz oddelka. Čas, ki ga otrok preživi v vrtcu sam je odvisen od njegovega počutja in odzivov. Če je otrok pripravljen, lahko v tem tednu že poskuša spati v vrtcu. Tretji teden je starš v oddelku prisoten le zjutraj, hkrati pa se tudi čedalje manj vključuje kot podpora otroku in aktiven udeleženec pri dejavnostih. Name tretjega tedna je, da je otrok v oddelku sam, kar pa ne pomeni, da v vrtcu že spi. V četrtem tednu poskusimo z normalnim prihodom in odhodom. Po potrebi je lahko starš zjutraj še nekaj časa prisoten v skupini. Takšen način uvajanja je sicer primeren za vse otroke, še posebej pa je priporočljiv za tiste posameznike, ki težje navezujejo nove stike, so čustveno močno navezani ali bolj občutljivi.

Srednje dolgo uvajanje je nekakšna skrajšana oblika dolgotrajnega uvajanja, kar pomeni, da vse faze uvajanja potekajo bistveno hitreje. Uvajanje bi naj se tako zaključilo v tednu ali dveh. Ta način uvajanja je primeren za tiste otroke novince, ki imajo sicer že več socialnih stikov z

drugimi otroki, niso navezani le na družinske člane in znajo navezati stike tudi z osebami zven družinskega kroga, imajo sorojence in živijo v stabilnem okolju (Prav tam).

Kratko uvajanje traja razmeroma kratek čas, nekje od enega do nekaj dni. Starš je lahko prisoten cel dan sli pa samo del dneva. Zaželeno je, da prvi dan starš ostane v oddelku cel dan, saj tako tudi sam spozna dnevno rutino v vrtcu. Prisotnost starša v oddelku se tudi pri tem načinu uvajanja postopoma zmanjšuje, saj se posledično otrok tako postopoma navaja na samostojno bivanje v vrtcu. Kratkotrajno uvajanje je primerno za tiste otroke, ki jim navezovanje novih stikov ne povzroča težav, so spretni na socialnem področju, imajo sorojence, je njihova navezanost varna in so starejši od treh let (Varjačić 2007).

2.1.5 Vloga staršev pri uvajanju

Otrok, ki prvič topi v vrtec, s sabo prinese določene izkušnje, ki jih je pridobil v primarnem krogu družine in okolja. Pri tem se pokaže, kako socialno spreten je pri navezovanju novih stikov. Največ čustev, tudi tistih negativnih in bolečih, se razvije pri ločitvi od staršev ob odhodu v vrtec. Da bi lažje razumeli, kako se otrok ob ločitvi od staršev dejansko počuti, je smiselno razmisliti o tem, kako se sami počutimo ob ločitvah, odhodih in navezovanju novih stikov. Dejstvo je, da otrok stvari doživlja veliko bolj intenzivno kot odrasli (Varjačić 2007).

Med starši in otrokom je edinstvena navezanost. Za razvoj varne navezanosti ni dovolj samo telesna skrb, otroku je potrebno izkazovati ljubezen in se pravočasno odzivati na njegove potrebe. Vzorec navezanosti je pri enoletniku že izoblikovan na podlagi izkušenj, ki jih je pridobil v prvem letu življenja. Otrok, ki se počuti varno, bo novo okolje raziskoval z večjo vnemo, hkrati pa bo ob pogledu na starša vedno znova preverjal, ali slednji drži obljubo (ali ni odšel) in se tako želeli prepričati, da bo starš vedno pripravljen pomagati, ko ga bo otrok potreboval. Ravno zato je potrebno k uvajanju pristopiti postopoma. Otrok mora namreč svojo navezanost na starša prenesti na nove osebe. Vse to pa zahteva dovolj časa (Prav tam).

2.1.6 Vloga vzgojitelja pri uvajanju in spodbujanju socialno-čustvenega razvoja otroka

Zaupanje med starši in vzgojiteljem je ključnega pomena za uspešno uvajanje otroka v vrtec. Ker starši ne poznajo vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu, to še dodatno poveča njihovo nezaupanje. Močna vez med starši in otroki pa je tisti drugi faktor, ki vpliva na nezaupanje.

Uvajanje otroka v vrtec pomeni stisko tako za starša kakor tudi za otroka. Najboljši nasvet staršem pri uvajanju otroka v vrtec je zagotovo ta, da poskušajo stati kar se da mirni in da hkrati poskušajo razumeti tudi otrokova čustva. Čeprav vzgojitelji staršem in otrokom poskušamo kar se da olajšati njihove stiske, smo tudi oni tisti, ki ob uvajanju novincev doživljajo neke vrste stisko. (Varjačić, 2007).

Slednja je povezana z razcepljenostjo med otroki, ki že obiskujejo vrtec in otrokom novincem, iskanjem ravnotežja pri nudenju pozornosti vsem otrokom v vrtcu, otroku novincu in staršu,

ki otroka uvaja. Zagotovo je težnja po ustaljenem poteku dnevne rutine in izvajanju načrtovanih dejavnosti še ena izmed faktorjev, ki poveča stopnjo stresa pri vzgojiteljih.

Vzgojiteljeve lastne socialne in čustvene kompetentnosti so tiste, ki so ključne za razvoj socialne in čustvene kompetentnosti pri otroku. Vzgojitelj ima pri spodbujanju socialno-čustvenega razvoja otrok oz. vrtca kot institucije, kompenzacijske učinke oz. pozitiven vpliv na socialno-čustveni razvoj otrok. Sociale in čustvene kompetence strokovnih delavcev so izjemno pomembne tudi za varovanje pred stresom in izgorelostjo (Bah Berglez, E., Kumer, I. in Zore, N., 2020).

2.2 LUTKE V VRTCU

V vrtcu je uporaba lutk zelo pogosta. Lutke se lahko uporabljajo na več načinov, vključno s podajanjem informacij, vključevanjem v interakcije med otrokom in odraslim, spodbujanjem otrok k pogovoru ali zagotavljanjem modelov vedenja.

Lutka je izjemno motivacijsko sredstvo za bogatenje in senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala. Otroku omogoča razumevanje stvari iz različnih zornih kotov. Kot posrednik med vzgojiteljem in otrokom deluje lutka razbremenjujoče. Otroka namreč razbremeni strahu pred avtoriteto, hkrati pa ga spodbudi, da lažje vzpostavi stik z okoljem in novimi ljudmi (Korošec, 2006).

Kaj pravzaprav je lutka?

Lutka ni več samo neko sredstvo za pripravo takšnih in drugačnih predstav ali pa pripomoček za motivacijo pri različnih dejavnostih. Vse bolj dobiva neko magično moč, saj spodbuja kognitivni, socialni in čustveni razvoj otroka. In čeprav je lahko prav vsak predmet ki ga oživimo lutka, slednja pridobi nek nov, simboličen pomen (Korošec, 2002).

»Tako kot lutkar, naj tudi učitelj verjame v moč lutke, kajti lahko mu je v veliko pomoč pri posredovanju vzgojno-izobraževalnih vsebin. Mnogokrat pomaga iz zagate, ko iščemo tisti

»trik«, s katerim bomo otroke dobro motivirali. Otroci lutki zaupajo. Učiteljico imajo radi, a vendarle predstavlja avtoriteto. Lutka pa je »eden izmed njih« - z enakimi težavami, z enakimi strahovi , z enako željo po igri. Čeprav lutka oživi šele v rokah učiteljice, verjamejo, da je z njimi čisto nova oseba. In tej osebi lahko popolnoma zaupajo. Prepričani so, da za skrivnosti, ki jo imajo z lutko, učiteljica ne ve, čeprav je lutka živela v njenih rokah. In to je tista magična moč, ki jo ima samo lutka.« (Korošec, 2002, str. 45).

Primarni namen lutkovnih dejavnosti v vrtcu je prispevati k dobremu vzdušju v oddelku, spodbujanje komunikacije, ustvarjalnosti, ter celostnega razvoja otroka na prijeten in sproščen način. Vsekakor pa ni namen izdelava dodelane lutke ali priprava profesionalnih lutkovnih predstav. Lutka je v očeh otrok več kot vse to. Ima neverjeten vpliv na otroka, njeni pozitivni učinki naj pa so številni.

2.2.1 Otrok in lutka

Lutka je inštrument, s katerim je potrebno manipulirati. Načinov za to je veliko. Lutke so različnih vrst, oblik in velikosti. Vsaka od njih ima svoj način delovanja in vsaka od njih pušča za sabo drugačne vtise.

Pri lutkah zaznavamo tri ravni stilizacije – vizualno, gibalno in zvočno raven. Te naredijo lutko prepoznavno (Borota idr., 2006).

Lutka je zelo pomembna za otrokov razvoj. Ob njeni pomoči otrok zaznava svet in ga poskuša razumeti po svoje. Lutka spodbuja gibanje in govor, domišljijo in ustvarjalnost. Prav tako ima zelo veliko vlogo pri uvajanju otroka v vrtec. Dejavnosti povezane z lutkami omogočajo široko paleto za doseganje zastavljenih ciljev na nalog. Lutka je otroku lahko model pri hranjenju, negi, igri in gibanju. Ob pomoči in spodbudi lutke se otrok lahko nauči osnovnih veščin vedenja. Slednja vpliva tudi na oblikovanje otrokove samopodobe, pomaga mu, da dobi občutek lastne vrednosti, razvije samozaupanje in dosega osebno zadovoljstvo. Skozi uporabo lutke lahko otrok na sprejemljiv način izrazi svojo jezo, frustracije in druga negativna čustva. Je sredstvo za opazovanje in dojemanje sveta z vsemi čuti in pomoč pri pridobivanju različnih veščin(Prav tam).

2.2.2 Igra z lutko in otrokov razvoj

Igra z lutko pri otroku spodbuja domišljijo, omogoča razlikovanje med fantazijo in resničnostjo ter spodbuja ustvarjalnost. Med lutko in otrokom se pogosto splete močna vez. Ta spodbuja domišljijo in govor, hkrati pa pozitivno vpliva na premagovanje stisk. Posamezne cilje in področja razvoja, na katere lahko vplivamo z uporabo lutk, je zelo težko ločiti med seboj. Njihov vpliv je namreč celosten (Borota idr., 2006).

V prvem starostnem obdobju se otroci z lutkami šele spoznavajo, zato je pomembno, da imajo z njimi čim več raznolikih izkušenj.

2.2.3 Lutka kot didaktično sredstvo

Ustvarjalna lutkovna dejavnost je lahko zelo uspešna metoda poučevanja in učenja. Omogoča uporabo na vseh kurikularnih področjih in je zato v pomoč pri doseganju zastavljenih ciljev, motivaciji pri dejavnostih, pri celostnem razvoju in učenju otrok (Borota idr., 2006).

V vrtcu je lutka zelo učinkovito vzgojno sredstvo. Igra z lutko sprošča otrokova čustva in omogoča tihim ter plahim otrokom, da lutka govori namesto njih. Preko lutk lahko zadovoljimo otrokove čustvene, socialne in intelektualne potrebe. Uporabljamo jo lahko tudi kot terapevtsko sredstvo. Lutka je lahko torej na eni strani igrača in na drugi sredstvo za učenje.

Lutka lahko služi za zadovoljevanje temeljnih otrokovih potreb. Korošec in Majaron (2002) navajata štiri vrste potreb, ki jih mora zadovoljevati lutka:

- Potreba po svobodi govora, gibanja in mišljenja.

Lutka je lahko sredstvo za gibanje. Lahko je motivacija. Z lutko ima otrok možnost ustvarjanja in izražanja.

- Potreba po zabavi.
  Otrok se ob igri z lutko zabava, se smeje in sprošča. Lutka mu omogoča izražanje pozitivnih čustev.
- Potreba po ljubezni.
  Otrok se ob lutki počuti varno.
- Potreba po pomoči.
  Otrok preko lutke izraža sebe in s tem omogoča, da ga okolica sprejme kot posameznika z vsemi njegovimi posebnostmi.

Uporaba lutke kot metode dela prinaša številne prednosti za vzgojitelja in še več koristi za otroka.

2.2.4 Metode dela z lutkami v vrtcu

Z izbiro ustreznih metod dela vzgojitelji v vrtcih uspešnejše zasledujemo zastavljene cilje. Tudi pri uporabi lutk je izbira metode dela ključnega pomena tako za motivacijo otrok kakor tudi za realizacijo zastavljenih ciljev. Poznamo različne metode dela z lutko. Vzgojitelji jih izbiramo glede na namen in cilje, ki jih želimo doseči.

Spontana igra z lutko je vrsta simbolne igre, kjer je otrok sproščen in kjer sam oblikuje igro. Sočasno se lahko igra tudi z več lutkami, pri tem pa menjuje vloge. V interakcijo z lutko lahko vstopa tudi več otrok hkrati (Borota, Geršak, Korošec in Majaron, 2006).

Lutkovna zaposlitev ali priprava prizorov z lutko, je zaposlitev, ki je pod nadzorom odraslih. Vzgojitelj dejavnost načrtuje in pri tem usmerja otroke. Prizore lahko ustvarjamo na osnovi pravljic, resničnih dogodkov, domišljije in tudi glasbe. Pri izvedbi prizorov sta prisotna gibanje in improviziran dialog (Prav tam).

Pripovedovanje z lutko zajema širok spekter aktivnosti, vse od pripovedovanja zgodb, učenja pesmi, pripovedovanja pravljic, vsebine knjig in tudi pesmic. Lutka nam omogoča prikaz vsebine iz drugega zornega kota kot pripovedovanje samo. Lutka s svojo razsežnostjo popestri literarno doživetje (Prav tam).

Pogovarjanje skozi lutko izhaja iz otrokovega socialnega in emocionalnega razvoja. Ker pri komunikaciji z odraslimi otroci večkrat čutijo odpor, je lutka zanj bolj sproščeno okolje, zato se ji lažje odpre in spregovori skozi njo. Komunikacija skozi lutko pomaga tudi pri razvoju govornih sposobnosti.

Kot ena izmed metod učenja v vrtcu se uporablja tudi učenje skozi lutko. Lutka ima pri tem vlogo motivatorja. Posledično vpliva na lažje memoriranje novih vsebin in boljše razumevanje novih pojmov in znanj.

Izdelava lutk omogoča otrokom, da že med samim postopkom nanjo projicirajo svoja čustva in želje. Pri izdelavi lutke otrok hkrati razvija fino motoriko, koordinacijo oko-roka, spoznava nove materiale in pojme. Z izdelano lutko se otrok tudi zelo poveže (Prav tam).

2.2.5 Lutka in uvajanje otroka v vrtec

Vzgojitelji v vrtcu imamo dolžnost, da otrokom olajšamo novo situacijo, torej prehod iz domačega okolja v vrtec. To pomeni, da načrtujemo vsebine, oblike in metode dela, ki bodo pripomogle k temu, da se bo otrok v novem okolju čim prej počutil varno in sprejeto. Ena izmed pomembnih metod dela pri uvajanju v vrtec je vsekakor metoda dela z lutko.

Majaron in Korošec (2002) poudarjata, da otrok veliko lažje vzpostavi stik z lutko kakor pa z odraslim. Ravno igra z lutko pomaga vzgojiteljem pri vzpostavljanju stika z otrokom in posledično pri medsebojni komunikaciji. Lutka je tista, ki otroku pomaga pri premagovanju ločitvenega strahu. Je tista, ki otroku pomaga reševati težave in ga spodbuja na različne načine. Lutka otroku omogoča čustveno reakcijo, ki je pogosto neodvisna od besed. Lutka tako ni samo igrača, je tudi otrokov prijatelj.

2.2.6 Pozitivni vpliv uporabe lutk pri predšolskih otrocih

O pozitivnem vplivu uporabe lutk pri predšolskih otrocih je bilo izvedeno kar nekaj raziskav.

Raziskava Učinkovitost lutkovne predstave in metod pripovedovanja zgodb pri vedenjskih težavah otrok, ki je bila izvedena leta 2014 na 75 otrocih, starih od 3 do 5 let, izbranih iz treh vrtcev v Isfahanu v Iranu je potrdila, da ima metoda lutkovne predstave v primerjavi z metodo pripovedovanja zgodb večji vpliv na izboljšanje vedenjskih težav pri predšolskih otrocih (Aminimanesh, A. idr. (2019). To ugotovitev, lahko zelo uspešno izkoristimo v času uvajanja otrok novincev v vrtec, saj lahko pozitivno vliva na uvajalne težave otrok novincev.

V poskusu, katerem je sodelovalo 25 otrok vrtca, starih od štiri do šest let iz petih vrtcev na Bavarskem, so dokazovali pozitiven vpliv igrač, kot so lutke, na samopodobo predšolskih otrok. Visoka samozavest je namreč povezana z visoko motivacijo in samozavestjo. Čeprav je bila raziskava izvedena na področju matematike, je dokazala pozitiven vpliv uporabe lutk pri ohranjanju pozornosti predšolskih otrok (Berner, V., Seitz-Stein, K. , 2022).
Kadar lutke vključujemo v komunikacijo, le-te vplivajo na povečano število gest pri otrocih. Otroci ob tem postanejo interaktivni in se z lutkami fizično gibljejo. Raziskava,o kateri pišejo Goldstein in drugi je pokazala, da se število gest pri uporabi lutke pri otrocih poveča. Omenjena študija je pokazala, da predšolski otroci, ne glede na starost ali spol, bistveno več gestikulirajo, ko se igrajo z lutkami v laboratoriju, kot ko opazujejo eksperimentatorje. To gestikuliranje se dogaja tako z rokami kot s telesom in pri različnih vrstah gest. Raven najdenega gestikuliranja kaže, da je telesno gibanje otrok z lutkami bližje tistemu, ko so popolnoma oblečeni v kostum in igrajo vlogo, kot ko pasivno opazujejo (Goldstein, T.,

Stutesman, M., Thompson, M., 2022). Korošec, H. (2015) je v svoji doktorski disertaciji raziskovala vpliv lutke na otrokovo socialno vedenje. Redno in kontinuirano izvajanje procesno-razvojno načrtovanih lutkovnih dejavnosti pripeva k pozitivnim spremembam na tem področju. Po trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti je bilo po mnenju vzgojiteljic agresivnega vedenja manj, zadržani otroci so se bolj vključevali v dejavnosti, več je bilo prosocialnega vedenja, pozornost in vztrajnost otrok pa sta bili po njihovem mnenju boljši.
Jurković, J. (2024) je proučevala pomen lutke pri dejavnostih dnevne rutine. Osredotičila se je na kulturno prehranjevanje in obnašanje pri mizi. Ugotovila je, da ima lutka velik vpliv na obnašanje otrok, da z njo komunicirajo bolj sproščeno in zaupljivo kot z osebami, ki se skrivajo za lutko. Otrokom je lutka postala nekakšen vzgled, vzgojiteljicam pa učinkovito vzgojno sredstvo za dosego cilja. Doseganje ciljev je v opisanem primeru z lutko postalo učinkovitejše in otrokom zabavnejše. Otroci so se v času obrokov hitreje umirili, njihove prehranjevalne navade pa so se izboljšale. Ob uporabi lutke so otroci lažje razumeli pravila prehranjevanja. Vpliv lutke ni bil le na področju dnevne rutine, temveč se je pokazal tudi pri bolj pogosti komunikaciji zadržanih otrok in pri večji motivaciji otrok za delo.

V sklopu doktorske disertacije (*Karaolis, O., (2021)* je bil potrjen pozitivni učinek ustvarjalne umetnosti za vključujočo prakso. Gre za zagotavljanje, da vsi otroci smiselno sodelujejo pri učenju, delijo svoje misli in ideje, ter doživljajo občutek vrednosti in pripadnosti. Lutke so tako podpirale vključujočo prakso in na ta način majhnim otrokom omogočale učenje, igro in uživanje v pozitivnih odnosih z vrstniki in odraslimi. V tem primeru so se lutke izkazale kot odlično sredstvo za lažje vključevanje otrok v novo okolje, saj so otroke spodbudile k sodelovanju.

Korošec, H. in Batistič-Zorec, M. (2021) sta raziskovali vpliv ustvarjalnih lutkovnih dejavnosti na socialno vedenje predšolskih otrok. V raziskavo je bilo vključenih 22 vzgojiteljev, ki so v oddelkih izvajali igre z lutko po načelih ustvarjalne drame. Na podlagi anketnih vprašalnikov pred in po izvedbi aktivnosti je bilo ugotovljeno izboljšanje prosocialnega vedenja pri vseh otrocih. Vidno izboljšanje se je pokazalo pri tistih otrocih, ki so imeli pri začetnem ocenjevanju po ocenah vzgojiteljev najnižje ocene prosocialnega vedenja. To izboljšanje se je pokazalo pri 10% otrok.

O moči lutke in njenem pozitivnem vplivu na rast in razvoj človeka govori tudi Kolega K. (2022). Lutki pripisuje izredno moč za dvig samozavesti, sproščanju travm in opolnomočenju. Lutki pripisuje izjemno terapevtsko in izobraževalno vlogo, ki je premalokrat izkoriščena v različnih institucijah.

Almqvist in Almqvist (2015) sta pokazala, da raziskovalec z intervjuvanjem otrok v vrtcih z uporabo lutk lahko odpre razpravo o izkušnjah opolnomočenja v izobraževanju. To ni le posledica uporabe lutk, temveč je tudi primer, kako so lahko lutke funkcionalno orodje za razumevanje veta otrok, v katerem sta pomembna odločanje in opolnomočenje.
Uporabo lutke pri rutinskih dejavnostih v vrtcu je raziskala tudi Kovač, V. (2022) v svoji magistrski nalogi. Lutka je služila kot motivacijsko sredstvo pri prehranjevanju, počitku in

prihodu otrok v vrtec. Pozitivni vpliv uporabe lutke pri naštetih dejavnostih se je pokazal skozi večjo motiviranost otrok in večjemu občutku varnosti.

Vpliv lutke seže tudi na področje intelekta in spomina predšolskih otrok. Vključitev lutkovnih dejavnosti lahko pomembno izboljša ustvarjalno razmišljanje in domišljijo, omogoči boljše obvladovanje čustev, zagotovi socialno interakcijo otrok, spodbuja komunikacijo in izboljša telesno in duševno zdravje (Luen, L. C. , 2021). Lutkovne dejavnosti pripomorejo tudi k izboljšanju življenjskih veščin, razvijanju učnih izkušenj in prenosu znanja v vrtcih. Za celosten razvoj otrok bi bilo smiselno redno vključevanje lutkovnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih.

O različnih potencialih uporabe lutk kot pedagoškega orodja v vrtcu govori Rade, A. (2022). Ta v sistematičnem pregledu 105 strokovno pregledanih raziskovalnih člankov izpostavlja pet področij uporabe lutk za otroke in sicer: komunikacija, znanost, zdravstveno varstvo, ustvarjalnost in vedenje. Lutke se lahko zelo uspešno uporabljajo za učenje pisanja, branje zgodb, za pomoč pri učenju drugega jezika in tudi za spodbujanje staršev k pogovoru z otroki.

Lutke lahko potencialno okrepijo otroški glas, saj jim dajo možnost uprizarjanja lutkovnih iger in so zelo koristne pri komunikaciji z majhnimi otroki.
Lutke so lahko uporabne tudi za ponazoritev in razlago naravnih pojavov, lutke, kot so plišaste živali, pa lahko včasih služijo kot orodje za spodbujanje otrokovih učnih procesov. Lutka ima tudi pomembno terapevtsko vlogo in se lahko učinkovito uporablja tudi pri učenju otrok o zdravju.
V eni izmed raziskav so proučevali uporabo lutke kot orodje pri mediacijah v vrtcih. Raziskovalci so prišli do ugotovitev, da so lutke učinkovito orodje za razvojne vidike majhnih otrok, s pomočjo katerega se lahko povezujejo s kognitivnimi, čustvenimi in socialnimi sferami. Mediacija z uporabo lutk je olajšala učne procese, medtem ko se je z uporabo lutk povečala raven sodelovanja otrok, prav tako pa tudi zanimanje, razpon pozornosti in njihova vključenost v učno interakcijo. Lutke so prispevale k samozavesti mediatorjev in njihovemu občutku profesionalnosti (Remer, R., Tzuriel, D., 2015). Spletna anketa med 121 vzgojitelji na številnih straneh družbenih medijev za vzgojo v zgodnjem otroštvu in vzgojitelje na Facebooku je pokazala, da se lutke v zgodnjem otroštvu pogosto, a redko uporabljajo, in da jih tisti, ki jih uporabljajo, večinoma dojemajo kot dragoceno pedagoško orodje. Poročali so, da lutke koristijo igri, poučevanju, dobremu počutju in sporočanju vedenjskih zahtev, prav tako pa pozitivno vplivajo na sodelovanje pri učenju in mediaciji vedenja (Timmins, S. , King, P., 2024). Lutke so bile proučevanje tudi kot potencialno orodje v terapevtskem, izobraževalnem in socialnem kontekstu, saj ponujajo edinstvene koristi pri čustvenem izražanju, zmanjševanju tesnobe in razvoju socialnih veščin, s čimer prispevajo k promociji duševnega zdravja. Ugotovitve kažejo na znatne izboljšave v čustveni regulaciji, obvladovanju tesnobe in socialni interakciji, zlasti v pediatričnih in izobraževalnih okoljih (Wahiba Abu-Ras in drugi, 2025).
Raziskave o pomembni vlogi lutk v predšolskem obdobju potrjujejo njeno vsestranskost in koristnost. Ugotovitve bi bilo smiselno predstaviti vzgojiteljem v vrtcih in jih opolnomočiti za še bolj uspešno, ciljno naravnano uporabo lutk.

2.3 Preproste lutke

Preproste lutke so tiste lutke, ki jih otroci lahko nosijo s seboj. Zaradi svoje uporabne narave so v vrtcu zelo praktične in uporabne. Njihova izdelava je preprosta. Potrebno je samo nekaj domišljije in lutka lahko oživi.

2.3.1 Prstne lutke

Najpreprostejšo lutko lahko naredimo kar s prsti. Na prste si narišemo obraze in lutka je že izdelana. Prstno lutko lahko izdelamo iz različnih materialov. Najpogosteje so to papir, volna ali odpadni material. Starejši otroci lahko lutko tudi sešijejo. (Majaron, Korošec, 2002).

2.3.2 Lutke na palici

Lutko na palici predstavlja vsak predmet, ki je pritrjen na palico in ki ga lahko premikamo. Izdelava te vrste lutk ni zahtevna, zato pa je tudi njena uporaba zelo pogosta.

Tip lutke na palici, ki jo uvrščamo med preprosto lutko, je lutka na palici brez dodatnih vodil in jo lahko izdelajo otroci čisto sami. Pri izdelavi razvijajo svojo ustvarjalnost in krepijo domišljijo (Varl, 1995).

2.3.3 Lutke na palici z živo roko

Pri uporabi tovrstnih lutk igralec pri animaciji uporablja roke, kar pomeni, da je slednja bolj realistična, saj se ustvarja bolj natančen in naraven gib. Ta lutka lahko obrača glavo, saj jo animator usmerja z vodilom na glavi. Bolj kompleksno animacijo dosežeta dva igralca, ki lahko tako se dodatno obogatita igralniško izkušnjo (Prav tam).

2.3.4 Maske

Namen mask je, da se človek za njo skrije in da se lahko preobrazi v drugo osebo. S tem, ko si masko nadenemo, ta tudi oživi. Ker maske otroke privlačijo, jih lahko zelo uspešno uporabimo tudi že v vrtcih kot element ustvarjanja.

Masko najlažje izdelamo tako, da izrežemo papir v obliki obraza. Slednjega nato pobarvamo ali polepimo po lastni želji.

2.3.5 Ploske lutke

Ploska lutka mora imeti vodilo. Izdelamo jo tako, da na list papirja narišemo želeno obliko, kateri pritrdimo vodilo. Ena izmed značilnosti ploske lutke je tudi ta, da jo lahko animiramo samo iz ene strani in sicer iz tiste, ki je obrnjena proti gledalcem. Da bi lutka dobila čim bolj nazorno podobo, je potrebno izdelati še sklepe, kjer se bo lutka lahko premikala.

2.3.6 Senčne lutke

Tradicionalna senčna lutka je dvodimenzionalna figura pritrjena na prosojni zaslon in osvetljena tako, da občinstvo na drugi stani vidi sence (Currell, 2015).

Ko senčno lutko projiciramo na platno, vidimo samo njem obris. Kadar so senčne lutke izdelane iz kartona ali papirja, je njihova senca temne barve.

2.3.7 Mimične lutke

Mimične lutke so tiste lutke, s katerimi lahko posnemamo obrazno mimiko človeka. Tovrstno lutko vodimo z zapiranjem in odpiranjem ust. Lahko jo ustvarimo povsem preprosto iz nogavice, ki si jo nadanemo na roko. Vanjo zalepimo še karton in dodamo oči ter druge elemente.

2.3.8 Ročne lutke

Ročno lutko si prav tako nataknemo na roko. Premikamo ko s prsti, z dlanjo ali pa kar s celo roko. Ročno lutko v vrtcu zelo pogosto uporabljamo. Z njo lahko prijemamo predmete, stisnemo roko otrokom, jih pobožamo.

2.4 Komunikacija z lutko

Osnova vzgoje v vrtcu je komunikacija – komunikacija na ravni vzgojitelj- otrok. Pri tem ne gre samo za posredovanje informacij v smislu učenja, temveč gre predvsem za ustvarjanje odnosa med vzgojiteljem in otrokom (Majaron in Kroflin, 2002).

Komunikacija je lahko verbalna, lahko pa tudi neverbalna. Kadar govorimo o komunikaciji kot o nekem pretoku informacij od pošiljatelja do prejemnika v obliki sistema simbolov, imajo simboli v ustvarjalni dramatiki neverbalno obliko (lutka, pantomima, gibanje telesa, dotik, gestikulacija.) (Korošec in Majaron, 2002).

»Komunikacija z lutko v roki je dvosmerna: najprej odrasli nagovori otroke z lutko v roki, nato pa se otrok odzove s pomočjo medija – svoje lutke, morda celo animacije svoje igrače – in izrazi svoje mnenje« (Majaron, 2000, str.33).

V gledališču z igralci poteka direktna komunikacija med gledalci in igralci. Ta komunikacija je brezosebna. V lutkovnem gledališču pa je lutka posrednik med gledalci, torej občinstvom in igralci. To pomeni, da pri komunikaciji preko lutke, občinstvo lutko opazuje, igralec pa se odreka svojemu jazu (Borota, Geršak, Korošec in Majaron, 2006).

Vzgojitelji se moramo zavedati moči lutke. Slednja nam namreč lahko pomaga pri podajanju določenih vzgojno-izobraževalnih vsebin, hkrati pa služi tudi kot komunikacijsko sredstvo.

Otroci lutki zaupajo. Predstavlja jim avtoriteto, tako kot vzgojitelj. Na drugi strani, pa se nekako enačijo z lutko, jo vzamejo kot enega izmed vrtčevskih prijateljev - saj ima enake

težave, strahove in željo po igri. Kljub temu, da lutka oživi šele v rokah vzgojitelja, otroci smatrajo, da gre za popolnoma novo osebo. Hkrati so prepričani, da vzgojitelj ne pozna vseh tistih skrivnosti, ki jih sami delijo z lutko. Ravno to, je tista moč, ki je čarobna in ki jo ima le lutka (Majaron in Kroflin, 2002).

Ronit Remer in David Tzuriel sta predstavila raziskavo, v katero je bilo vključenih 15 vrtcev in 145 otrok. Od tega je bilo 68 otrok s posebnimi potrebami in 77 otrok z normativnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Raziskava je bila izvedena v Izraelu. Izvajalo jo je 18 študentov pedagogike. Vsak izmed študentov je proučeval eksperimentalno skupino, ki je bila deležna posredovanja z lutko in kontrolno skupino, ki posredovanja z lutko ni bila deležna. Pri tem je bilo uporabljenih 18 enakih lutk.

Ugotovitve raziskave so pokazale povečanje kazalnikov motivacije za učenje in povečanje dosežkov pri pismenosti v skupini, ki je bila deležna posredovanja z lutko (Remer in Tzuriel, 2015).

2.4.1 Spodbujanje komunikacije z lutko

Komunikacija z lutko omogoča otroku občutek pomembnosti in odgovornosti, ki je pomembna za otrokov osebnostni razvoj (Kroger in Nupponen, 2019).

Mcilroy, (2022) navaja 9 prednosti igre z lutko:

- Otroci se z lutko zelo radi pogovarjajo. To vpliva tudi na njihov razvoj. Zlasti pri sramežljivih otrocih je uporaba lutke zelo priporočljiva, saj zelo veliko pridobijo na tem področju.

- Z lutko otroci razvijajo socialne kompetence. Lutka je nek mentor, ki jo otrok posluša in opazuje. Prav tako je lahko lutka primer lepega vedenja.

- Čustveni razvoj – z uporabo lutke lahko otrokom pokažemo čustva, ki jih doživljamo, hkrati pa lahko tudi otroci izrazijo svoja čustva in pri tem nikogar ne vznemirjajo. To pomaga tudi pri razvoju empatije in sočutja.

- Spretnosti poslušanja – lutke lahko otroke spodbujajo k poslušanju, dajejo navodila ali pripovedujejo zgodbico. Tako so lahko lutke odlični vzgojitelji. Omogočajo tudi lažje učenje pesmic.

- Motorične spretnosti – otrok lahko z lutko krepi veliko motoričnih spretnosti. Že sama uporaba ročne lutke zahteva natančnost in urjenje drobne motorike pri uporabi prstov. Marionete spodbujajo koordinacijo oči in rok. Prav tako med samo igro krepi ravnotežje in orientacijo v prostoru.

- Spodbujanje samospoštovanja – otroci pri igri z lutko pridobijo na samozavesti, saj so oni tisti, ki lutko vodijo. Tudi priprava in izvedba lutkovne prestave je zelo dobra podlaga za javno

nastopanje, saj je v središču pozornosti lutka in ne otrok. Ravno zato pa otrok tudi veliko lažje govori pred občinstvom.

Komunikacija s simbolnim jezikom (verbalnim ali neverbalnim) je lahko osnova za izboljšanje komunikacije med učiteljem in otrokom. Lutkovne in druge dramske dejavnosti lahko namreč bistveno izboljšajo komunikacijo med učenci, obenem pa zmanjšajo napetosti med učitelji in učenci. Lutka tako lahko postane nova avtoriteta , ki je močnejša od učitelja/vzgojitelja (Majaron in Kroflin, 2002).

Otrok lahko lutki zaupa svoje težave, ta pa mu omogoči čustveni odziv, ki je neodvisen od besed. Tako lutka ni le motivacijsko sredstvo, temveč spodbuja kognitivno, socialno in čustveno rast (Prav tam).

Članek z naslovom Puppets as a Strategy for Communicaton with Brazilian Children with Cancer predstavlja uporabo prstnik lutk pri otrocih, starih med 7 in 12 let, ki jim je bil diagnosticiran rak. Prstne lutke so bile uporabljene kot sredstvo komunikacije in povezovanja med otroki in odraslimi. Uporaba prstnik lutk kot komunikacijskega sredstva je v tem primeru prinesla odlične rezultate. Pozitivno je vplivala na čustveni in kognitivni razvoj obolelih otrok. Otroci so se ob uporabi prstnih lutk svobodno izražali, hkrati pa so jih le-te spodbujale k poročanju o svojih izkušnjah z boleznijo. S tem so tudi zdravstveni delavci pridobili pomembne informacije o počutju otrok (Sposito in Montigny, 2016).

2.4.2 Vpliv komunikacije z lutko pri razvoju otroka

Lutke so pomembno orodje za posredovanja znanja, ki se uporabljajo že vrsto let. Zaradi svoje sposobnosti povezovanja umetnosti, komunikacije in prepričevanja, so bile prepoznane kot izobraževalno orodje. Moč lutke je v njeni sposobnosti govorjenja in gibanja. Ljudje v lutkah vidijo sebe ali del sebe in se z njimi identificirajo. Z lutkami lahko vplivamo tudi na tiste otroke, za katere velja, da jih je težje motivirati (Remer in Tzuriel, 2015).

V študiji *I Teach Better whit a Puppet – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education an Evaluation,* izvedeni v Izraelu, je bilo ugotovljeno, da mediacija z lutko poveča uporabo posredovanih učnih strategij med mediatorji, hkrati pa poveča indeks učne motivacije in zmanjša indeks primankljajev učne motivacije. Mediacija z lutko je izboljšala dosežke pri nastajajoči pismenosti v primerjavi z mediacijo brez lutke. Tako bi lahko mediacijo z lutko spremenili v metodološki način, ki povečuje učinkovitost in motivacijo v učnem procesu, hkrati pa pomaga izboljšati dosežke in spretnosti v skupinah majhnih otrok z različnimi kognitivnimi in vedenjskimi značilnostmi (Remer in Tzuriel, 2015).

Bernier in O'Hare (2005) navajata izobraževalne cilje, pri doseganju katerih lahko pomaga uporaba lutke:

- Razvijanje ustvarjalnega izražanja.
- Krepitev in spodbujanje domišljije.

- Razvijanje spontanega govora, izboljšanje govora, izgovorjave in projekcije glasu.
- Urjenje spretnosti pisanja.
- Bolj tekoče ustno branje.
- Pridobivanje spoštovanja do literature.
- Razvijanje koordinacije in občutka za čas.
- Krepitev otrokovega občutka lastne vrednosti.
- Pridobivanje samozavesti in osebnega zadovoljstva.
- Sproščanje strahov, agresije in frustracij na sprejemljive načine.
- Razvijanje spretnosti socialne interakcije.
- Celostno in namensko ustvarjanje in uporaba manipulativnih sredstev.
- Pridobivanje spretnosti reševanja problemov.
- Izboljšanje motoričnih spretnosti.
- Izpopolnjevanje sposobnosti poslušanja.
- Doseganje soglasja.
- Podajanje in sprejemanje idej.
- Opazovanje sveta s čutili.
- Pomnjenje in predelovanje opazovanega, pomnjenje ter poustvarjanje z lutkami.

Otroci se zelo veselijo izdelave novih lutk in igre z njimi, saj so lutke tiste, ki prinesejo v oddelek pozitivno vzdušje, kjer se tako otroci kot tudi vzgojitelji dobro počutijo. V takem okolju je otrokom omogočeno lažje in hitrejše učenje, ter razvoj a naslednjim področjih: kognitivnem, čustvenem in socialnem (Korošec, 2006a).

Vrtec je okolje, kjer je otrok dnevno vključen v različne interakcije tako z odraslimi kot tudi z vrstniki. Vzgojitelji v vrtcih imajo dovolj strokovnega znanja, da lahko uspešno spodbujajo komunikacijo tudi preko lutke in tako bodo otroci posledično razvijali svoje socialne spretnosti. Socialni razvoj otroka je namreč eden izmed temeljev, ko bo pozneje otrokom omogočal vsakodnevno komunikacijo z ljudmi. Če otrok že v vrtcu oblikuje posamezne socialne spretnosti, si tako omogoči, da je sprejet tako s strani vrstnikov kot tudi s strani drugih ljudi. Vse skupaj pa zelo pomembno vpliva na otrokovo samopodobo in samozavest.

Pri delu z otroki je pomembno zavedanje strokovnih delavcev, da pri manipuliranju z lutkami ne vzgajamo bodočih igralcev. Na tak način bomo lažje prispevali k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju, hkrati pa bomo otroke vzgajali k razumevanju umetnosti in njenem spremljanju (Korošec, 2006b).

Majaron (2002) trdi, da bo otrok, ki je deležen kreativnega procesa, v življenju znal misliti ustvarjalno, da bo poln asociacij in idej, dojel bo povezave in pomenske sklope v »režiji življenja«, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih in znal bo povezovati svoje ideje z idejami drugih.

Otrok, ki ima možnost igre z lutko, se nauči videti sebe kot edinstveno bitje. Zaradi svojih idej in tistega, kar dela, se počuti dobro. S tem mu je omogočen občutek samozavesti in pomembnosti (Ivon, 2010).

Skupinske aktivnosti s lutko vplivajo na razvoj otrokovih socialnih veščin, kar pomeni, da se otroci naučijo prisluhniti drug drugemu, znajo počakati na vrsto, spoštujejo in sprejemajo ideje, občutke in igro drugih. Ker je za uspeh potrebno sodelovanje, so otroci zaradi tega motivirani, hkrati pa razvijajo tiste veščine, ki so potrebne za pozitivno interakcijo v skupini (Prav tam).

»Otroci se ob igri z lutko učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja manjših konfliktov. Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in dopuščanje različnosti. Socialne razlike in stigmatiziranja so pozabljena s ciljem deliti ideje in improvizirati prizore« (Korošec, 2006a, str.116).

Spodbujanje ustvarjalnosti je še ena izmed pozitivnih vplivov uporabe lutk v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Lutka je namreč sredstvo, ki sprošča asociacije in omogoča produciranje idej. Ustvarjalnost lahko otrokom zagotovimo pri reševanju problemov, oblikovanju lutk in scene, preoblikovanju besedila ali dodelavi likov. K ustvarjalnosti in izdelavi preproste lutke, lahko otroke spodbudi že ponudba nestrukturiranega materiala. (Korošec, 2006b).

Uporaba lutk pozitivno vpliva tudi na razvoj domišljije. »Domišljija je začetna iskrica za vse nadaljnje dejavnosti. Če želimo delati kreativno, je nujno stopiti onstran meja zdaj in tukaj. Z domišljijo se otrok lahko prestavi v drug svet, kaj, čas in lahko postane druga oseba« (Korošec, 2006a, str.112).

Domišljija je tako sam začetek na poti kreativnosti. Danes pripisujemo velik pomen domišljije poslovnežem, pedagogom, znanstvenikom in drugim profilom naše družbe. V našem šolskem sistemu je žal zapostavljena, saj pred njo postavljamo pomnjenje množice informacij. Naša naloga je, da otrokom damo možnost, da bo lahko vse te informacije, ki jih pridobi, kreativno uporabil in jih razvijal v skladu s svojimi domislicami (Prav tam).

Preko igre z lutko lahko otroci postopoma spoznavajo in dojemajo, kaj je v njihovem svetu realno in kaj ni. Tako začnejo razlikovati med fantazijo in realnostjo. Zaigrajo lahko to, kar so videli, slišali ali doživeli, prav tako pa tudi tisto, kar bi si želeli, pa čeprav je v realnosti neizvedljivo. Domišljija na tej točki ustvari nek most med nezavednim in zunanjo realnostjo (Prav tam).

3.EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem, namen in cilji

Namen empiričnega dela raziskovalne naloge je ugotoviti najpogostejši način uporabe lutk v vrtcih po Sloveniji in podatke primerjati z rezultati pridobljenimi v Vrtcu Murska Sobota. Osredotočili se bomo predvsem na uvajalno obdobje v vrtcu.

Prav tako želimo v empiričnem delu raziskati pozitivne vidike uporabe lutk v vrtcih, ter načine in pogostost uporabe le-teh. Podatke pridobljene v raziskovalni nalogi z naslovom Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji, ki jo je izvedla Mateja Ocepek, bomo primerjali s podatki pridobljenimi med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota. Tako bomo ugotavljali morebitne podobnosti in razlike.

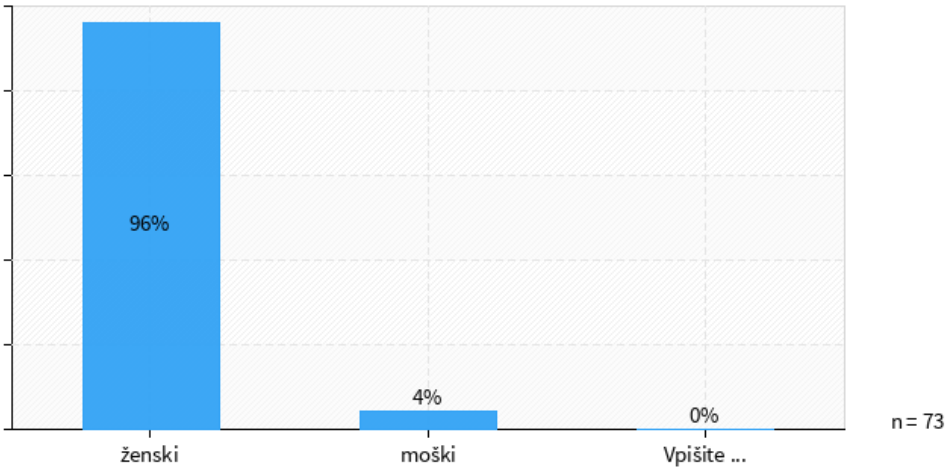
Cilji raziskovalne naloge so:

- Preveriti namene in načine vključevanje lutk v vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih.
- Preveriti uporabo lutk v prvem in drugem starostnem obdobju.
- Preveriti uporabo lutk v uvajalnem obdobju v vrtcu.
- Preveriti pogostost uporabe različnih vrst lutk v uvajalnem obdobju.
- Preveriti pogostost uporabe različnih metod dela z lutkami v uvajalnem obdobju.

Na podlagi pridobljenih podatkov bo izvedena primerjalna analiza stanja na ravni celotne Slovenije in Vrtca Murska Sobota.

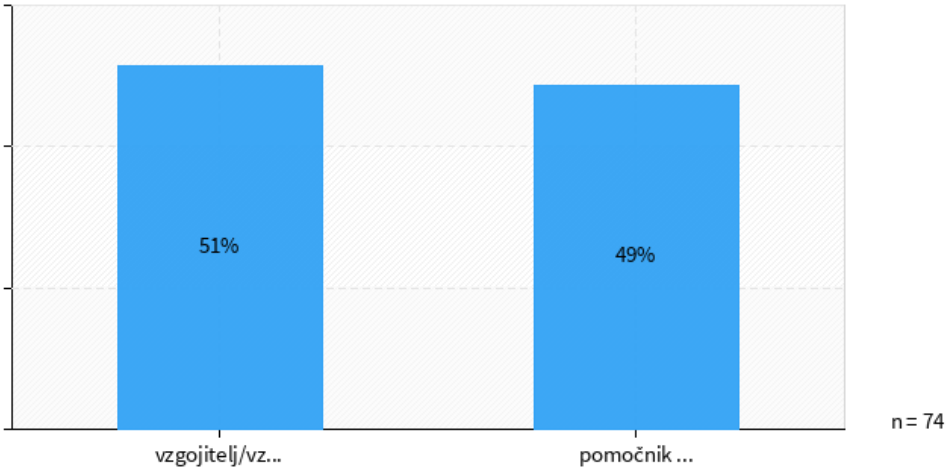
3.2 Raziskovalni vzorec

Na anketni vprašalnik je odgovorilo 73 strokovnih delavcev Vrtca Murska Sobota. Vprašalnik je bil poslan 96 zaposlenim.



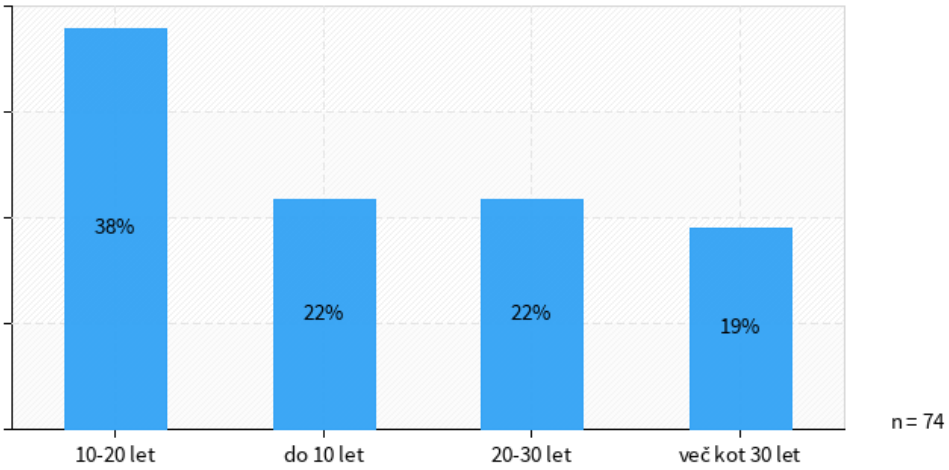
Graf 1: Spol anketirancev

V grafu 1 je prikazan spol anketirancev. Pri raziskavi je sodelovalo 96% žensk in 4% moških. Iz podatkov je razvidno, da so v anketi sodelovale večinoma ženske, saj je tudi na delovnih mestih vzgojiteljic/ vzgojiteljev in pomočnic vzgojiteljic/ pomočnikov vzgojiteljic večinoma zastopan ženski spol.



Graf 2: Delovno mesto anketirancev

V grafu 2 so prikazani anketiranci glede na delovno mesto, ki ga v Vrtcu Murska Sobota opravljajo. Anketni vprašalnik je rešilo 51% vzgojiteljic/vzgojiteljev in 49% pomočnic vzgojiteljic/pomočnikov vzgojiteljic. Delovni mesti sta v anketnem vprašalniku skoraj enakovredno zastopani.



Graf 3: Delovna doba anketirancev

Graf 3 prikazuje delovno dobo anketirancev. 38% zaposlenih v Vrtcu Murska sobota ima ob 10-12 let delovne dobe, sledi 22% zaposlenih z do 10 let delovne dobe in enak odstotek zaposlenih (22%) z 20-30 let delovne dobe. 19% zaposlenih, ki je reševalo anketo, ima več kot 30 let delovne dobe.

3.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskovalna vprašanja

RV1: Ali vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota uporabljajo lutke pogosteje v prvem ali drugem starostnem obdobju?

RV2: Ali obstaja razlika med pogostostjo uporabe lutk v prvem in drugem starostnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota?

RV3: Ali strokovni delavci v vrtcu Murska Sobota v večini uporabljajo lutke v času uvajanja otrok v vrtec?

RV4: Ali obstaja razlika med uporabo lutk lutk v času uvajanja otrok v vrtec med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota?

RV5: Ali se otroci na uporabo lutk v uvajalnem obdobju večinoma odzivajo pozitivno ali negativno?

RV6: Ali obstaja razlika med odzivi otrok na uporabo lutke v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota?

RV7: Ali vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju pogosteje uporabljajo prstne ali ročne lutke?

RV8: Ali obstaja razlika med pogostostjo uporabe prstnih in ročnih lutk v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota?

RV9: Ali vzgojitelji v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota pogosteje uporabljajo pripovedovanje z lutko ali spontano igro z lutko?

RV10: Ali obstaja razlika med pogostostjo uporabe metode pripovedovanja z lutko in spontano igro z lutko v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota?

Raziskovalne hipoteze

H1: Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota najpogosteje uporabljajo lutke v prvem starostnem obdobju.

H2: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlike med uporabo lutke v prvem starostnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.

H3: Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota v večini ne uporabljajo lutko v uvajalnem obdobju.

H4: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlike med večinsko uporabo lutke v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.

H5: Predpostavljamo, da se otroci v Vrtcu Murska Sobota večinoma pozitivno odzivajo na uporabo lutke v uvajalnem obdobju.

H6: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlike med odzivi otrok na uporabo lutke v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.

H7: Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo ročne lutke.

H8: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik med uporabo ročnih lutk v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.

H9: Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo spontano igro z lutko.

H10: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik med pogostostjo uporabe spontane igre z lutko v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.

Načrt dela

V okviru empiričnega dela je bil izdelan anketni vprašalnik na spletni strani 1.ka. Vprašalnik je bil poslan vsem vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v Vrtcu Murska Sobota. Anketni vprašalnik vsebuje 16 vprašanj, od tega dve vprašanji odprtega tipa in 14 vprašanj zaprtega

tipa. Pridobljeni podatki so bili obdelani s programom SPSS, rezultati pa prikazani v grafih in tabelah.

Pridobljene podatke v Vrtcu Murska Sobota smo primerjali s podatki, ki so navedeni v raziskovalni nalogi z naslovom Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji, ki jo je oktobra 2024 napisala Mateja Ocepek.

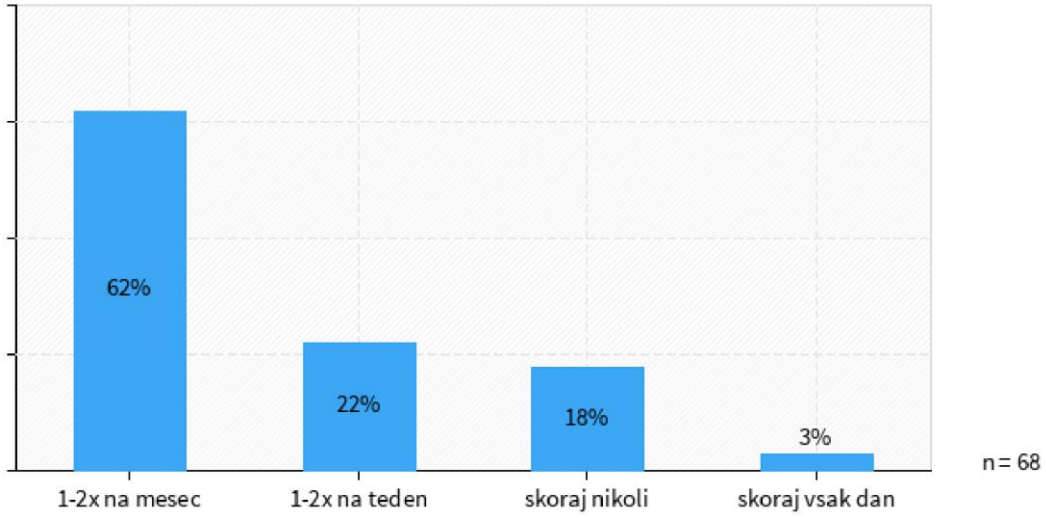
Metode dela

Uporabljena je bila kvantitativna metoda dela, saj je bil izveden anketni vprašalnik, sestavljen iz vprašanj odprtega in zaprtega tipa.

Vprašalnik je neslučajnostni, saj so ga reševali vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev zaposleni v Vrtcu Murska Sobota. Vprašalnik je rešilo 74 strokovnih delavcev vrtca, od tega 38 vzgojiteljev in 36 pomočnikov vzgojitelja.

4.Razprava

4.1 Kako pogosto uporabljate lutke pri delu v vrtcu?



Graf 4: Pogostost uporabe lutk pri delu v vrtcu

Iz grafa 4 je razvidno, da strokovni delavci Vrtca Murska Sobota pri svojem delu v vrtcu v 62 % uporabljajo lutke 1–2 krat na mesec. 22 % strokovnih delavcev lutke uporablja 1–2-krat na teden, 18 % strokovnih delavcev lutk pri svojem delu sploh ne uporablja in 3 % delavcev jih uporablja vsak dan.

Opaziti je, da se pri delu v oddelku lutke pojavijo le 1–2-krat na mesec, kar je zelo redko. Če podatke primerjamo s podatki pridobljenimi na ravni vrtcev po celotni Sloveniji, so ti podobni. Tudi tam je bil največji delež (63 %) anketiranih tistih, ki lutke pri delu v vrtcu uporablja samo 1–2-krat na mesec.

Močno izstopa podatek o 18 % anketiranih Vrtca Murska Sobota, ki lutk pri svojem delu sploh ne uporablja. Podatek odpira številna vprašanja, predvsem tista, ki so povezana s pozitivnimi vplivi uporabe lutk v predšolskem obdobju. Podatek na ravni Slovenije kaže, da pri svojem delu v vrtcu lutk ne uporablja 7 % anketiranih. Delež tistih, ki lutk pri delu ne uporablja je v Vrtcu Murska Sobota zato toliko bolj zaskrbljujoč in vsekakor potreben dodatne obravnave v smislu iskanja razlogov za neuporabo lutk in izobraževanja strokovnih delavcev na tem področju.

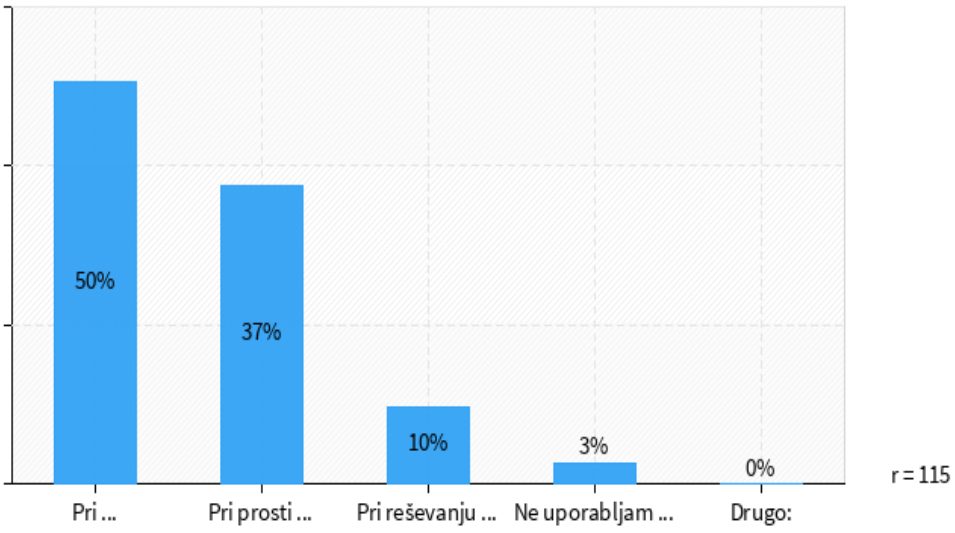
1–2-krat na teden v Vrtcu Murska Sobota lutke uporablja 22 % anketiranih, medtem ko je na ravni vrtcev po Sloveniji ta odstotek 18 %.

Skoraj vsak dan lutke uporabljajo le 3 % anketiranih Vrtca Murska Sobota, delež enakega odgovora na ravni vrtcev po Sloveniji pa je nekoliko višji, torej 7 %. Tudi ta podatek vsekakor

zahteva številna vprašanja in iskanje razlogov za tako nizko stopnjo uporabe lutk pri delu s predšolskimi otroki.

Podatki iz grafa 4 kažejo na relativno visok delež zaposlenih Vrtca Murska Sobota, ki pri svojem delu ne uporablja lutke in zelo nizek odstotek tistih, ki lutke uporabljajo vsak dan. Podatki so vsekakor zaskrbljujoči in potrebni nadaljnjega ukrepanja v smislu izobraževanja in opolnomočenja zaposlenih na področju uporabe lutk pri delu s predšolskimi otroki. Strokovni delavci v vrtcih se namreč moramo zavedati kako pomembno vlogo imajo lutke pri predšolskih otrocih in kako močan vpliv imajo na učenje, čustva, socialno in čustveno komponento otrok.

4.2 Pri katerih dejavnostih najpogosteje uporabljate lutke?



Graf 5: Uporaba lutk pri dejavnostih

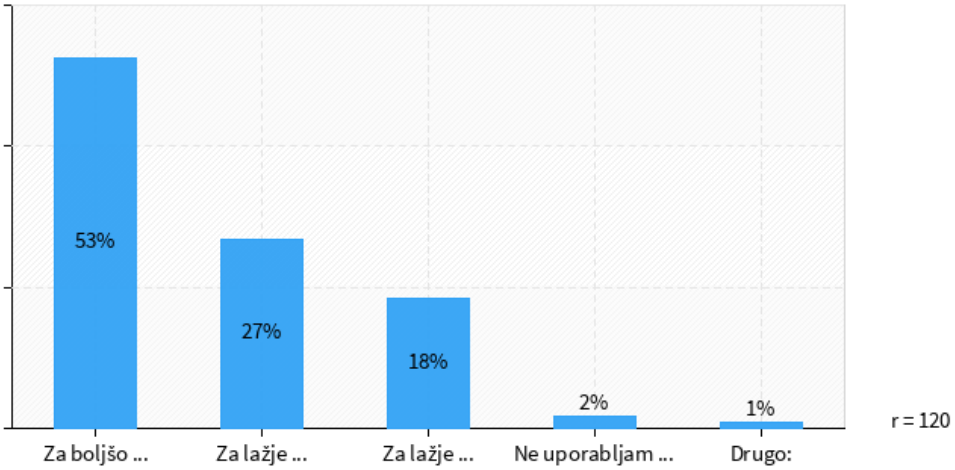
V grafu 5 so prikazani odstotki odgovorov na vprašanje: Pri katerih dejavnostih najpogosteje uporabljate lutke? Anketiranci so lahko označili enega ali več odgovorov. Iz slednjih je razvidno, da 50 % zaposlenih v Vrtcu Murska Sobota najpogosteje uporablja lutke pri načrtovanih dejavnostih, 37 % anketiranih pa lutke uporablja pri prosti igri. Sledi 10 % anketiranih, ki lutke uporablja pri reševanju konfliktov in 3 % anketiranih, ki lutk pri svojem delu sploh ne uporabljajo. Odgovorov pod rubriko drugo ni bilo. Iz rezultatov je vidno, da strokovni delavci Vrtca Murska Sobota lutke najpogosteje uporabljajo pri načrtovanih dejavnostih.

Anketa, izvedena na ravni vrtcev po celotni Sloveniji kaže, da 85 % anketiranih prav tako uporablja lutke pri načrtovanih dejavnostih. Delež anketiranih je v slednjem primeru zelo visok, kar je vsekakor spodbuden podatek. V Vrtcu Murska Sobota je delež tistih, ki lutke uporablja pri načrtovanih dejavnostih polovičen. Glede na dejstva o pomembnosti uporabe lutk v predšolskem obdobju bi morali biti podatki bistveno višji.

Če primerjamo podatke o deležu anketiranih, ki lutke uporablja pri prosti igri, opazimo, da jih v Vrtcu Murska Sobota uporablja 37 % anketiranih, na ravni Slovenije pa je odstotek nekoliko višji, torej 43 %. Podatki kažejo na to, da je uporaba lutk pri prosti igri v obeh primerih relativno visoka. Se pa pojavlja vprašanje o tem, kako ciljno osmišljena je prosta igra z lutkami in v kakšnih oblikah se ta pojavlja.

Lutke se kot sredstvo za reševanje konfliktov v Vrtcu Murska Sobota pojavljajo zelo redko. Le 10 % anketiranih jih namreč uporablja v ta namen. Podatki pridobljeni z anketo na ravni vrtcev Slovenije kažejo na to, da je uporaba lutk pri reševanju konfliktov 24 %, kar je sicer nekoliko več v primerjavi z Vrtcem Murska Sobota. Ker so lahko lutke zelo uspešno sredstvo pri reševanju konfliktov in lahko v tem primeru nastopijo v vlogi mediatorja, bi moral biti delež njihove uporabe pri reševanju konfliktov vsekakor višji.

4.3 Pri načrtovanih dejavnostih so vam lutke najpogosteje v kakšno pomoč?



Graf 6: Uporaba lutk pri dejavnostih

V grafu 5 smo v odstotkih prikazali odgovore na vprašanje: »Pri načrtovanih dejavnostih so vam lutke najpogosteje v kakšno pomoč?« Pri tem vprašanju so imeli anketiranci možnost označitve več odgovorov hkrati.

53 % anketiranih Vrtca Murska Sobota lutke najpogosteje uporablja z namenom boljše motivacije otrok in 27 % za lažje razumevanje novih znanj. 18% anketiranih lutke uporablja za lažje doseganje ciljev, 2 % anketiranih je pri odgovoru navedlo, da lutk ne uporablja in 1 % anketiranih je pod odgovor navedlo, da lutke uporabljajo za tolažbo novincev v prvem starostnem obdobju.

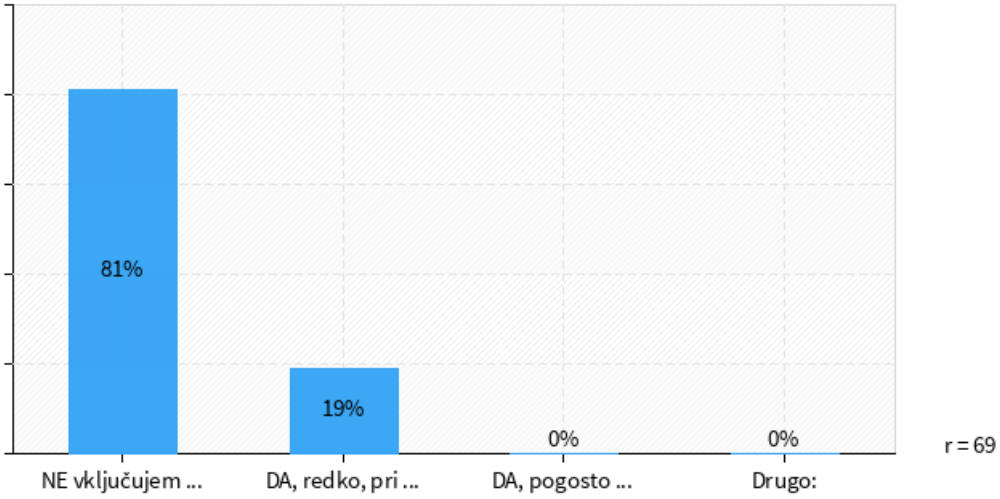
Podatki pridobljeni na ravni vrtcev po Sloveniji kažejo, da kar 88% anketiranih uporablja lutke za boljšo motivacijo otrok. Glede na to, da so lutke odličen motivator, je podatek vsekakor zelo spodbuden. V primerjavi s podatki pridobljenimi v Vrtcu Murska Sobota je delež na ravni Slovenije zelo visok, v Vrtcu Murska Sobota pa bi bilo smiselno preučiti razloge zakaj se strokovni delavci z namenom motivacije otrok ne poslužujejo lutk v večjem deležu.

Delež anketiranih, ki lutke uporablja za lažje razumevanje novih znanj, je v vrtcu Murska Sobota višji (28 %) v primerjavi s podatki pridobljenimi na ravni vrtcev po Sloveniji, kjer je ta delež 19 %.

Z namenom lažjega dosega ciljev lutke v Vrtcu Murska Sobota uporablja bistveno manj anketiranih (18 %) kot kažejo podatki na ravni vrtcev po Sloveniji, kjer je delež 34 %. Tudi tukaj bi bilo smiselno poiskati razloge za tako nizek odstotek zaposlenih, ki v Vrtcu Murska Sobota lutke uporablja za lažje doseganje ciljev. Na podlagi razlogov bi lahko strokovne delavce osveščali o pomembni vlogi uporabe lutk pri predšolskih otrocih in tako bistveno vplivali na njihovo pogostejšo uporabo z namenom lažjega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev.

V obeh primerih je delež tistih, ki pri načrtovanih dejavnostih ne uporablja lutk, 2 %.

4.4 Ali pri uporabi lutk v vrtcu vključujete tudi starše?



Graf 7: Sodelovanje s starši pri uporabi lutk

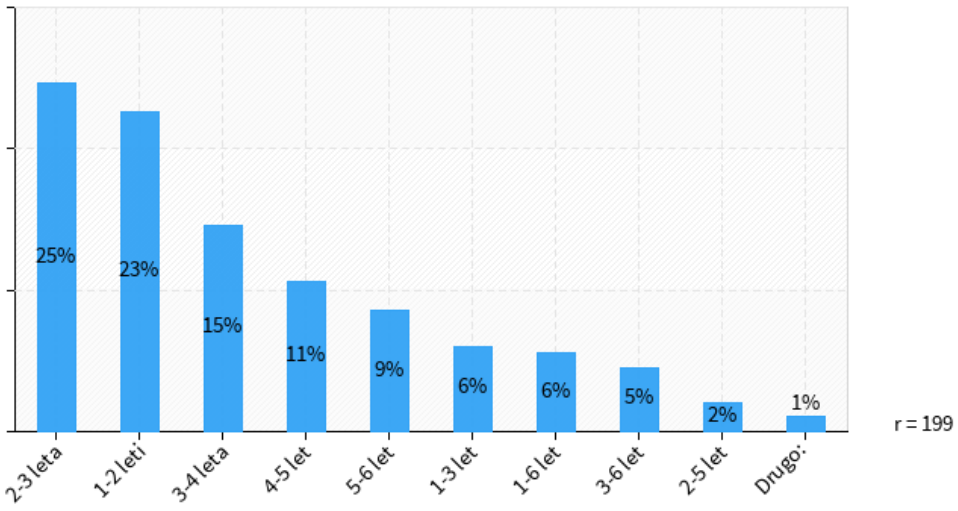
Graf 4 prikazuje odgovore na vprašanje: »Ali pri uporabi lutk v vrtcu vključujete tudi starše?« Podatki so prikazani v odstotkih. 81 % anketiranih v Vrtcu Murska Sobota, ne vključuje staršev pri uporabi lutk v vrtcu in le 19 % anketiranih starše pri omenjenih aktivnostih sicer vključuje, vendar le redko ob posebnih dogodkih.

Podatki pridobljeni z anketnim vprašalnikom na ravni vrtcev po Sloveniji kažejo, da 71 % anketiranih pri uporabi lutk v vrtcih ne vključuje staršev. Delež strokovnih delavcev, ki staršev pri uporabi lutk ne vključuje, je višji v Vrtcu Murska Sobota (81 %). Zanimivo bi bilo raziskati razloge za višji odstotek zaposlenih, ki staršev ne vključujejo pri uporabi lutk, saj bi to omogočilo nadaljnje ukrepanje v smislu aktivne vključenosti staršev. Drugih odgovorov na vprašanje ni bilo.

24 % anketiranih v vrtcih po Sloveniji starše pri uporabi lutk v vrtcu vključuje redko, torej ob posebnih dogodkih. V vrtcu Murska Sobota je odstotek na isto vprašanje nižji, torej 19 %.

Na podlagi anketnega vprašalnika izvedenega v vrtcih po Sloveniji je bilo zaznati 3 % anketiranih, ki pa starše pogosto vključujejo v različne dejavnosti uporabe lutk. Na podlagi zbranih podatkov, je stanje v Vrtcu Murska Sobota nekoliko zaskrbljujoče, saj je zaznati ne-vključevanje staršev pri dejavnostih kjer se uporabljajo lutke, kar je lahko izhodišče za nadaljnje raziskovanje.

4.5 V kateri starostni skupini najpogosteje uporabljate lutke?

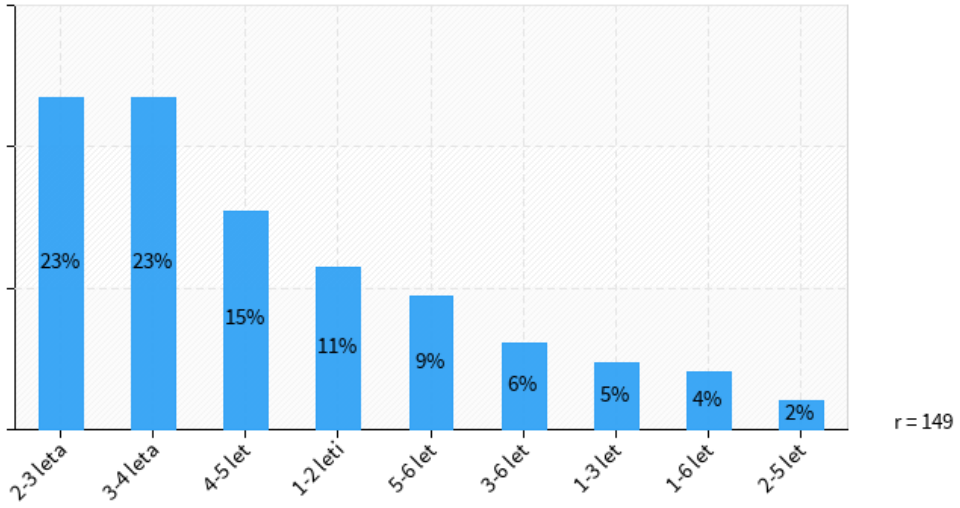


Graf 8: Uporaba lutk glede na starostne skupine

Pri vprašanju 5 so strokovni delavci Vrtca Murska Sobota navedli, v kateri starostni skupini najpogosteje uporabljajo lutke. Podatki kažejo, da 25 % anketiranih lutke uporablja v starostni skupini otrok 2–3 leta in 23 % v starostni skupini 1–2 let. Višji deleži uporabe lutk se kažejo v oddelkih prvega starostnega obdobja, kjer imajo lutke prav posebno vlogo pri tolaženju otrok in uvajanju v novo vrtčevsko okolje. Najnižji odstotek uporabe lutk (2 %) je v starostni skupini 2–5 let.

Če primerjamo podatke pridobljene med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota in podatke, pridobljene med strokovnimi delavci vrtcev po Sloveniji, vidimo, da je pri obeh najvišji odstotek uporabe lutk v starostni skupini 2–3 leta. V vrtcu Murska Sobota je ta odstotek 25 %, na ravni vrtcev po Sloveniji pa kar 55 %. Na drugem mestu je v obeh primerih anket starostno obdobje 2–3 let.

4.6 Glede na vaše izkušnje, v kateri starostni skupini otroci najbolj sprejemajo lutke in najpogosteje segajo po njih?



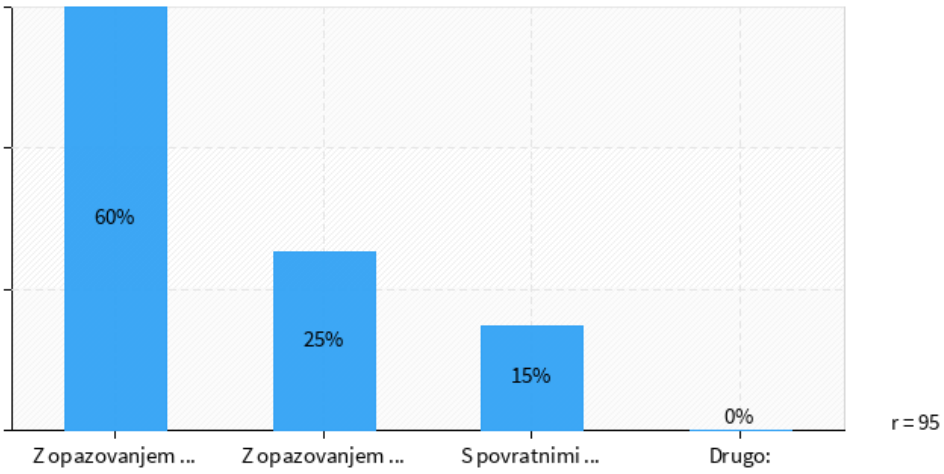
Graf 9: Pogostost uporabe lutk glede na starostno skupino otrok

Pri šestem vprašanju, so strokovni delavci Vrtca Murska Sobota podali svoj odgovor na vprašanje »Glede na vaše izkušnje, v kateri starostni skupini otroci najbolj sprejemajo lutke in najpogosteje segajo po njih?« Odgovori so rezultat izkušenj strokovnih delavcev. Pri vprašanju šest so lahko anketirani označili več kot en odgovor hkrati.

Po mnenju strokovnih delavcev Vrtca Murska Sobota, otroci najbolj sprejemajo lutke v starostni skupini 2–3 leta in 3–4 leta. V obeh primerih je bil odstotek odgovorov 23 %. Glede na rezultate ankete, je najnižji delež odgovorov za starostno obdobje 2–5 let (2 %). 15 % anketiranih v vrtcu Murska Sobota je mnenja, da otroci najbolj sprejemajo lutke v starostnem obdobju 4–5 let, 11 % v obdobju 1–2 leti, 9 % jih je mnenja, da so to otroci v starostnem obdobju 5–6 let, 6 % jih trdi, da je to obdobje 3–6 let, 5 % anketiranih jih je mnenja, da otroci v starostnem odboju 1–3 let najbolje sprejemajo lutke, 4 % anketiranih jih trdi, da je to obdobje 1–6 let in 2% anketiranih je mnenja, da otroci najbolje sprejemajo lutke v starostnem obdobju 2–5 let. Glede na rezultate ankete lahko sklepamo, da tisti najmlajši otroci v vrtcu v starostnem obdobju 1–2 let niso tisti, ki bi po mnenju strokovnih delavcev lutke najbolj sprejemali. Domnevno tudi zaradi svoje starosti, pri kateri še lutke ne dojemajo v njeni celoviti vlogi in funkciji, kot to lahko nekoliko starejši otroci.

Če primerjamo podatke na enako vprašanje, ki so bili pridobljeni na podlagi anketnega vprašalnika na ravni vrtcev po Sloveniji, sta najvišja odstotka pridobljenih rezultatov pri starostnem obdobju 2–3 let in 3–4 leta, kar je primerljiv podatek z rezultati pridobljenimi med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota.

4.7 Kako ocenjujete uspešnost uporabe lutk v vašem vrtcu?



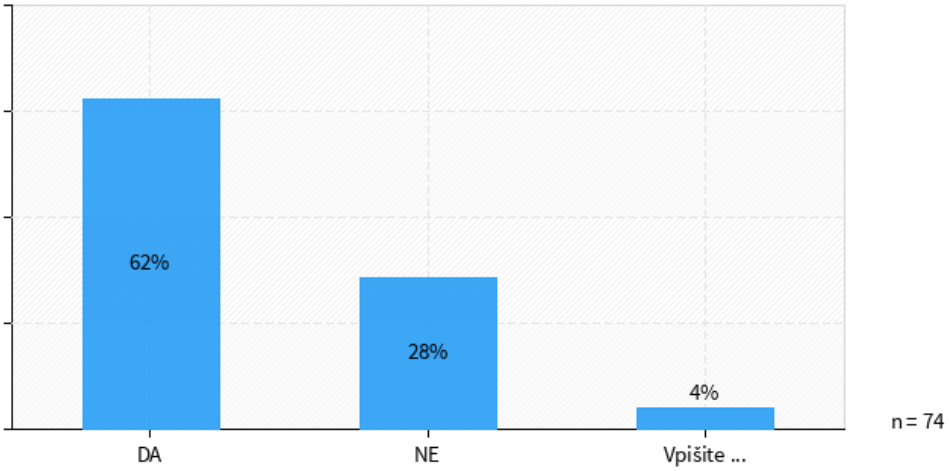
Graf 10: Ocenjevanje uspešnosti uporabe lutk v vrtcu

Graf 10 prikazuje, kako strokovni delavci Vrtca Murska Sobota ocenjujejo uspešnost uporabe lutk v vrtcu. Anketirani so pri tem vprašanju lahko označili enega ali več odgovorov. 60% odgovorov je bilo, da strokovni delavci v Vrtcu Murska Sobota ocenjujejo uspešnost uporabe lutk v vrtcu z opazovanjem otrokovega vedenja med uporabo le-teh. 25 % anketiranih ocenjuje uspešnost uporabe lutk z opazovanjem otrokovega razvoja v daljšem časovnem obdobju in 15 % s povratnimi informacijami od otrok, staršev in drugih vzgojiteljev. Podatki kažejo na ozaveščenost zaposlenih v Vrtcu Murska Sobota o pomenu opazovanja. Dobro opazovanje je namreč temelj nadaljnjega načrtovanja dela v oddelku.

Če primerjamo podatke, ki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom na ravni vrtcev po Sloveniji in podatke, pridobljene med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota, ti kažejo, da je najvišji odstotek odgovorov v obeh primerih enak. Strokovni delavci vrtcev na ravni Slovenije v 51 % ocenjujejo uspešnost uporabe lutk z opazovanjem vedenja otrok, v Vrtcu Murska Sobota je odstotek pri istem odgovoru nekoliko višji, 60 %. Trudi drugi najpogostejši odgovor je v obeh primerih enak, pri čemer je delež na ravni vrtcev po Sloveniji nekoliko višji (29 %), medtem ko je v vrtcu Murska Sobota 25 % anketiranih odgovorilo, da ocenjuje uspešnost uporabe lutk v vrtcu z opazovanjem otrokovega razvoja v daljšem časovnem obdobju. Na podlagi povratnih informacij strokovni delavci v obeh primerih v najnižjem odstotku ocenjujejo uspešnost uporabe lutk v vrtcu. Na ravni vrtcev po Sloveniji je ta odstotek 20 %, v Vrtcu Murska Sobota pa 15 %.

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, da je med strokovnimi delavci vrtcev opazovanje eden izmed ključnih faktorjev spremljanja tako lastnega dela, kakor tudi razvoja in napredka otrok.

4.8 Ali uporabljate lutke v vrtcu v uvajalnem obdobju?



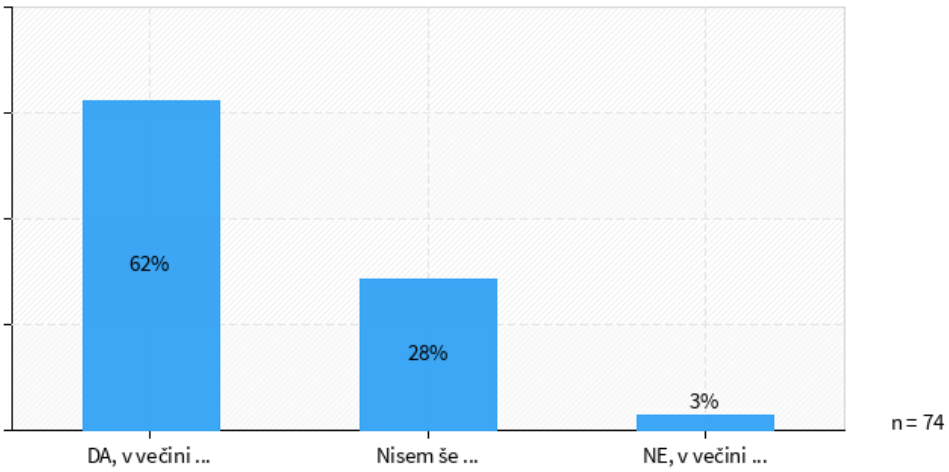
Graf 11: Uporaba lutk v uvajalnem obdobju

Osmo vprašanje seje glasilo: »Ali uporabljate lutke v vrtcu v uvajalnem obdobju?«. Rezultati so v odstotkih prikazani v grafu 11. Zbrani podatki kažejo, da 62 % anketiranih Vrtca Murska Sobota uporablja lutke v uvajalnem obdobju, 28 % anketiranih pa lutk v uvajalnem obdobju ne uporablja.

Podatki zbrani v vrtcih po Sloveniji kažejo, da kar 74 % anketiranih uporablja lutke v uvajalnem obdobju, kar je nekoliko večji delež kot v vrtcu Murska Sobota.

Ker ima lutka v uvajalnem obdobju pomembno vlogo, je njena uporaba smiselna in še kako priporočljiva. Lutka je namreč tista, ki otroku pomaga pri premagovanju ločitvenega strahu. Je tista, ki otroku pomaga reševati težave in ga spodbuja na različne načine. Lutka otroku omogoča čustveno reakcijo, ki je pogosto neodvisna od besed. Lutka tako ni samo igrača, je tudi otrokov prijatelj.

4.9 Ali so se otroci v uvajalnem obdobju pozitivno odzvali na lutke?



Graf 12: Odziv otrok na lutke v uvajalnem obdobju

Vprašanje 9 se je glasilo: »Ali so se otroci v uvajalnem obdobju pozitivno odzvali na lutke?« 62 % anketiranih Vrtca Murska Sobota je potrdilo, da so se otroci v večini pozitivno odzvali na uporabo lutk v vrtcu in le 3 % anketiranih so na vprašanje odgovorili negativno, kar pomeni, da je bil otrokov odziv na uporabo lutk v večini negativen. 28 % anketiranih lutk v uvajalnem obdobju ni uporabljalo. Delež zaposlenih, ki lutk v uvajalnem obdobju ne uporablja je relativno visok in spodbuja k razmisleku o zavedanju strokovnih delavcev o pomembni vlogi lutk v uvajalnem obdobju.

Podatki pridobljeni na ravni vrtcev po Sloveniji kažejo, da kar 78 % anketiranih navaja pozitiven odziv otrok na uporabo lutk. Le 2 % anketiranih trdi, da so se otroci v uvajalnem obdobju na uporabo lutk odzvali negativno. Delež tistih, ki v uvajalnem obdobju lutk niso uporabljali je na ravni vrtcev po Sloveniji 20 % in je nižji v primerjavi z deležem zaposlenih Vrtca Murska Sobota, ki prav tako lutk v uvajalnem obdobju niso uporabljali.

Na podali podatkov lahko sklepamo, da je odziv otrok na uporabo lutk v uvajalnem obdobju v večini primerov pozitiven. Smiselno bi bilo strokovne delavce, ki lutk v uvajalnem obdobju v vrtcu ne uporabljajo poučiti o tem, kakšne pozitivne učinke na otroka lahko ima uporaba lutke v občutljivem uvajalnem obdobju in jih usposobiti v smislu pridobivanja kompetenc na tem področju.

Pojavlja se vprašanje, zakaj je odziv otrok v določenih primerih uporabe lutk negativen in kakšen točno je ta odziv. Tako bi lahko načrtovali morebitne strategije za odpravo negativnega odziva na uporabo lutk v uvajalnem obdobju in odstotek otrok, ki se na uporabo lutk v uvajalnem obdobju odzivajo negativno, zmanjšali.

4.10 Kateri je vaš glavni namen oz. cilj, ki ga želite doseči z uporabo lutk v uvajalnem obdobju?

Vprašanje 10 je bilo vprašanje odprtega tipa. Strokovni delavci so lahko sami zapisali odgovor na vprašanje: »Kateri je vaš glavni namen oz. cilj, ki ga želite doseči z uporabo lutk v uvajalnem obdobju?«

Na podlagi zbranih odgovorov lahko povzamemo, da strokovni delavci lutke v uvajalnem obdobju v vrtcu najpogosteje uporabljajo kot podporno pedagoško sredstvo, ki pomembno prispeva k čustvenemu, socialnemu in vedenjskemu prilagajanju otrok ob vstopu v novo okolje. Odgovore smo združili v sedem skupin.

1. Zagotavljanje občutka varnosti in čustvene podpore

Večina odgovorov poudarja, da lutke otrokom omogočajo večji občutek varnosti, sprejetosti in opore. Uporabljajo se kot sredstvo za tolažbo, zmanjševanje žalosti, domotožja ter lajšanje začetne čustvene stiske ob ločitvi od staršev. Lutka deluje kot varen in prijazen element, ki olajša otrokov prehod iz domačega v vrtčevsko okolje.

2. Podpora pri uvajanju in prehodu v vrtec

Lutke so pogosto uporabljene za olajšanje uvajalnega procesa, saj otrokom predstavljajo most med znanim in novim. Pomagajo pri postopni vključitvi v skupino ter zmanjšujejo napetosti, ki se pojavljajo ob prihodu v vrtec. S tem omogočajo bolj sproščen prehod in lažje prilagajanje na nove rutine.

3. Vzpostavljanje stika in odnosov

Odgovori izpostavljajo pomembno vlogo lutke pri navezovanju stika med strokovnim delavcem in otrokom ter med otroki samimi. Lutka otrokom pogosto olajša izražanje čustev, omogoča hitrejše odpiranje in prispeva k oblikovanju občutka zaupanja in povezanosti.

4. Usmerjanje pozornosti, umirjanje in regulacija vedenja

Lutke se uporabljajo tudi kot sredstvo za pridobivanje in preusmerjanje pozornosti, umirjanje otrok ter spodbujanje njihove pripravljenosti za sodelovanje. Otrokom pomagajo preklopiti misli od stiske ali težjih občutkov k dejavnosti, ki se dogaja v skupini.

5. Motivacija in spodbujanje sodelovanja

Del odgovorov poudarja, da imajo lutke pomembno vlogo pri motiviranju otrok, spodbujanju aktivnega sodelovanja ter večji vključenosti v dejavnosti. Uporabljajo se pri razlagi vsebin, pripovedovanju zgodb in drugih vzgojno-izobraževalnih situacijah, kjer povečujejo otrokovo zanimanje in razumevanje.

6. Ustvarjanje prijetnega vzdušja in spodbujanje ustvarjalnosti

Lutke prispevajo k oblikovanju prijetnega, sproščenega in otrokom prijaznega okolja. Nekateri odgovori navajajo tudi njihovo vlogo pri spodbujanju ustvarjalnosti in domišljijskega izražanja.

7. Neuporaba lutk

Posamezni strokovni delavci poročajo, da lutk v uvajalnem obdobju ne uporabljajo.

Lutke v uvajalnem obdobju v vrtcu večinoma služijo kot orodje za čustveno podporo, vzpostavljanje varnega okolja, lažji prehod od staršev, motivacijo ter privabljanje pozornosti. Otrokom pomagajo pri umirjanju, izražanju čustev, vzpostavljanju stika in aktivnem vključevanju v dogajanje. Nekateri strokovni delavci lutk ne uporabljajo.

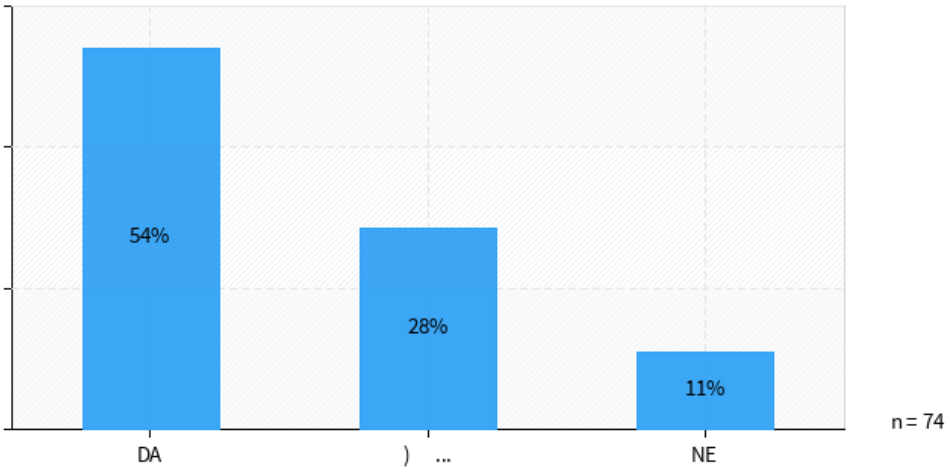
V raziskovalni nalogi ga. Mateje Ocepek z naslovom Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji, je avtorica odgovore anketnega vprašalnika združila v prav tako 7 skupin. Opredelila jih je po naslednjih razlogih, ki so jih navedli anketiranci:

1. Omogočiti otrokom občutek, sprejetosti, varnosti in sproščenosti v skupini.
2. Olajšanje čustven stiske in hitrejša prilagoditev.
3. Omogočanje lažjega izražanja čustev.
4. Za lažje doseganje ciljev.
5. Za motivacijo otrok, ki ne razumejo slovenskega jezika.
6. Lutk ne uporabljam pri delu.
7. Uporaba lutk nima namena.

Skupine so navedene od tiste, z največjim deležem odgovorov do tiste, z najmanjšim deležem odgovorov.

Čeprav je bilo vprašanje 10 vprašanje odprtega tipa in je odgovore težko kategorizirati, lahko v obeh primerih analize anketnega vprašalnika (na ravni vrtcev po Sloveniji in v Vrtcu Murska Sobota) opazimo najpogostejšo kategorijo odgovorov strokovnih delavcev, ki lutke v uvajalnem obdobju uporablja z namenom omogočiti otrokom občutek sprejetosti in varnosti.

4.11 Če ste že uporabljali lutko v uvajalnem obdobju, ali ste potem z njeno uporabo nadaljevali tudi skozi celotno šolsko leto?



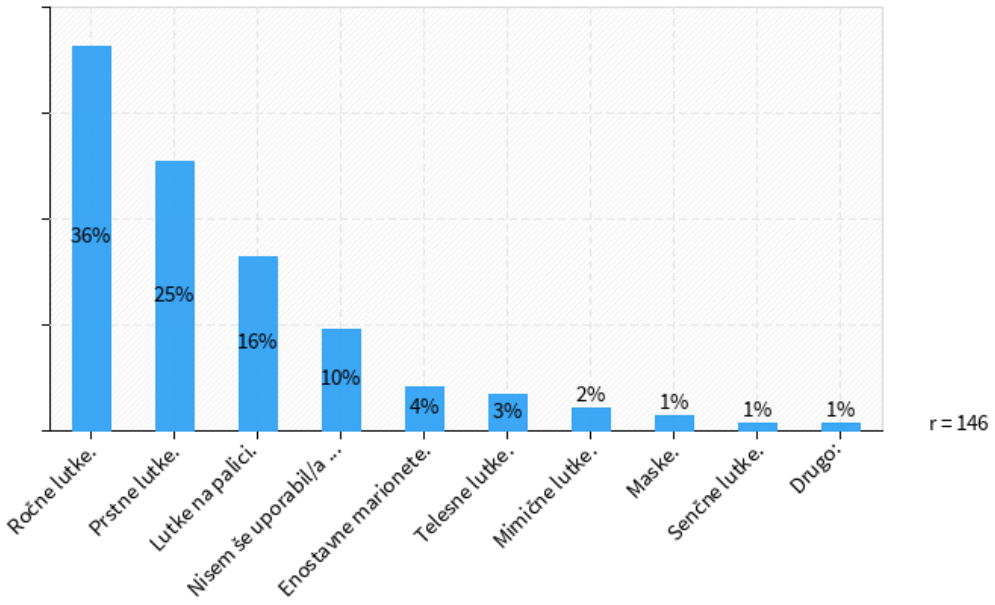
Graf 13: Uporaba lutke skozi šolsko leto

Vprašanje 11 se je glasilo: »Če ste že uporabljali lutko v uvajalnem obdobju, ali ste potem z njeno uporabo nadaljevali tudi skozi celotno šolsko leto?«. Anketirani so v 54 % na vprašanje odgovorili pritrdilno, kar pomeni, da so z uporabo lutke po uvajalnem obdobju nadaljevali skozi celotno šolsko leto. 28 % anketiranih lutk v uvajalnem obdobju sploh ni uporabljala in 11 % anketiranih z uporabo lutke po uvajalnem obdobju ni nadaljevalo. Delež strokovnih delavcev, ki so lutko uporabljali tudi po uvajalnem obdobju je malo nad polovico, čeprav bi glede na raziskave o pomenu lutk v uvajalnem obdobju in številnih pozitivnih vplivih lutk na predšolskega otroka. Zaskrbljujoč je tudi podatek da kar 28 % anketiranih v vrtcu Murska Sobota sploh ne uporablja lutke v uvajalnem obdobju, čeprav imajo v tem obdobju slednje zelo velik pomen in vpliv.

Če primerjamo podatke pridobljene v Vrtcu Murska Sobota in podatke, pridobljene z enako anketo izvedeno na ravni vrtec po Sloveniji, lahko z gotovostjo trdimo, da je delež strokovnih delavcev v vrtcih na ravni Slovenije, ki v uvajalnem obdobju uporablja lutke, bistveno višji (73 %) v primerjavi z anketiranimi v Vrtcu Murska Sobota (54 %). Smiselno bi bilo raziskati, zakaj je delež strokovnih delavcev, ki v Vrtcu Murska Sobota ne uporablja lutk v uvajalnem obdobju, relativno nizek in kaj so razlogi za neuporabo lutk v tem. Za predšolskega otroka zelo pomembnem obdobju.

Na ravni vrtec po Sloveniji je delež tistih, ki lutk v uvajalnem obdobju še ni uporabljalo 17 %, v Vrtcu Murska Sobota pa 28 %. Pri analizi 11. vprašanja lahko sklepamo, na slabšo uporabo lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota, v primerjavi s podatki, zbranimi na ravni vrtcev po Sloveniji.

4.12 Katere lutkovne tehnike najpogosteje uporabljate v uvajalnem obdobju?



Graf 14: Pogostost uporabe lutkovnih tehnik v uvajalnem obdobju

V 12. vprašanju nas je zanimalo, katere lutkovne tehnike zaposleni v vrtcu najpogosteje uporabljajo v uvajalnem obdobju. Anketirani so imeli možnost označitve več odgovorov. Slednje smo razporedili v 8 skupin hkrati pa dodali možnost, da lahko anketirani zapišejo še katero od lutkovnih tehnik, ki v odgovorih ni bila navedena.

Anketirani v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo Ročne lutke (36 %). Sledijo prstne lutke (25 %), lutke na palici (16 %), enostavne marionete (4 %), telesne lutke (3 %), mimične lutke (2 %), maske (1 %) in senčne lutke (1 %). Sklepamo, da so ročne lutke nadvse priročne in uporabne, zato je tudi njihova uporaba v Vrtcu Murska Sobota tudi najbolj pogosta. Najmanj se uporabljajo maske in senčne lutke, ki zahtevajo nekaj več truda pri sami pripravi.

Če primerjamo podatke zbrane v Vrtcu Murska Sobota, s podatki zbranimi na ravni vrtcev Slovenije, lahko opazimo, da v obeh primerih prevladuje uporaba ročnih lutk. Na ravni Slovenije je ta delež 44 % in je višji kot delež uporabe ročnih lutk v Vrtcu Murska Sobota (36 %). Zanimivo bi bilo raziskati razlog tako velikega odstotka uporabe ročnih lutk na ravni vrtcev po Sloveniji.

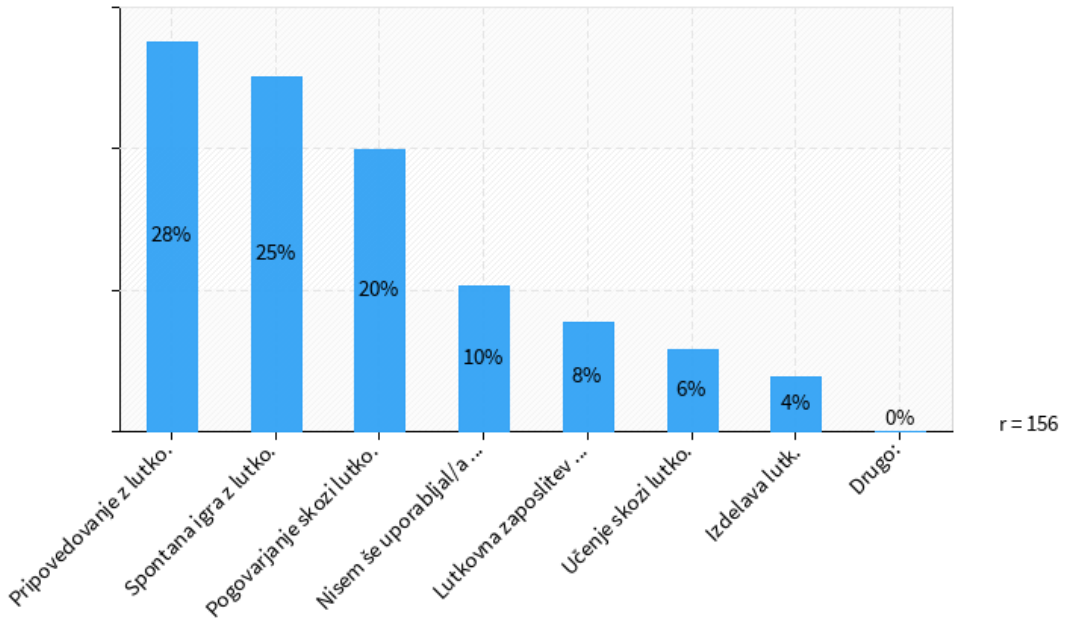
Na drugem mestu po pogostosti uporabe lutk v uvajalnem obdobju na ravni vrtcev po Sloveniji je uporaba prstnih lutk (30 %). V vrtcu Murska Sobota je uporaba prstnih lutk v uvajalnem obdobju prav tako na drugem mestu po pogostosti uporabe. Njen delež pa je 25 %.

Na tretjem mestu po pogostosti uporabe lutk v uvajalnem obdobju so v obeh primerih lutke na palici. Delež uporabe lutk na palici je na ravni vrtcev po Sloveniji 11 % in je nižji v primerjavi z deležem uporabe v Vrtcu Murska Sobota.

Na podlagi zbranih podatkov lahko sklepamo, da se v najmanjšem deležu v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota uporabljajo maske (1 %) in senčne lutke (1 %), na ravni vrtcev po Sloveniji pa telesne lutke (1 %), maske, senčne lutke in enostavne marionete (1 %).

V obeh primerih zaznamo maske kot tiste vrste lutk, ki se v uvajalnem obdobju uporabljajo najmanj. Zanimivo bi bilo raziskati razloge za neuporabo mask v uvajalnem obdobju. Sklepamo pa lahko, da je izdelava maske nekoliko zahtevnejši postopek, prav tako pa slednja med uporabo zakrije obraz tistega, ki masko nosi, kar lahko ima za posledico negativen odziv s strani otrok.

4.13 Katero metodo dela z lutko najpogosteje uporabljate v uvajalnem obdobju?



Graf 15: Pogostost uporabe metod dela z lutko v uvajalnem obdobju

Pri vprašanju 13 nas je zanimalo, katere metode dela z lutkami anketirani uporabljajo v uvajalnem obdobju. Pri tem vprašanju so imeli anketirani možnost označitve enega ali več odgovorov.

Strokovni delavci v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo metodo pripovedovanja z lutko (28 %), sledi spontana igra z lutko (25 %), pogovarjanje skozi lutko (20 %), lutkovna zaposlitev (8 %), učenje skozi lutko (6 %) in izdelava lutk (4 %). Glede na to, da se v vrtec večinoma uvajajo otroci prvega starostnega obdobja, je skoraj pričakovano, da je izdelava lutk ena izmed tistih metod dela z lutko, ki se v uvajalnem obdobju najredkeje uporablja. V najvišjem odstotku se pojavlja metoda pripovedovanja z lutko. Pri tej metodi je lutka običajno tista, ki pripoveduje otrokom zgodbico ali pa se metoda uporablja improvizacijsko v smislu prijetne komunikacije in ustvarjanja sproščenega vzdušja v oddelku.

Če primerjamo podatke zbrane z anketnim vprašalnikom na ravni vrtcev po Sloveniji in podatke zbrane med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota, vidimo, da na ravni vrtcev po Sloveniji prevladuje spontana igra z lutko (27 %), v Vrtcu Murska Sobota pa metoda pripovedovanja z lutko (28 %).

Spontana igra z lutko je oblika simbolne igre, pri kateri se otrok sam sproščeno in svobodno pogovarja z lutko in se z njo igra na način, ki mu najbolj ustreza mu je najbolj blizu.

Na drugem mestu po pogostosti uporabe je na ravni vrtcev v Sloveniji pogovarjanje skozi lutko (26%), v Vrtcu Murska Sobota pa spontana igra z lutko (25 %). Med tretje najpogosteje uporabljenimi metodami dela z lutko je na ravni vrtcev Slovenije pripovedovanje z lutko (24 %), v Vrtcu Murska Sobota pa pogovarjanje skozi lutko (20 %).

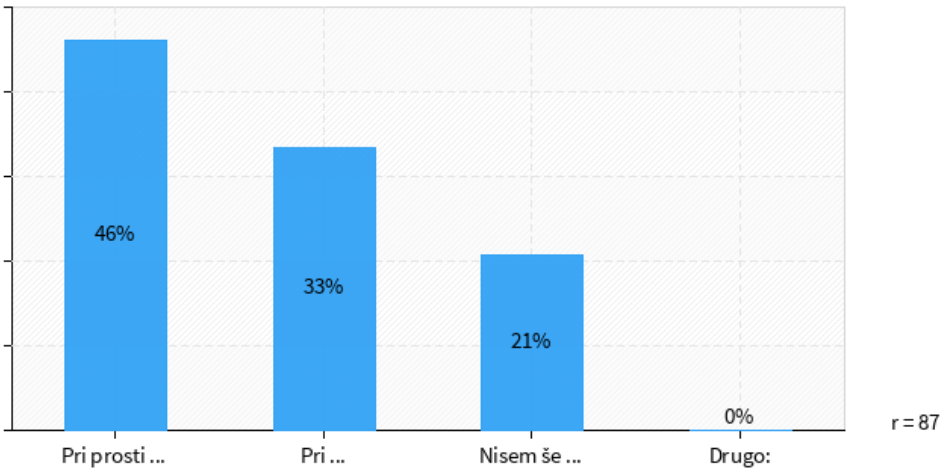
Iz primerjave anketnih vprašalnikov sklepamo, da so v obeh primerih najpogostejše metode dela z lutko v uvajalnem obdobju: spontana igra z lutko, pripovedovanje z lutko in pogovarjanje skozi lutko.

V najmanjšem deležu se na ravni vrtcev po Sloveniji uporablja izdelava lutk (3 %), ki je tudi v Vrtcu Murska Sobota najredkeje uporabljena metoda v uvajalnem obdobju (4 %).

Zelo redko se v obeh primerih pojavljata tudi metoda učenja skozi lutko (Vrtec Murska Sobota 6 %, vrtci po Sloveniji 5 %) in lutkovna zaposlitev. V vrtcu Murska Sobota se ta metoda v uvajalnem obdobju uporablja v 6% deležu, na ravni vrtcev v Sloveniji pa v 3% deležu.

Obe metodi dela zaradi svoje zahtevnosti nista primerni za uvajalno obdobje tudi z vidika primerne starosti otrok. V večinskem deležu se v vrtce namreč uvajajo mlajši otroci, to so otroci od prvega do tretjega leta starosti, ki pa niso dovolj kompetentni za uspešno uporabo omenjenih metod dela z lutko.

4.14 Pri katerih dejavnostih najpogosteje uporabljate lutko v uvajalnem obdobju?



Graf 16: Uporaba lutk pri dejavnostih v uvajalnem obdobju

Vprašanje 14 je bilo vezano na dejavnosti v uvajalnem obdobju, pri katerih strokovni delavci v vrtcih najpogosteje uporabljajo lutke. Anketirani so imeli možnost pri tem vprašanju označiti enega ali več odgovorov.

46 % odgovorov anketiranih Vrtca Murska Sobota je na vprašanje odgovorilo, da lutke v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo pri prosti igri. 33 % anketiranih je označilo, da lutke najpogosteje uporablja pri načrtovanih dejavnostih. Kar 21 % odgovorov anketiranih označuje trditev, da lutk v uvajalnem obdobju še niso uporabljali. Glede ne tom da se veliko poudarja pomen lutke v uvajalnem obdobju za otrokovo uspešnejše uvajanje, je delež tistih, ki lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota ne uporablja, precej visok.

Največ odgovorov je bilo zabeleženih pri uporabi lutk v smislu proste igre. Ta se zgodi spontano, brez posredovanja odrasle osebe. Gre za obliko simbolne igre, pri kateri se otrok z lutko pogovarja in igra.

Anketa, izvedena v vrtcih po Sloveniji kaže, da strokovni delavci v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo metodo pri prosti igri (44 %) in šele nato pri načrtovanih dejavnostih (37). Podatki so glede najpogosteje uporabljene metode dela z lutko v uvajalnem obdobju podobni s podatki, pridobljenimi v Vrtcu Murska Sobota.

Smiselno bi bilo raziskati razloge, zakaj v uvajalnem, za otroka zelo stresnem in pomembnem obdobju v življenju, prednjači prosta igra z lutko, medtem ko je uporaba lutke pri načrtovanih dejavnostih manj pogosta.

4.15 Ali pri uporabi lutk v uvajalnem obdobju sodelujejo tudi starši? Če sodelujejo, opišite kako.

15. vprašanje je bilo vprašanje odprtega tipa. Anketirani so odgovarjali na vprašanje, ali pri uporabi lutk v uvajalnem obdobju sodelujejo tudi starši in kako.

Odgovori anketiranih strokovnih delavcev v Vrtcu Murska Sobota so bili večinoma usmerjeni v to, da starši pri uvajalnem obdobju ne sodelujejo pri uporabi lutk. Kar 94% anketiranih je na vprašanje odgovorilo negativno, kar pomeni, da starši v uvajalnem obdobju ne sodelujejo z uporabo lutk.

Eden izmed odgovorov (3 %) se je glasil, da starši odnesejo lutko domov, ni pa navedeno s kakšnim namenom. Prav tako je en odgovor (3 %) je navajal odnašanje lutke domov v obliki knjižnega nahrbtnik in bibe.

Primeri sodelovanja staršev ob uporabi lutk v uvajalnem obdobju so se v Vrtcu Murska Sobota nanašali na odnašanje lutk domov. Odgovori na zastavljeno vprašanje so bili zelo skromni, zaradi česar sklepamo, da je oblika sodelovanja s straši pri uporabi lutke v uvajalnem obdobju še neraziskana, neuporabljena in je skorajda izjema.

Če primerjamo odgovore, zbrane z anketo, izvedeno na ravni vrtcev po Sloveniji, opazimo, da je tudi na ravni vrtcev po Sloveniji uporaba lutk v sodelovanju s starši zelo slaba. Kar 48 % anketiranih je navedlo, da v sodelovanju starši lutk v uvajalnem obdobju še niso uporabljali.

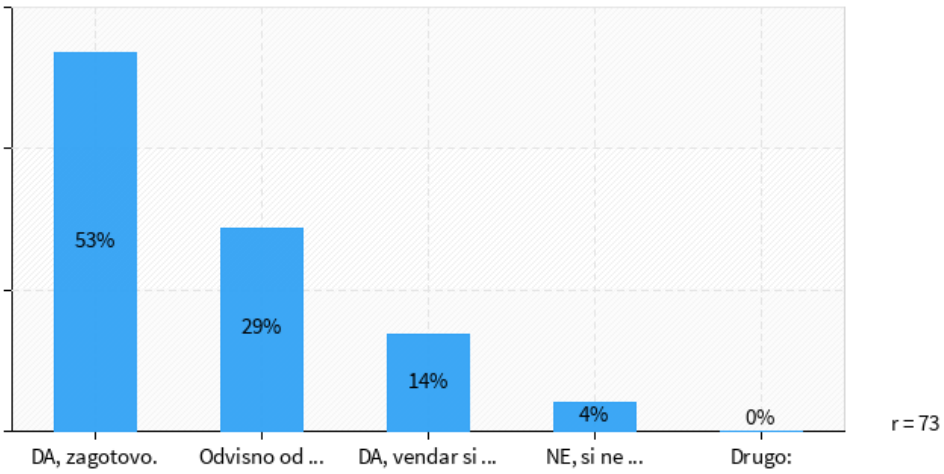
V isti anketi so oblike sodelovanja starši v povezavi z uporabo lutke nekoliko bolj opredeljene.

17 % anketiranih je navedlo, da se starši s pomočjo lutke pogovarjajo z otrokom. 13 % anketiranih je odgovorilo, da starši ne izkazujejo interesa za uporabo lutke. 9 % strokovnih delavcev trdi, da se straši uporabe lutk poslužujejo le v domačem okolju, pri individualnem pogovoru o otrokovih interesih. 8 % anketiranih vključuje starše pri izdelavi lutk in tekom uvajanja pri prosti igri, 3 % anketiranih pa so zapisali, da imajo starši v uvajalnem obdobju interakcije s tistimi lutkami, ki so v oddelku. 1 % anketiranih je zapisalo, da skupaj s starši pripravljajo bralne kotičke.

Iz podatkov lahko sklepamo, da je sodelovanje staršev v uvajalnem obdobju pri uporabi lutk zelo slabo, skoraj ničelno v Vrtcu Murska Sobota, na ravni vrtcev po Sloveniji pa je nekoliko bolj osmišljeno. Tudi v vrtcih po Sloveniji je uporaba lutk v sodelovanju s starši zelo skromna.

Glede na zelo slabe rezultate, bi bilo smiselno raziskati razloge za tako stanje, hkrati pa strokovne delavce v vrtcih opolnomočiti za tako obliko sodelovanja s starši.

4.16 Ali boste v prihodnosti še uporabljali lutke v uvajalnem obdobju?



Graf 17: Uporaba lutk v uvajalnem obdobju v prihodnosti

Zadnje vprašanje ankete se je glasilo: »Ali boste v prihodnosti še uporabljali lutke v uvajalnem obdobju?« Kar 53 % anketiranih v Vrtcu Murska Sobota je na vprašanje pritrdilo, kar po meni, da bodo tudi v prihodnje uporabljali lutke v uvajalnem obdobju. 4 % anketiranih z uporabo lutk ne bodo nadaljevali. 14 % odgovorov je bilo pogojevalnih, kar pomeni, da bodo strokovni delavci z uporabo lutk v uvajalnem obdobju sicer nadaljevali, si pa želijo predhodno pridobiti več znanja s tega področja. 29 % anketiranih je uporabo lutk v uvajalnem obdobju povezalo v odvisnosti od skupine, v kateri bodo delali.

Glede na zelo pozitiven vpliv lutk pri uvajanju otrok v vrtec, je bilo pričakovano, da bo odstotek strokovnih delavcev, ki bodo tudi v prihodnje vključevali lutke v uvajalnem obdobju, višji. Podatki, zbrani na ravni vrtcev po Sloveniji, kažejo, da kar 78 % anketiranih strokovnih delavcev želi nadaljevati z uporabo litk v uvajalnem obdobju, 18 % pa si želi najprej pridobiti več dodatnega znanja. Le 2 % anketiranih z uporabo lutk v uvajalnem obdobju ne bosta sodelovala in 2 % uporabo lutk povezuje s skupino, v kateri bodo delali.
Na ravni vrtcev po Sloveniji so podatki o uporabi lutk v uvajalnem obdobju v prihodnje nekoliko bolj spodbudni kot v Vrtcu Murska Sobota.
Uporaba lutk v uvajalnem obdobju bi glede na raziskave o pomenu lutk v uvajalnem obdobju in njihovem pozitivnem vplivu na otroka, morala biti ena izmed osnovnih metod dela v vrtcu. Zagotovo bo na tem področju potrebno dodatno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

5. ZAKLJUČEK

S pomočjo strokovne literature, izvedene raziskave in primerjalne analize podatkov, smo pridobili podatke, ki so lahko zelo dobro izhodišče za nadaljnje raziskovanje in izvajanje aktivnosti za dvig kompetenc strokovnih delavcev na področju uporabe lutk v vrtcu – predvsem v času uvajalnega obdobja.

Številne raziskave potrjujejo izjemno pozitiven vpliv lutk pri predšolskih otrocih. Uporaba lutk ima namreč pomembno vlogo v otrokovem celostnem razvoju. Lutke predstavljajo močno pedagoško, socialno in terapevtsko orodje, ki prispeva k izboljšanju vedenja, komunikacije ter čustvene stabilnosti predšolskih otrok.

Študije kažejo, da lutkovne dejavnosti učinkoviteje vplivajo na zmanjšanje vedenjskih težav kot klasično pripovedovanje zgodb, saj otroke aktivno vključijo, povečajo njihovo pozornost ter krepijo motivacijo. Redno izvajanje lutkovnih aktivnosti prispeva k manjšemu agresivnemu vedenju, večji vztrajnosti in boljši pozornosti. Lutke se izkazujejo tudi kot pomembna podpora pri uvajanju otrok v vrtec ter pri izvajanju dnevnih rutin, kjer otrokom nudijo občutek varnosti, hkrati pa pomagajo pri oblikovanju kulturnega prehranjevanja in primernega vedenja pri mizi.

Na področju komunikacije in socialnih veščin lutke pomembno prispevajo k sproščenemu izražanju, bogatijo neverbalno komunikacijo in povečujejo število gest ter telesnega izražanja. Uporaba lutk krepi prosocialno vedenje, spodbuja sodelovanje, ter omogoča vključujočo prakso, saj se otroci preko lutk lažje vključujejo v dejavnosti, izražajo svoje ideje in gradijo občutek pripadnosti skupini. Posebej se je kot učinkovita pokazala uporaba lutk pri komunikaciji z zadržanimi otroki in pri mediaciji konfliktov.

Lutke imajo tudi pomemben vpliv na kognitivni razvoj. Spodbujajo ustvarjalno razmišljanje, domišljijo, razvijajo spomin in olajšajo razumevanje učnih vsebin ter naravnih pojavov. Uporabne so pri jezikovnem razvoju, učenju drugega jezika, pripovedovanju zgodb ter razvijanju življenjskih veščin.

Terapevtski vidik lutk se kaže v tem, da otrokom omogočajo varno distanco pri izražanju čustev, zmanjšujejo tesnobo in pomagajo pri obvladovanju stresnih situacij. Raziskave potrjujejo, da uporaba lutk prispeva k boljši čustveni regulaciji, večji socialni odprtosti ter izboljšanemu počutju otrok v izobraževalnem okolju.

Kljub vsem pozitivnim učinkom lutke v praksi niso uporabljene tako pogosto, kot bi si želeli, tisti vzgojitelji, ki jih vključujejo, pa jih ocenjujejo kot izjemno koristno orodje za igro, učenje, dobro počutje in komunikacijo vedenjskih pričakovanj.

Na podlagi analize anketnega vprašalnika, izvedenega med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota, lahko oblikujemo več pomembnih zaključkov o uporabi lutk v uvajalnem obdobju in v različnih starostnih skupinah. Rezultati ponujajo vpogled v pogostost ter namene uporabe lutk in omogočajo primerjavo z ugotovitvami raziskav, izvedenih na ravni celotne Slovenije.

Prvi sklop rezultatov potrjuje **hipotezo 1**, po kateri naj bi vzgojitelji najpogosteje uporabljali lutke v prvem starostnem obdobju. Kar 54 % anketiranih strokovnih delavcev jih dejansko vključuje v delo z najmlajšimi, kar je občutno več kot v drugih starostnih skupinah. To je skladno z ugotovitvami strokovne literature, ki izpostavlja, da lutke pri najmlajših otrocih predstavljajo pomembno sredstvo umirjanja, vzpostavljanja stika ter podpore pri čustvenem in socialnem prilagajanju. Uporaba lutk v tem občutljivem obdobju ima zato logično in strokovno utemeljeno osnovo.

Hipotezo 2, ki predvideva, da ni bistvenih razlik med uporabo lutk v prvem starostnem obdobju med Vrtcem Murska Sobota in vrtci po Sloveniji, prav tako lahko potrdimo. Podatek, da lutke v prvem starostnem obdobju uporablja 54 % strokovnih delavcev na nacionalni ravni, se popolnoma ujema s podatki Vrtca Murska Sobota. To kaže, da se vrtec ne razlikuje bistveno od povprečne slovenske prakse. Uporaba lutk je torej v prvi starostni skupini nadpolovična tako lokalno kot nacionalno, kar kaže na široko prepoznavanje njihovega pomena v zgodnjem obdobju razvoja.

Pri **hipotezi 3**, ki predpostavlja, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota večinoma ne uporabljajo lutk v uvajalnem obdobju, pa rezultati predstavljajo pomembno presenečenje. Hipotezo lahko jasno ovržemo, saj kar 63 % anketiranih navaja, da lutke redno vključujejo v uvajanje otrok v vrtec. To pomeni, da so lutke prepoznane kot efektivno orodje za lajšanje stisk ob ločitvi, ustvarjanje varnega okolja ter vzpostavljanje zaupljivega odnosa med otrokom in vzgojiteljem. Rezultat odraža visoko stopnjo ozaveščenosti pedagogov o umirjevalnem, motivacijskem in socializacijskem učinku lutk v najobčutljivejšem obdobju začetka vrtca.

Najbolj kompleksna je interpretacija **hipoteze 4**, ki predvideva, da med uporabo lutk v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota in vrtcih po Sloveniji ni večjih razlik. Hipotezo lahko le delno potrdimo. Čeprav je uporaba lutk visoka v obeh okoljih, je na nacionalni ravni delež nekoliko višji (74 %), kar predstavlja 11-odstotno razliko v primerjavi z Vrtcem Murska Sobota. Ta razlika odpira možnost za nadaljnje raziskovanje. Vzrok za višji delež uporabe lutk na ravni celotne Slovenije bi lahko bil povezan z večjo strokovno usposobljenostjo ali z bogatejšimi praktičnimi izkušnjami vzgojiteljev pri uporabi lutk v uvajanju. Prav tako je možno, da v nekaterih okoljih obstajajo bolj utečene lutkovne prakse ali večja institucionalna podpora tovrstnim pedagoškim metodam.

Kljub temu razlika ni tolikšna, da bi kazala na izrazite odstopanja med Vrtcem Murska Sobota in celotno Slovenijo; prej nakazuje, da vrtec sicer uporablja lutke v uvajanju, vendar bi bilo

možno njihovo uporabo še okrepiti in nadgraditi, zlasti glede na številne pozitivne učinke, potrjene v raziskavah.

Na podlagi zbranih podatkov lahko potrdimo **hipotezo 5**, ki se glasi: *»Predpostavljamo, da se otroci v Vrtcu Murska Sobota večinoma pozitivno odzivajo na uporabo lutke v uvajalnem obdobju.«* Rezultati kažejo, da kar **62 % anketiranih** iz Vrtca Murska Sobota zaznava pri otrocih večinoma pozitiven odziv na lutke. Ta podatek potrjuje, da je uporaba lutk učinkovit pristop pri lajšanju uvajanja otrok v novo okolje ter prispeva k večji sproščenosti in občutku varnosti.

Tudi **hipotezo 6** lahko potrdimo. Glasi se: *»Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik med odzivi otrok na uporabo lutke v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.«* Nacionalna anketa je pokazala, da **72 % anketiranih** vzgojiteljev po Sloveniji poroča o pretežno pozitivnem odzivu otrok na lutke, kar je nekoliko višji odstotek kot v Vrtcu Murska Sobota. Kljub tej razliki lahko sklenemo, da so odzivi otrok v obeh okoljih podobni ter da lutka na splošno predstavlja uspešen pripomoček pri procesu uvajanja.

Prav tako lahko potrdimo **hipotezo 7**: *»Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo ročne lutke.«* Rezultati ankete kažejo, da **36 % vzgojiteljev** najpogosteje posega po ročnih lutkah, temu pa sledijo prstne lutke in lutke na palici. To nakazuje, da se vzgojitelji zavedajo prednosti ročnih lutk, ki omogočajo večjo izraznost, gibljivost in interakcijo z otrokom.

Potrdimo lahko tudi **hipotezo 8**, ki se glasi: *»Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik med uporabo ročnih lutk v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota.«* Podatki kažejo, da **44 % vzgojiteljev** na ravni celotne Slovenije najpogosteje uporablja ročne lutke, kar je primerljivo z odstotkom v Vrtcu Murska Sobota. Za obema sledijo prstne lutke ter lutke na palici, kar kaže na podobne prakse in prednostno uporabo lutk, ki omogočajo neposreden stik in bogat izrazni potencial.

Hipotezo 9: » *Predpostavljamo, da vzgojitelji v Vrtcu Murska Sobota v uvajalnem obdobju najpogosteje uporabljajo spontano igro z lutko,«* lahko ovržemo. Na podlagi anketnega vprašalnika je najpogosteje uporabljena metoda dela v uvajalnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota pripovedovanje z lutko (28 %). Spontana igra z lutko po pogostosti uporabe na drugem mestu in sicer v 25% deležu. Na tretje mestu pa je metoda pripovedovanja skozi lutko (20 %)

Hipotezo 10: »*Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik pri pogostosti uporabe spontane igre z lutko v uvajalnem obdobju med vrtci po Sloveniji in Vrtcem Murska Sobota*,» lahko na podlagi zbranih podatkov ovržemo. Spontana igra z lutko, je na nacionalni ravni najpogosteje uporabljena metoda dela v uvajalnem obdobju (27 %), sledita ji pripovedovanje z lutko pogovarjanje skozi lutko.

Analiza anketnega vprašalnika, izvedenega med strokovnimi delavci Vrtca Murska Sobota, ponuja celovit vpogled v uporabo lutk pri delu z otroki, zlasti v uvajalnem obdobju. Rezultati potrjujejo, da se vrtec pri uporabi lutk približuje nacionalnim trendom, hkrati pa razkrivajo nekatere specifične značilnosti, ki odpirajo prostor za nadgradnjo pedagoške prakse.

Najprej lahko potrdimo, da se lutke najpogosteje uporabljajo v **prvem starostnem obdobju** (54 %), kar je skladno tako z dosedanjimi raziskavami kot s prakso v slovenskih vrtcih. To potrjuje njihovo pomembno vlogo pri čustveni opori, umirjanju in vzpostavljanju stika z najmlajšimi otroki.

Primerjava z nacionalnimi podatki kaže, da je uporaba lutk v prvem starostnem obdobju v Vrtcu Murska Sobota **skladna s slovenskim povprečjem**, saj je delež enak (54 %). To potrjuje stabilnost in primerljivost prakse na lokalni in nacionalni ravni.

Presenetljivi pa so podatki o uporabi lutk v **uvajalnem obdobju**, saj kar 63 % strokovnih delavcev lutke redno vključuje v proces uvajanja – več, kot je predvidevala hipoteza. To kaže na visoko zavedanje o pozitivnem vplivu lutk pri zmanjševanju stiske ob ločitvi ter pri ustvarjanju varnega in sprejemajočega okolja. Kljub temu se vrtec od slovenskega povprečja razlikuje, saj je na nacionalni ravni uporaba v uvajanju še nekoliko višja (74 %). Razlika nakazuje, da je uporaba lutk v vrtcu dobro razvita, a jo je mogoče še okrepiti.

Odzivi otrok na lutke v uvajalnem obdobju so pretežno pozitivni – tako v Vrtcu Murska Sobota (62 %) kot na ravni Slovenije (72 %). Ti rezultati potrjujejo, da lutka deluje kot učinkovit pripomoček pri uvajanju otrok v novo okolje, pri čemer so razlike med vrtci majhne in ne kažejo na bistvene odstopanje.

Glede vrste najpogosteje uporabljenih lutk so tako lokalni kot nacionalni podatki skladni: prevladujejo **ročne lutke** (36 % v Vrtcu Murska Sobota; 44 % v Sloveniji). To potrjuje njihovo izrazno moč, gibljivost in možnost neposrednega stika z otrokom.

Največ odstopanja se pojavi pri vprašanju o **metodah dela z lutko v uvajalnem obdobju**. Hipoteza, da naj bi bila spontana igra z lutko najpogosteje uporabljena metoda v Vrtcu Murska Sobota, je bila ovržena. Vzgojitelji namreč najpogosteje uporabljajo **pripovedovanje z lutko** (28 %), medtem ko je spontana igra z lutko na drugem mestu (25 %). Na ravni Slovenije pa je spontana igra najpogosteje uporabljena metoda (27 %), kar kaže na razlike v pedagoškem pristopu, ki jih je smiselno dodatno raziskati in premišljeno nadgraditi.

Skupni rezultati torej kažejo, da Vrtcu Murska Sobota lutke predstavljajo pomemben del pedagoške prakse, zlasti pri delu z najmlajšimi otroki in v času uvajanja. Hkrati pa rezultati razkrivajo elemente, kjer je možno prakso še izboljšati – predvsem v smeri večje raznolikosti metod dela, večje spodbude za spontano igro z lutko ter sistematične podpore pri strokovnem usposabljanju vzgojiteljev.

Na podlagi analize zbranih podatkov lahko oblikujemo več predlogov, ki bi v Vrtcu Murska Sobota lahko prispevali k nadgradnji in dvigu kakovosti uporabe lutk v vzgojnem procesu:

- Krepitev uporabe lutk v uvajalnem obdobju
- Povečanje raznolikosti metod dela z lutko
- Uvajanje strokovnih izobraževanj za vzgojitelje
- Nadgradnja in obogatitev lutkovnega materiala
- Krepitev sodelovanja s starši
- Sistematično spremljanje in evalvacija uporabe lutk

Vsekakor bi bilo smiselno pripraviti akcijski načrt in se dela na področju spodbujanja uporabe lutk tako v uvajalnem obdobju, kakor tudi čez celotno šolsko leto, lotiti sistematično in načrtno.

5. VIRI IN LITERATURA

1. Almqvist, A.-L. & Almqvist, L. (2015). *Making oneself heard: Children's experiences of* empowerment in Swedish preschools. Early Development and Care, 185(4), 578–593.

2. Aminimanesh, A. idr. (2019). *Effectiveness of the Puppet Show and Storytelling Methods on Children's Behavioral Problems.* Pridobljeno s https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30622580/

3. Bah Berglez, E. in drugi (2020). *Čustveni vidik uvajanja otrok v vrtec*. Brdo: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2020/08/2020-08-18-custveni-vidik-uvajanja-otroka-v-vrtec.pptx

4. Berner, V., Seitz-Stein, K. (2022). *Measuring mathematical self-concept in four- to six-year-olds: A comparison of picture and puppet supported procedures.* Cognitive Development Volume 64, October–December 2022, 101257 *Pridobljeno s* https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885201422001058

5. Borota, Geršak, Korošec in Majaron, (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

6. Goldstein, T., Stutesman, M., Thompson, M. (2022). *Moving with puppets: Preschool children's gesture with puppets during pretense.* Cognitive Development Volume 63, July–September 2022, 101198

Pridobljeno https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885201422000466

7. Ivon, H. (2005*). Vpliv interakcije z lutko na socialno vedenje in igralne aktivnosti predšolskih otrok.* Doctoral dissertation. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

8. Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka. Zagreb: Tehnička knjiga.

9. Jurkovič, J. (2024). *Lutka kot motivacijsko sredstvo.* Sodobni izzivi vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: MIB d.o.o. Pridobljeno s https://books.mib.si › filer_public › vvz2024

10. Karaolis, O. (2021). Inclusion happens whit a puppet: puppets for inclusive practice in early childhood settings. Pridobljeno s file:///C:/Users/Vrtec/Downloads/14452294.2020.1871506%20(2).pdf

10. Korošec, H., & Batistič Zorec, M. (2021). *Vpliv ustvarjalne drame z lutkami na prosocialno vedenje predšolskih otrok. Pedagoška Obzorja*, *36*(1), 19–32. Pridobljeno s https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/62

11. Kolega, K. (2022). *Ljekovita moć i sloboda lutke. Kazalište : časopis za kazališnu umjetnost, Vol. XXVII No. 97/98. Pridobljeno s* https://hrcak.srce.hr/clanak/466544

12. Korošec, H. (2015). *Lutka in socialni odnosi v vrtcu. Doktorska disertacija*. Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=69254

13. Korošec, H. in Majaron, E. (2002). *Lutka iz vrtca v šolo.* Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

14. Korošec, H. (2006a). *Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces.* V: Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (ur). Otrok v svetu glasbe, plesa, lutk. Koper: Pedagoška fakulteta.

15. Korošec, H. (2006b). *Vzgojni in izobraževali vidiki uporabe lutke pri pouku.* Vzgoja in izobraževanje, št.2, str.36-37.

16. Korošec, H. (2002). *Neverbalna komunikacija in lutka.* V: Korošec, H., Majaron, E. (ur.). Lutka iz vrtca v šolo. Pedagoška fakulteta.

17. *Kovač, V. (2022). Motiviranje otrok z lutko: magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=81639*

18. Kroger, T. in Nupponen, A. (2019). *Puppet as a Pedagogical Tool.* International Electronic Journal of Elenentary Education; 11(4). 393-401.

19. Luen, L. C. (2021). *Puppetry activities in early childhood programmes.* Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296712.pdf

20. Majaron, E. (2000). *Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov*. V Lutka 56/2000 (str. 3 - 35). KUD Klemenčičevi dnevi.

21. Majaron, E. in Kroflin, L. (2002). *The Puppet – What a Mireacle!* Zagreb: UNIMA.

22. Mcilroy, T. (2022). *The Amazing Benefits of Playing whit Puppets in Early Childhood.* Pridobljeno s https://applecrossps.wa.edu.au/sites/default/files/inline-files/The%20Amazing%20Benefits%20of%20Playing%20with%20Puppets%20in%20Early%20Childhood.pdf

23. Ocepek, A. (2024). *Pomen lutk v uvajalnem obdobju v Sloveniji. Raziskovalna naloga.* Pridobljeno s chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.realka.si/wp-content/uploads/2024/10/43.stevilka_REALKA.pdf

24. O'Hare, M. B. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington: AuthorHouse.

25. Rade, A. (2022).*The use of puppets as a pedagogical tool for young children: A literature review. Pridobljeno s file:///C:/Users/Vrtec/Downloads/IRECE%2011(3)%20-%2002.%20Rade%20(22-40)%20(1).pdf*

26 . Remer, R., Tzuriel, D. (2015). *I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. American Journal of Educational Research 3(3). 356-365. Pridobljeno s* https://pubs.sciepub.com/education/3/3/15/

27. Timmins, S. , King, P. (2024). *An exploratory study into the perceived benefits of, and barriers to, the pedagogical use of puppet play in the early years.* Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476718X241257339

28. Varjačić, B. (2007). *Prvič v vrtec.* Ljubljana: Otroci.

29. Varl, B. (1995a). *Mimične lutke*. Šentilj: Aristej.

30. Varl, B. (1995b). *Ploske lutke.* Šentilj: Aristej.

31. Wahiba Abu-Ras in drugi. (2025). *The role of puppetry in mental helath promotion: A scoping review of its efficacy and applications. The Arts in Psychotherapy.* Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455625000048

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCIH

Raziskovalna naloga

Šentvid pri Grobelnem, januar 2026 Ime in priimek: Mateja Platovšek

Kazalo

POVZETEK 1
ABSTRACT 2
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja 3
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge 4
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu 4
1.4 Raziskovalna metoda 5
1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 5
2.1 Razvoj in opredelitev vzgoje v Sloveniji 6
2.2 Predšolska vzgoja v vrtcih 6
2.2.1 Vrtec 7
2.2.2 Načela predšolske vzgoje 8
2.2.3 Cilji predšolske vzgoje 9
2.3 Kurikulum za vrtce 9
2.3.1 Koncepti načrtovanja v kurikulu za vrtce 10
2.3.2 Področja dejavnosti v Kurikulumu za vrtce 11
2.3.3 Prikriti kurikulum 14
2.4 Strokovni delavci vrtca 14
2.4.1 Načela strokovnih delavcev vzgoji in izobraževanju 16
2.4.2 Razvoj izobraževanja strokovnih delavcev 17
2.4.2 Sistem izobraževanja strokovnih delavcev 17
2.5 Napredovanje strokovnih delavcev v strokovne nazive 20
2. 6 Motivacija 22
3 EMPIRIČNI DEL 24
3.1 Namen raziskave 24
3.2 Raziskovalni problem 24
3.3 Metodologija raziskave 24
3.3.1 Raziskovalni pristop in tip raziskave 24
3.3.2 Raziskovalni instrument 25
3.3.3 Vzorec 25
3.3.4 Postopek zbiranja podatkov 25

3.3.5 Obdelava podatkov 25
3.4 Omejitve raziskave 25
3.5 Rezultati in razprava 26
3.5.1 Analiza spremenljivke Q1: Spol anketirancev 26
3.5.2 Analiza spremenljivke Q2: Delovno mesto anketirancev 26
3.5.3 Analiza spremenljivke Q3: Strokovni naziv vzgojiteljev 27
3.5.4 Analiza spremenljivke Q4: Strokovni naziv vzgojiteljev – pomočnikov vzgojitelja 28
3.5.5 Analiza spremenljivke Q5: Naziv ostalih strokovnih delavcev 29
3.5.6 Analiza spremenljivke Q6: Delovna doba anketirancev 30
3.5.7 Analiza spremenljivke Q7: Priprava na delo v vrtcu v času šolanja za poklic 31
3.5.8 Analiza odprtega vprašanja Q8: Mnenje strokovnih delavcev glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic (utemeljitev prejšnjega odgovora Ali vas je šolanje za poklic, ki ga opravljate, pripravil na delo v vrtcu? Odgovarja, kdor je na prejšnje vprašanje odgovoril z NE.) 32
3.5.9 Analiza spremenljivke Q9: Poznavanje termina nadaljnje izobraževanje in usposabljanje 35
3.5.10 Analiza spremenljivke Q10: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja 35
3.5.11 Analiza spremenljivke Q11: Dejavniki pri izbiri programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 36
3.5.12 Analiza spremenljivke Q12: Motivi za izbiro programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 38
3.5.13 Analiza odprtega vprašanja Q13: Najpogosteje izbrana področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 39
3.5.14 Analiza odprtega vprašanja Q14: Teme, ki jih strokovni delavci pogrešajo v ponudbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 42
3.5.15 Analiza spremenljivke Q15: Najpogostejša izbira izobraževanj glede na trajanje 45
3.5.16 Analiza spremenljivke Q16: Izbira vrste izobraževanja 46
3.5.17 Analiza spremenljivke Q17: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja 48
3.5.18 Analiza spremenljivke Q18: Stališča strokovnih delavcev do trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 49

3.5.19 Analiza spremenljivke Q19: Opredelitev strokovnih delavcev do nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanjem v strokovne nazive in plačilne razrede ... 51
3.5.20 Analiza spremenljivke Q20: Opredelitev strokovnih delavcev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive ... 52
3.5.21 Analiza odprtega vprašanja Q21: Predlogi in pripombe anketirancev na sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v vzgoji in izobraževanju ... 53
4 ZAKLJUČEK ... 56
5 VIRI IN LITERATURA ... 57
6 PRILOGA ... 59
6.1 Anketni vprašalnik ... 59

Kazalo slik

Slika 1: Zaposleni na posameznih ravneh izobraževanja v javnih in zasebnih institucijah, Slovenija, šolsko leto 2024/25 ... 8
Slika 2: Področja dejavnosti in prečne zmožnosti ter spretnosti v Kurikulumu za vrtce ... 11
Slika 3: Točkovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v postopku napredovanja v nazive ... 20
Slika 4: Shema motivacijskega cikla ... 23

Kazalo tabel

Tabela 1: Spol anketirancev ... 26
Tabela 2: Delovno mesto anketirancev ... 27
Tabela 3: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev ... 28
Tabela 4: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev – pomočnikov vzgojitelja ... 29
Tabela 5: Pridobljeni naziv ostalih strokovnih delavcev ... 30
Tabela 6: Delovna doba anketirancev ... 31
Tabela 7: Opredelitev anketiranih glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic ... 32
Tabela 8: Pojasnite zakaj vas šolanje za poklic, ki ga opravljate, ni pripravil za delo v vrtcu ... 33
Tabela 9: Poznavanje pojma nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ... 35
Tabela 10: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja ... 36
Tabela 11: Kategoriziranje dejavnikov izbire programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ... 37
Tabela 12: Motivi za izbiro nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ... 39
Tabela 13: Najpogosteje izbrana področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ... 40
Tabela 14: Teme, ki jih strokovni delavci pogrešajo v ponudbi izobraževanj ... 43

Tabela 15: Najpogostejša izbira izobraževanj strokovnih delavcev glede na trajanje 46
Tabela 16: Izbira vrste izobraževanja 47
Tabela 17: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja 48
Tabela 18: Stališča strokovnih delavcev glede trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 50
Tabela 19: Opredelitev glede nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanji 51
Tabela 20: Opredelitev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive 52
Tabela 21: Predlogi in pripombe anketirancev 54

Kazalo grafičnih prikazov

Grafični prikaz 1: Spol anketirancev 26
Grafični prikaz 2: Delovno mesto anketirancev 27
Grafični prikaz 3: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev 28
Grafični prikaz 4: Naziv vzgojiteljev - pomočnikov vzgojitelja 29
Grafični prikaz 5: Pridobljeni naziv ostalih strokovnih delavcev 30
Grafični prikaz 6: Delovna doba anketirancev 31
Grafični prikaz 7: Opredelitev anketiranih glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic 32
Grafični prikaz 8: Poznavanje termina nadaljnje izobraževanje in usposabljanje 35
Grafični prikaz 9: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja. 36
Grafični prikaz 10: Kategoriziranje dejavnikov izbire programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 38
Grafični prikaz 11: Motivi za izbiro nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 39
Grafični prikaz 12: Najpogostejša izbira izobraževanj strokovnih delavcev 46
Grafični prikaz 13: Izbira vrste izobraževanja 47
Grafični prikaz 14: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja 49
Grafični prikaz 15: Stališča strokovnih delavcev glede trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 50
Grafični prikaz 16: Opredelitev glede nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanji . 51
Grafični prikaz 17: Opredelitev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive 53

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcih kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja in zagotavljanja kakovostne predšolske vzgoje.

Teoretični del predstavlja razvoj predšolske vzgoje v Sloveniji, vlogo vrtca, značilnosti javnega in zasebnega vrtca, obravnava Kurikulum za vrtce, vključno s koncepti načrtovanja in področji dejavnosti. Opredeljuje strokovne delavce vrtca ter opisuje razvoj izobraževanja skozi leta. Opisan je sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter se dotika napredovanja zaposlenih v strokovne nazive.

Empirični del temelji na kvantitativni raziskavi, izvedeni z anketnim vprašalnikom med strokovnimi delavci v vrtcih. Namen raziskave je bilo ugotoviti razumevanje termina, pogostost vključevanja v programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, izbiro področij izobraževanja in hkrati opredelitev tem, ki jih anketiranci pogrešajo v ponudbi, glavne motive za izbiro in možnosti za napredovanje strokovnih delavcev v strokovne nazive kot enega izmed pomembnih dejavnikov motivacije. Anketiranci so se opredelili tudi glede ovir, s katerimi se srečujejo na poti napredovanja v strokovne nazive in pojasnili svoja stališča do trditev glede lastnega profesionalnega razvoja.

Rezultati raziskave prikazujejo stopnjo poznavanja termina nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje med strokovnimi delavci in lastno pripravljenost za stalen profesionalni razvoj. Ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju pomena stalnega strokovnega izpopolnjevanja in zavedanja, da smo dolžni v svoji profesionalni karieri slediti novitetam, da lahko bolje vzgajamo in smo boljša različica samega sebe. Raziskava nudi pomemben vpogled v sistem napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, saj je izpostavljenih kar nekaj sivih con, ki strokovne delavce omejujejo oziroma jim ne dopuščajo strokovne rasti.

Ključne besede: razvoj predšolske vzgoje v Sloveniji, vrtec, strokovni delavci, Kurikulum za vrtce, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, napredovanje v nazive

ABSTRACT

The research paper addresses the further education and training of professional workers in kindergartens as an important factor in professional development and ensuring quality preschool education.

The theoretical part presents the development of preschool education in Slovenia, the role of kindergarten, the characteristics of public and private kindergartens, discusses the Curriculum for kindergartens, including planning concepts and areas of activity. It defines kindergarten professionals and describes the development of education over the years. The system of further education and training of professionals in education is described and touches on the advancement of employees to professional titles.

The empirical part is based on a quantitative study conducted with a questionnaire among professional workers in kindergartens. The purpose of the study was to determine the understanding of the term, the frequency of inclusion in further education and training programs, the choice of areas of education and at the same time to identify the topics that the respondents miss in the offer, the main motives for choosing and the possibilities for professional workers to advance to professional titles as one of the important motivation factors. The respondents also identified the obstacles they encounter on the path to advancement to professional titles and explained their positions on the claims regarding their own professional development.

The results of the survey show the level of familiarity with the term further professional education and training among professional workers and their own readiness for continuous professional development. The findings contribute to a better understanding of the importance of continuous professional development and awareness that we are obliged to follow innovations in our professional careers, so that we can educate better and be a better version of ourselves. The survey provides important insight into the system of promotion of employees in education and training in titles, as it exposes quite a few gray areas that limit professional workers or do not allow them to grow professionally.

Keywords: development of preschool educationin in Slovenia, kindergarten, professional workers, Curriculum for kindergartens, further education and training, promotion to titles

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se začne s pridobljeno izobrazbo in konča z upokojitvijo. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je pomemben dejavnik zagotavljanja kakovostne predšolske vzgoje in proces, ki vključuje osebnostno, profesionalno in socialno dimenzijo. Strokovni delavci bi brez tega težko izpolnjevali visoka pričakovanja družbe ter se prilagajali spremembam na strokovnem področju.

Živimo v času nenehnih sprememb in hitrega tehnološkega razvoja, zato je še toliko bolj pomembno, da znamo sprejeti spremembe, biti fleksibilni in si želeti dopolnjevati oziroma izpopolnjevati svoje znanje. V vzgoji in izobraževanju obstaja potreba po nenehnem dopolnjevanju izobrazbe, saj le tako lahko otrokom zagotovimo spodbudno učno okolje in uspešnejše vzgajamo.

Grah, V. (2012) je v svojem diplomskem delu raziskovala vseživljenjsko izobraževanje vzgojiteljic v prekmurskih vrtcih. Slučajnosti vzorec je vseboval 203 vzgojiteljev in vzgojiteljic v prekmurskih vrtcih. Polovici strokovnih delavcev se je zdelo, da tekom rednega šolanja niso pridobili dovolj znanja, spretnosti in izkušenj za opravljanje vzgojiteljskega poklica, zato se jih več kot polovica (66,8 %) prostovoljno odloča za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Kot vzrok za nadaljnje izobraževanje so izbrali tudi drugi najpogostejši odgovor, in sicer napotitev ravnatelja/ravnateljice. Tretji, ampak tudi visoko zastopan odgovor je bil, da se za izobraževanje odločajo zaradi pomanjkanja znanja.

Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013) sta raziskovali pričakovanja sedanjih in bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok glede napredovanja v višje plačilne razrede in višje nazive v svoji poklicni karieri. Osredotočili sta se na lastno iniciativo, prebiranje literature in udeležbo na strokovnih izpopolnjevanjih. Največ anketirancev, ki so prihajali s Hrvaške in Slovenije, si želi udeležbe na strokovnih izpopolnjevanjih, sledi pa izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).

Žuran, V. (2014) v magistrskem delu raziskuje profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok in v rezultatih opisuje, da več kot 78,5 % anketirancev zagovarja smiselnost nadaljnjega izobraževanja iz osebnega razloga. Ocenjujejo, da jim nova znanja pomagajo obogatiti delo v skupini ter komunikaciji z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega sistema. Ugotavlja tudi, da je med vzgojitelji z nižjo delovno dobo pogosteje izražena želja po napredovanju v nazive in plačne razrede.

Štemberger, T. in Vesel, N. (2016) predstavljata cilje raziskave, ki sta jo izvedli v izbranem javnem vrtcu. Glede na rezultate vzgojitelji menijo, da je stalno strokovno izpopolnjevanje

pomembno, za kar imajo v vrtcu dovolj možnosti, pričakujejo pa bolj individualni pristop glede na stopnjo profesionalnega razvoja. Kot največjo težavo vzgojitelji navajajo preobremenjenost in pomankanje finančnih sredstev.

Gačnik, B. (2024) v diplomskem delu, kjer sicer raziskuje oziroma analizira vplive dejavnikov v procesu izbire vrtca, predstavi tudi izsledke anketnega vprašalnika, kjer visoko kotira dejavnik strokovne usposobljenosti vzgojiteljev vrtca. Starši/skrbniki pred zunanjim videzom vrtca, priporočili znancev, poslovnim časom vrtca, kakovostno izbiro prehrane in drugimi dejavniki, postavljajo kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela in zaposlovanje kakovostnih strokovnih delavcev.

Teh nekaj raziskav kaže, da se skozi leta kontinuirano pojavlja potreba po stalnem strokovnem izpopolnjevanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Vse več zaposlenih se zaveda pomembne vloge nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ne le za pridobitev naziva ali napredovanja v plačilne razrede, temveč tudi zaradi nenehnih sprememb na področju vzgoje, novitet in novih teoretičnih izhodišč glede vzgoje in razvoja otrok.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

V teoretičnem delu raziskovalne naloge želimo opredeliti razvoj predšolske vzgoje v Sloveniji, strokovne delavce v vrtcu in razložiti pojem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. Zanimajo nas napredovanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive in možnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev ter motivi za izbiro nadaljnjega izobraževanja.

V raziskovalnem delu želimo predstaviti pogostost stalnega strokovnega izpopolnjevanja vzgojiteljev, vzgojiteljev – pomočnikov vzgojiteljev, svetovalnih delavcev, vodstvenega kadra v vrtcih (v nadaljevanju: strokovni delavci), katera področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovni delavci izbirajo, kateri so motivi zanje in ali se zanj odločajo na podlagi obveze s strani delodajalca ali lastnih vzgibov.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Glede na namen raziskovalne naloge smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako pogosto se strokovni delavci v vrtcu odločajo za stalno strokovno izpopolnjevanje?
2. Ali na nadaljnje izobraževanje vpliva možnost napredovanja v nazive?
3. Se zdi strokovnim delavcem težko napredovati v nazive oziroma so pogoji za napredovanje težko dosegljivi?
4. Kakšni so motivi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje?

5. Katera področja izbirajo za svoj profesionalni razvoj?
6. Katere teme pogrešajo?
7. Imajo kakšne pripombe na sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja?

Ena od morebitnih omejitev, ki bi lahko pri raziskavi nastala je, da je bila anketa, ki smo jo vključili v raziskavo, omejena glede na število, zato rezultatov ni mogoče posploševati na vse vrtce v Sloveniji. Anketna raziskava je prav tako zajemala podatke, zbrane v nekem določenem obdobju in na določenem mestu, kar lahko vpliva na nezanesljivost rezultatov.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskava je temeljila na kvantitativni metodi in metodi deskripcije. Zaradi odprtih vprašanj, ki smo jih vključili v anketo, se pojavi tudi kvalitativna metoda raziskave.

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Na podlagi raziskave smo pridobili vpogled v pogostost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Pridobili smo podatke o tem, da je možnost napredovanja strokovnih delavcev v nazive dobra motivacija za strokovne delavce, ki nadgrajujejo svoja znanja. Vendar pa to ni edini motiv za dodatno strokovno izpopolnjevanje.
S tem raziskava pomembno prispeva tako k teoretičnemu razumevanju kot tudi k praktičnim usmeritvam na področju predšolske vzgoje. Morebiti bi bilo dobro razmisliti o načinu napredovanja strokovnih delavcev, ki želijo nadgrajevati svoje znanje in spretnosti, tudi izven napredovanja v nazive, saj za nazivom višji svetnik ni možno napredovati niti v plačilni razred. Poleg tega bi morali zavodi pretehtati tudi druge možnosti, kjer zaposleni ne bi bili le zunanje motivirani, pač pa bi interes za poglobljena znanja stroke prihajal od znotraj. V zavodih ne bi smelo prihajati do takšnih odklonov, kot jih opisujejo anketiranci, saj je sistem napredovanja zaposlenih enak za vse. Ta pa ne izbira subjektivno, temveč objektivno. Vsak posameznik za svoje trdo delo in trud, ki ga izkaže z nadaljnjim izobraževanjem ali dodatnim strokovnim delom v vrtcu, enakovredno vstopi v proces napredovanja v strokovni naziv.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Razvoj in opredelitev vzgoje v Sloveniji

V 19. stoletju so na območju Slovenije delovala zavetišča in otroška zabavišča, ki so jih ustanavljale cerkvene in dobrodelne organizacije. Leta 1869 je Zakon o javni šoli določil, da se lahko te oblike varstva predšolskih otrok, ki so postale skrb občin in države, priključijo osnovni šoli. Organizirane so bile v večjih mestih in industrijskih krajih in so bile namenjene starejšim predšolskim otrokom zaposlenih staršev. Vrtci, ki so se po drugi svetovni vojni imenovali »dom igre in dela«, so bili vse bolj prepoznavni sestavni del socialnega, zdravstvenega, družbenega in vzgojnega varstva otrok. Urejala jih je zvezna Uredba o ustanavljanju dečjih jasli in otroških vrtcev. V petdesetih in šestdesetih letih je bila ugotovljena večja potreba po vključevanju otrok v vrtce, saj je skokovito naraščal delež zaposlenih žensk. Vrtce je urejal Splošni zakon o šolstvu (1958), ustanavljali pa so jih občinski odbori, gospodarske in družbene organizacije ter stanovanjske skupnosti. Leta 1968 je je bila ustanovljena Skupnost otroškega varstva Slovenije, ki je usmerjala in spremljala razvoj vrtcev. Leta 1971 so vrtci dobili prvi samostojni zakon, Zakon o vzgojno-varstvenih dejavnostih za predšolske otroke. Mreža vrtcev se je hitro širila ob pomoči samoprispevkov državljanov in državljank. Leta 1979 je bil sprejet prvi nacionalni program za vrtce, ki se je imenoval Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok. Leto kasneje so vrtci dobili tudi Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, ki je vrtce prepoznal kot del celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Opredelil je potek vzgojno varstvenega dela v različnih starostnih skupinah otrok in določil tudi obvezno malo šolo v zadnjem letu pred vstopom v šolo, v povezavi z osnovnošolskim zakonom. Sledila je priprava Vzgojnega programa priprave otrok na osnovno šolo (1981). Po osamosvojitvi Slovenije, leta 1991, so najprej vrtci spadali pod Republiški komite za zdravstveno in socialno varstvo, leto kasneje pa pod Ministrstvo za zdravje, družino in socialne zadeve. Leta 1993, ko je bila predšolska vzgoja vključena v Ministrstvo za šolstvo in šport, se je začela pripravljati reforma celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Sistemske, vsebinske in zasnovne rešitve, ki so bile opredeljene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995), Zakonu o vrtcih (1996), Kurikulu za vrtce (1999), so vzpostavile skupni vrtec, ki ohranja specifičnost predšolske vzgoje, je razdeljen na dve starostni obdobji in je smiselno povezan z osnovnošolskim izobraževanjem (Bela knjiga, 2011, str. 65 in 66).

2.2 Predšolska vzgoja v vrtcih

Leta 1996 je bil sprejet Zakon o vrtcih, ki ureja predšolsko vzgojo, ki jo izvajajo javni in zasebni vrtci. »Temeljne naloge vrtcev so pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroka, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti.« (Uradni list RS, št. 12/96, čl. 2).

2.2.1 Vrtec

Vrtec je vzgojno-izobraževalni zavod, namenjen predšolski vzgoji in varstvu otrok od 11. meseca otrokove starosti dalje in vse do vstopa v šolo. Vrtec ponuja strukturiran program, prilagojen razvojnim potrebam otrok in vključuje socialno interakcijo, igro, pedagoške dejavnosti in skrb za fizično ter čustveno dobrobit otroka. Je torej ključna institucija, s pomembno vlogo pri oblikovanju temeljev za kasnejše izobraževanje in življenje otrok (Gačnik, 2024, str. 5 in 6).

Ni pa vrtec le varstvena ustanova, ki zaposlenim staršem olajša usklajevanje dela, skrbi ter vzgojo otrok, temveč je pomemben del otrokovega učenja in dojemanja temeljnih moralnih pravil. Vrtec ima več pozitivnih plati, npr. socialni razvoj otrok, učenje timskega dela, deljenja igrač, učenje strpnosti in upoštevanja navodil, a hkrati prevzemanja odgovornosti, učenje odzivanja v različnih okoliščinah, razvoj otrokovih potencialov in učenja preko igre in dejavnosti. Poznanih pa je tudi nekaj negativnih plati, kot so prezasedenost javnih vrtcev, finančna obremenitev za starše, številne bolezni otroka, saj je v stalnem stiku z virusi (Senica v Grah, 2012, str. 3).

Javni vrtci

Ustanoviteljica javnega vrtca je občina, ki ga tudi financira. Izvaja javno veljavni program, ki spodbuja holistični razvoj otroka. V javnem vrtcu so zaposleni strokovni delavci, ki so visoko usposobljeni in sledijo nacionalnim vzgojnim programom in smernicam, pri čemer namenjajo pozornost individualnim potrebam otroka. Poleg varstva in vzgoje nudi javni vrtec storitve, kot so prehrana, kulturne in športne aktivnosti, nadstandardne dejavnosti, zdravstveno varstvo. Javni vrtec nudi enake možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, ne glede na ekonomski, socialni ali kulturni status njihovih staršev (Gačnik, 2024, str. 6 in 7).

Zasebni vrtci

Zasebni vrtci se od javnega razlikujejo po programih. Te določi ustanovitelj oziroma pristojen organ vrtca na podlagi 13. člena Zakona o vrtcih. Pred pričetkom izvajanja programa mora zasebni vrtec pridobiti pozitivno mnenje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Če se zasebni vrtec odloči za program po pedagoških načelih Montessori, Steiner ali podobno, se pred pozitivnim mnenjem pridobi podatek ali je program priznalo ustrezno mednarodno združenje (prav tam, str. 7).

	Skupaj	Moški	Ženske
Vrtci	**13.428**	**353**	**13.075**
javni	12.602	316	12.286
zasebni	826	37	789
Osnovne šole	**21.811**	**2.831**	**18.980**
javne	21.676	2.808	18.868
zasebne	135	23	112
Srednje šole	**7.808**	**2.400**	**5.408**
javne	7.462	2.286	5.176
zasebne	346	114	232

Slika 1: Zaposleni na posameznih ravneh izobraževanja v javnih in zasebnih institucijah, Slovenija, šolsko leto 2024/25

Vir: Pridobljeno s: https://www.stat.si/Statweb/News/Index/13702

2.2.2 Načela predšolske vzgoje

Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 100/2005, čl. 3) določa načela, na podlagi katerih se izvaja predšolska vzgoja v vrtcih, in sicer načelo:

- demokratičnosti,
- pluralizma,
- avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih,
- enakih možnosti za otroke in starše, upoštevaje različnosti med otroki,
- pravice do izbire in drugačnosti,
- ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja.

Načelo demokratičnosti in pluralizma zagotavlja država vsem staršem, da svojega otroka vključijo v enega izmed programov predšolske vzgoje v javnih vrtcih. Starši imajo pravico izbrati program, ki je v skladu z njihovimi in otrokovimi potrebami ter interesi.

Načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih zahteva visoko izobražene in usposobljene strokovne delavce, ki imajo možnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Strokovna usposobljenost strokovnih delavcev je pogoj za avtonomnost, ki omogoča izvajanje nacionalnega kurikula in svobodo pri izbiri vsebin in izvajanju dejavnosti. Odgovornost pomeni upoštevanje pravic otrok in staršev ter etičnost pri delu.

Načelo enakih možnosti za otroke in starše, upoštevaje različnosti med otroki, opredeljuje zagotavljanje možnosti za optimalen razvoj in pri tem upošteva značilnosti starostnega obdobja, razlike med dečki in deklicami, v povezavi z njihovim jezikovnim in socialno-kulturnim okoljem in individualne razlike med podobno starimi otroki.

Ohranjanje ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja vrtec zagotavlja z ustvarjanjem možnosti za različne dejavnosti, ki spodbujajo otrokov duševni in telesni razvoj. Pri tem vključuje igro kot pomemben del otrokovega razvoja in učenja (Bela knjiga, 2011, str. 74 in 75).

2.2.3 Cilji predšolske vzgoje

Po Zakonu v vrtcih (Uradni list RS, št. 100/2005, čl. 4) so cilji:

- razvijanje sposobnosti razumevanja sebe in drugih,
- razvijanje sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah,
- razvijanje sposobnosti prepoznavanja čustev in spodbujanje čustvenega doživljanja in izražanja,
- negovanje radovednosti, raziskovalnega duha, domišljije in intuicije ter razvijanje neodvisnega mišljenja,
- spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora, kasneje pa tudi branja in pisanja,
- spodbujanje doživljanja umetniških del in umetniškega izražanja,
- posredovanje znanj z različnih področij znanosti in iz vsakodnevnega življenja,
- spodbujanje telesnega in gibalnega razvoja in
- razvijanje samostojnosti pri higienskih navadah in pri skrbi za zdravje.

Zakon o vrtcih opredeljuje tudi programe v vrtcu, oddelke, starostna obdobja, število otrok in strokovnih delavcev v oddelku, vpis in sprejem otrok, financiranje, plačila staršev, izobrazbene pogoje zaposlenih, obveznosti vzgojitelja in vzgojitelja, pomočnika vzgojitelja, evidence, itd.

2.3 Kurikulum za vrtce

Leta 1979 je bil v Sloveniji sprejet prvi nacionalni dokument za delo s predšolskimi otroki, starih od osem mesecev do sedem let, Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok. Razdeljen je bil na dva dela, in sicer na vsebine in cilje za dojenčke in malčke ter na drugi strani za starejše predšolske otroke. Vzgojno-varstvena dejavnost za otroke, stare do treh let, je izhajala iz potreb sodobne družine in ne iz razvojnih potreb otrok. Za otroke od treh pa do šestih let pa so bili izpostavljeni cilji in naloge predšolske vzgoje na področju telesne, zdravstvene, intelektualne, moralne, delovno-tehnične in estetske vzgoje. Leta 1981 je bil sprejet Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo, ki je bil prav tako visoko strukturiran, v programu priprave na šolo pa vsebine povezane z osvajanjem akademskih vsebin. Leta 1991 je bil izdan nacionalni dokument, Kurikulum za vrtce, ki je namenjen otrokom prvega in drugega starostnega obdobja. S pojmom kurikulum, ki je zamenjal pojem vzgojni program, so

bile opredeljene vse aktivnosti, interakcije, učenje in izkušnje, ki so jih otroci deležni v vrtcu. V prvem delu so bili zavedeni splošni cilji in načela ter uvodno poglavje o razvoju in učenju v predšolskem obdobju, o počitku, hranjenju in ostalih vsakodnevnih dejavnostih, socialnem učenju in odnosi med otroki in odraslimi, sodelovanje s starši in poglavje, kjer je opredeljen prostor kot element kurikula. V osrednjem delu je opredeljenih šest področij dejavnosti: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Zapisani so globalni in operativni cilji, primeri dejavnosti za otroke prvega in drugega starostnega obdobja ter vloga odraslih. Medpodročne dejavnosti, kot so prometna vzgoja, moralni razvoj in skrb za zdravje se prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja v vrtcu. Kurikulum je bil od leta 1999 do 2001 postopno uvajan v vrtce, pripravljen pa je bil tudi Priročnik h kurikulu za vrtce (Bela knjiga, 2011, str. 84–86). Kurikulum za vrtce je namenjen vzgojiteljem, vzgojiteljem, pomočnikom vzgojiteljev, ravnateljem in svetovalnim delavcem in ob uporabi strokovne literature omogoča strokovno načrtovanje in izvedbo kakovostne predšolske vzgoje v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 2012, str. 8).

20. 2. 2025 je bil na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje sprejet nov Kurikulum za vrtce, ki predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih. Predhodnega Kurikuluma za vrtce (1999) ne spreminja, temveč ga nadgrajuje. Zapisan je v skladu z najnovejšimi spoznanji o zgodnjem učenju otrok, z mednarodnimi priporočili in zahtevami časa, v katerem živimo. Poglavja so smiselno dopolnjena z novimi spoznanji razvoja predšolskega otroka, sploh v prvem starostnem obdobju. Poudarja pomen čustvene varnosti otrok v vrtcu, ki je predpogoj za razvoj in učenje na različnih področjih. Posebej je izpostavljeno spodbujanje otrokovega govora in gibanja, otrokove samostojnosti, iniciativnosti ter radovednosti. Zato poudarja kurikulum pomen otroške igre, sploh simbolne igre. Ob pričujočem Kurikulumu za vrtce, je za doseganje kakovostnega dela z otroki enako pomemben t. i. izvedbeni kurikulum (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 5 in 6).

2.3.1 Koncepti načrtovanja v kurikulu za vrtce

Vzgojno-izobraževalni proces poteka od nacionalnega kurikula preko letnega delovnega načrta, ki se oblikuje na ravni vrtca, do neposrednih priprav vzgojiteljice. Upoštevati je treba tudi naključne dejavnike, ki jih usposobljena vzgojiteljica upošteva med izvedbo pedagoškega dela in tako prilagaja svoje priprave trenutnim okoliščinam. Med naštetimi ravninami načrtovanja obstajajo povezave, na odločitev za določeno strategijo nacionalnega kurikula pa vplivajo starostna in razvojna stopnja otrok, globalni cilji vzgojno-izobraževalnega sistema na posamezni stopnji, stopnja demokratizacije in avtonomije vzgojno-izobraževalnih institucij in stopnjo zaupanja v strokovno usposobljenost pedagoških delavcev. Za demokratične vzgojno-izobraževalne sisteme je značilno manj natančno predpisovanje kaj in kako je dolžna vzgojiteljica izvajati svoje poklicne obveznosti. Takšen način načrtovanja dviguje stopnjo pripravljenosti vzgojiteljice za kakovostno delo, zmanjšuje ideološki pritisk države na šolski

sistem in hkrati s tem, ko se država odloči za odkritejši nacionalni kurikulum, prizna pedagoškim delavcem strokovno avtonomijo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Hkrati pa to predpostavlja tudi večjo strokovno odgovornost in boljšo usposobljenost pedagoških delavcev, kar je tudi tema raziskovanja v nadaljevanju (Otrok v vrtcu, Priročnik k Kurikulu za vrtce, 2001, str. 11–13).

2.3.2 Področja dejavnosti v Kurikulumu za vrtce

Kurikularna teorija opozarja na pomembne razlike med predmetnimi področji in zagovarja prednost določenih strategij načrtovanja za posamezne stopnje vzgojno-izobraževalnega sistema (Marjanovič Umek idr. v Šinkovec, 2016, str.26).

Slika 2: Področja dejavnosti in prečne zmožnosti ter spretnosti v Kurikulumu za vrtce

Vir: Kurikulum za vrtce, 2025

Družba

Namen področja je krepitev medsebojnega spoštovanja, empatije, strpnosti, sprejemanja različnosti, skrbi za druge, razvijanje lastne identitete; t. j. krepitev razvoja otrok za kakovostno bivanje in sobivanje v družbi. Pomembno za uresničevanje ciljev s področja družbe je življenje v socialnih skupinah, socialne interakcije med dnevno rutino, ponujene dejavnosti ter prosta igra. Vzgojitelji spodbujajo spoštovanje znotraj skupine in širše v vrtcu, otroke učijo primernih odzivov v različnih situacijah, deliti igrače, pomagati drug drugemu, vzpostavljati prijateljske odnose med otroki, učijo jih strpnosti, poslušanja in upoštevanja drug drugega, spodbujajo jih k dogovarjanju, pojasnjevanju svojih stališč, upoštevanju osebne in tuje lastnine. Z otroki se pogovarjajo o kulturni dediščini, o dogajanju v širši in ožji okolici, vključujejo praznike, ki so skupne vsem otrokom; torej državne praznike, običaje, praznovanja. Smiselno vključujejo

trajnostno mobilnost, spodbujajo pismenost in otrokom omogočajo, da spoznajo različna sredstva za komunikacijo (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 31-33).

Gibanje

Gibanje je otrokova primarna potreba, področje gibanja pa se povezuje s spoznavnim, telesnim, socialnim, govornim in čustvenim razvojem. Z gibanjem otrok zaznava svoje telo in spoznava kaj zmore, doživlja ugodje in veselje ter pridobiva občutek varnosti ter razvija občutek za ritem in hitrost ter dojema prostor in čas (Marjanovič Umek idr. v Šinkovec, 2016, str. 27).

Vzgojitelji načrtujejo gibalne aktivnosti v notranjih prostorih in zunanjih površinah. Spodbujajo naravne oblike gibanja, različne smeri in hitrosti gibanja ter vključujejo pripomočke za igro. Vključujejo dejavnosti, v katerih spodbujajo manipulacijo pripomočkov z nogami in rokami. Gibalne dejavnosti načrtujejo tako, da otroci pri gibanju napredujejo; in sicer najprej na mestu, nato v gibanju, na tleh, na klančini, itd. Med dejavnosti spada tudi krepitev fine motorike, rajalni in ljudski plesi. V podporo razvijanju gibalnih sposobnosti vzgojitelji načrtujejo dejavnosti, v katerih otroci ohranjajo ravnotežje, usklajujejo gibanje celega telesa, se orientirajo v prostoru, razvijajo gibljivost, natančnost in moč. V okviru izvedbenega kurikula načrtujejo sprehode, pohode, izlete, gibalne minute in odmore, tečaje, zimovanja, letovanja, gibalne dopoldneve/popoldneve. Izbirajo med oblikami igre v paru ali skupini. Med področje gibanja spada tudi skrb zase, ohranjanje in krepitev zdravja (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 34-37).

Jezik

Namen področja jezik je doživljanje sporazumevanja, govora in jezika kot prijetne izkušnje, ki nam pomaga izražati naše potrebe, želje, misli, čustva. Učni jezik v slovenskih vrtcih je slovenščina, razen na dvojezičnih področjih, kjer sta tudi italijanščina oziroma madžarščina. Jezik je v vrtcu prisoten skozi celoten čas bivanja otroka, ko posluša, posnema jezik odraslih ali vrstnikov in se vključuje v proces komunikacije. Vrtec je prostor, kjer otrok bogati besedišče, razvija možnost pogovarjanja, poslušanja, pripovedovanja zgodb, rim, nesmiselnih zgodb, se srečuje s kakovostnimi umetnostnimi besedili. Otrok se srečuje s zgodnjim opismenjevanjem in razvija predbralne ter predpisalne spretnosti. Odrasli v oddelku so otroku zgled s svojimi komunikacijskimi vzorci (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 38-45).

Matematika

Matematiko otroci srečujejo na različnih področjih življenja, zato je namen področja razvijanje matematičnega mišljenja in jezika ter matematičnih spretnosti. Vzgojitelji otrokom zagotovijo

dejavnosti, kjer lahko spoznavajo, se učijo, odkrivajo, predvidevajo, preizkušajo, razvrščajo in urejajo, se seznanjajo s pomeni simbolov, spoznavajo zaporedja in vzorce, se učijo šteti in razvijajo razumevanje pomena števila. Omogočajo otrokom, da razvijajo miselne operacije, delijo celoto na enake ali neenake dele, razvijajo orientacijo v prostoru, spoznavajo geometrijo, like, spoznavajo grafe in odčitavajo grafične prikaze, primerjajo trajanje dogodkov in se spoznajo z minevanjem časa (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 46 in 47).

Narava

Otroci spoznavajo živo in neživo naravo, spoznavajo in odkrivajo spremembe v naravi, razvijajo naklonjen odnos do vsega, kar nas obdaja, spoznavajo lastnosti snovi, zvoka, svetlobe, spoznavajo vremenske pojave in si ustvarijo predstavo o Zemlji. Spoznavajo predelavo odpadkov in možnosti recikliranja, živa bitja in dojemajo sebe kot enega izmed njih. Seznanjajo se z varnim in zdravim načinom življenja in spoznavajo, da so za svoje zdravje odgovorni sami. V okviru naravoslovnih dejavnosti se srečujejo tudi z uporabo tehniških pripomočkov ter ravnanja z njimi. Vzgojitelji otrokom področje narave predstavijo kot priložnost za odkrivanje, spoznavanje, opazovanje in raziskovanje okolja (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 52-56).

Umetnost

Področje združuje likovno, glasbeno, plesno, gledališko, filmsko in fotografijo ter intermedijsko umetnost. Namen področja je otroku omogočiti stik z umetnostjo in mu približati umetniške zvrsti. Dejavnosti so igrive, vsebujejo veliko domišljije in se izvajajo z zamišljanjem, izvajanjem, izražanjem, raziskovanjem, manipuliranjem z različnimi naravnimi materiali, igro z zvokom, gibom, z barvami in s svetlobo. Vzgojitelj omogoča stik z umetniškimi vsebinami z vseh področij umetnosti. Otroci samostojno izvajajo likovne dejavnosti, se igrajo z barvami, jih mešajo, uporabljajo različne velikosti podlage. Na področju glasbene umetnosti poslušajo, izražajo svoja čustva, doživetja, se igrajo z zvokom, spoznavajo ritmičnost, rokujejo z instrumenti, pripevajo, se učijo pesmi v svojem tonskem obsegu, spoznavajo različne vrste glasbe. V okviru plesne umetnosti si izmišljajo gibe, so pozorni kako se njihovo telo giblje po prostoru, spoznavajo elemente plesa, krepijo samozavest, se sprostijo in pridobivajo zaupanje v svoje telo. Vzgojitelj ponuja kakovostne filme in fotografije, da jih otroci doživijo, se o njih pogovarjajo in jih povezujejo z vsakdanjim življenjem. V obsegu gledališke umetnosti gledajo, poslušajo kakovostne gledališke predstave, se srečajo z različnimi gledališkimi izraznimi sredstvi, sodelujejo pri oblikovanju gledališke igre, se spoznavajo z umetniškimi deli in poustvarjajo. Pri intermedijski umetnosti vzgojiteljica omogoča otrokom, da spoznavajo, primerjajo vse naštete umetniške zvrsti in jih presegajo s sodobnimi mediji, prostorskimi, zvočnimi, vizualnimi (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 57-64).

2.3.3 Prikriti kurikulum

Na delo vzgojitelja ne vpliva le uradni kurikulum, ki mu pripisujemo velik pomen za kakovostno delo v vrtcih, temveč tudi skriti oziroma prikriti kurikulum.
»Predstavlja neki razkorak med uradnim kurikulumom in cilji posameznih vzgojiteljev, ki program izvajajo. Je rezultat aktivne interakcije med vzgojiteljem in otroki, otroki in simbolnimi okvirji bivanja v vrtcu ter drugimi zunanjimi dejavniki, ki vplivajo na organizacijo in izvedbo v vrtcu« (Kroflič v Vilčnik, 2015, str. 10).

2.4 Strokovni delavci vrtca

Vzgojitelj predšolskih otrok v programu za predšolske otroke je lahko, kdor je končal visokošolski strokovni študijski program ali program prve stopnje predšolske vzgoje ali magistrski študijski program druge stopnje predšolska vzgoja, zgodnje učenje in poučevanje ali zgodnje učenje. Vzgojitelj predšolskih otrok je lahko tudi, kdor je dokončal univerzitetni študijski program socialno delo, univerzitetni program s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved ali družboslovja, univerzitetni program, v katerem je pridobil naziv profesor ali je dokončal magistrski študij druge stopnje in pridobil naziv magister profesor, magistrski študijski program druge stopnje s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved ali družboslovja ali magistrski študijski program druge stopnje socialno delo, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etičnosti in spola ali socialno delo z družino in je opravil študijski program za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje.

Vzgojitelj predšolskih otrok – pomočnik vzgojitelja v programu za predšolske otroke je lahko, kdor je končal izobraževalni program za pridobitev srednje strokovne izobrazbe predšolska vzgoja ali izpolnjuje pogoje za vzgojitelja predšolskih otrok.

Svetovalni delavec v programu za predšolske otroke in v prilagojenem programu je lahko, kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali magistrski študijski program druge stopnje inkluzivna pedagogika, inkluzija v vzgoji in izobraževanju, logopedija in surdopedagogika, pedagogika, psihologija, uporabna psihologija, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika ali supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje.

Med strokovne delavce vrtca spadata še organizator prehrane in organizator zdravstveno-higienskega režima. Delovni mesti lahko zasede, kdor je končal visokošolski strokovni študijski program sanitarnega inženirstva ali zdravstvene in visokošolski strokovni študijski program prve stopnje zdravstvena nega ali prehransko svetovanje – dietetika, univerzitetni študijski

program biologije, gospodinjstva ali živilske tehnologije, univerzitetni študijski program prve stopnje dvopredmetni učitelj, smer gospodinjstvo, živilstvo in prehrana ali sanitarno inženirstvo, magistrski študijski program druge stopnje poučevanje biologija ali gospodinjstvo, biološko izobraževanje, izobraževalna biologija, zdravstvena nega in vede, prehrana, živilstvo ali dietetika ali enoviti magistrski študijski program druge stopnje predmetni učitelj (Uradni list RS, št. 2, 2025, čl. 5, 8 in 11-13).

Vzgojitelj v 21. stoletju mora znati živeti oziroma mora poznati smisel življenja, saj drugače lahko otrokom ponudi le prakso poučevanja spoznanj in znanja, ne pa smisla, ki je v njih. Vzgojitelj se mora zavedati, da je v trenutku, ko odloča o ciljih, vsebinah, načinu svojega vzgojnega dela, priča lastnega obstoja in tako tudi zgled otrokom, ki jih zaznamuje s temeljnimi vzgojnimi vrednotami, ki so odločilne za razvoj človeštva. Zaveda se, da je vzgajanje vsakodnevna priložnost za rast. Njegova pozornost je osredotočena na skupne cilje in potrebe vsakega posameznika. Z vsakim otrokom vzdržuje osebne odnose, hkrati pa ga ne zasenči (De Beni, 2018).

Vzgojitelj je prva oseba, s katero otrok preživi veliko časa zunaj domačega okolja in domače oskrbe. Njegov vpliv seže daleč v prihodnost, zato je poklic odgovoren. Vzgojiteljeve napake ali neprimerno vedenje lahko povzročijo nepopravljivo škodo v otrokovem razvoju. Po drugi strani pa ta poklic vzgojitelja bogati osebno in poklicno (Cenčič v Kodrič, 2024).

»Vzgojiteljevo profesionalno delo je razpeto med nacionalno določenimi, strokovno utemeljenimi in osebno zavezujočimi cilji. Profesionalni vzgojitelj v svojem poklicu namreč nastopa v treh vlogah; v vlogi človeka, javnega uslužbenca in strokovnjaka« (Peček Čuk in Lesar v Kodrič, 2024).

Za kakovosten program predšolske vzgoje in kvalitetnejše vzgajanje je izrednega pomena vloga oziroma profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Ti skrbijo za pripravo na vzgojno delo, spodbujajo in motivirajo otroke za vključevanje v dejavnosti, skrbijo za vključenost in interakcijo, spodbujajo izražanje, komunikacijo, gibanje, radovednost. S tem je povezana spretnost strokovnih delavcev, da organizirajo spodbudno učno okolje, ponujajo primerna igralna sredstva, materiale in izbirajo dejavnosti, med katerimi otroci lahko prehajajo (Dolar Bahovec in Kodelja, 1996 v Panić, 2016). Sodobna literatura navaja kot glavne kompetence strokovnih delavcev znanje, sposobnosti in veščine, ne njihovih osebnostnih lastnosti (Batistič Zorec, 2003 v Panić, 2016).

2.4.1 Načela strokovnih delavcev vzgoji in izobraževanju

1. Načelo strokovnosti

Pedagoški poklic zahteva ustrezno izobrazbo. Izobraževanje strokovnim delavcem omogoči razgledanost, teoretična znanja in ustrezne praktične izkušnje. Strokovni delavci so dolžni svoje delo opravljati v skladu z najnovejšimi strokovnimi, znanstvenimi spoznanji in etičnimi načeli. Svoje delo morajo prilagajati značilnostim otrok.

2. Načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja

K izbiri pedagoškega poklica je treba spodbujati motivirane posameznike, ki morajo imeti razvite sposobnosti za vseživljenjsko učenje. Strokovnim delavcem je treba zagotoviti povezavo med začetnim izobraževanjem, uvajanjem v pedagoški poklic ter sistemom nadaljnjega usposabljanja.

3. Načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami in širšim okoljem

Zaradi kakovostnejšega dela se morejo vzgojno-izobraževalne inštitucije povezovati in sodelovati s fakultetami, inštitucijami, ki nudijo strokovno podporo, z različnimi društvi in raziskovalnimi inštitucijami.

4. Načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela

V družbi je treba doseči soglasje o ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da se bodo za doseganje ciljev prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom.

5. Načelo evalvacije lastnega dela

Evalvacija je podlaga za izboljšavo posameznika, inštitucije ali celotne družbe. Je tudi temeljni dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in jo potrebujemo za presojanje doseganja načrtovanih ciljev.

6. Načelo interdisciplinirano sti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev. Strokovni delavci morajo biti sposobni strokovnega sodelovanja, nanašajočega se na več znanstvenih disciplin.

7. Načelo mobilnosti

Temeljni cilj mobilnosti naj bi bil dvig kakovosti dela strokovnih delavcev, krepitev evropske dimenzije, pridobivanje znanja v drugih okoljih, spodbujanje in prenos novosti in prosojnost izobraževalnih sistemov (Bela knjiga, 2011, str. 474–476).

2.4.2 Razvoj izobraževanja strokovnih delavcev

Na izobraževanje strokovnih delavcev so pomembno vplivale politične spremembe, družbenoekonomske in socialne razmere države. Po reformi višješolskega in visokošolskega programa (1987–1988) in po uveljavitvi šolske zakonodaje leta 1996 so morali imeti vsi strokovni delavci v šolah zaključen štiriletni program ter opravljen strokovni izpit pred državno izpitno komisijo. Izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev je potekalo na treh pedagoških fakultetah, v Mariboru, Ljubljani in Kopru.

V Sloveniji država predpiše pogoje za vpis v visokošolske zavode, čas trajanja izobraževanja strokovnih delavcev, delovno obveznost visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter financiranje javnih visokošolskih zavodov, oblikovanje študijskih programov pa je v pristojnosti univerze oz. samostojnih visokošolskih zavodov (Bela knjiga, 2011).

Na področje izobraževanja strokovnih delavcev je močno vplivala vključitev slovenskega sistema v evropsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja. Leta 2006 je bil izdan Dokument o skupnih evropskih načelih, ki navaja, da potrebujejo strokovni poklici diplomo visokošolskega zavoda, učitelji izobrazbo iz svojega poklicnega področja in ustrezno kvalifikacijo, programi pa morajo biti na voljo v vseh treh stopnjah. Treba pa je spodbujati tudi raziskovanje in dokazovanje lastne prakse k pridobivanju novega znanja.

Vloga današnjega vzgojitelja in učitelja se precej razlikuje od vloge, ki jo je imel v preteklosti. Strokovne delavce postavlja pred nove izzive. Ti morajo znati voditi oddelek, vrednotiti svoje delo, biti usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami, znati postopati z nadarjenimi otroki, obvladati morajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in podobno (Bela knjiga, 2011, str. 467–471).

2.4.2 Sistem izobraževanja strokovnih delavcev

Začetno izobraževanje

Vpisni pogoji za visokošolski študijski program predšolske vzgoje so zaključena splošna matura ali poklicna matura po zaključenem štiriletnem programu predšolske vzgoje ali zdravstvene nege.

Vzgojno-izobraževalno in drugo strokovno delo v javnem vrtcu oziroma šoli opravljajo vzgojitelji, vzgojitelj predšolskih otrok-pomočnik vzgojitelja, učitelji, predavatelji višjih šol, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog, potrebnih za nemoteno delovanje vrtca oziroma šole (v nadaljnjem besedilu: strokovni delavci). Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom

in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni. Strokovni delavci morajo obvladati slovenski knjižni jezik, imeti ustrezno izobrazbo, določeno s tem zakonom in drugimi predpisi, ter opravljen strokovni izpit v skladu s tem zakonom (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja-ZOFVI-UPB5, Uradni list RS, št. 16/07, čl. 92).

Uvajanje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalno delo

Pedagoški poklic zahteva profesionalna znanja strokovnega delavca, zato je pomembna postopnost in sistemsko urejena povezava med začetnim usposabljanjem, vstopanjem v poklic in nadaljnjimi fazami poklicnega delovanja. Začetniki so odprti za učenje in spreminjanje lastne pedagoške prakse, zato je še posebej pomembno, da imajo omogočen dostop do virov, pomoči in izobraževanja. Najpomembnejši vir pomoči je zagotovo mentor, ki mora biti ustrezno usposobljen, poznati pa mora tudi značilnosti profesionalnega razvoja pedagoških delavcev in načinov spodbujanja njihovega profesionalnega razvoja.

Strokovni delavci v vrtcu v Republiki Sloveniji morajo imeti ustrezno izobrazbo za delo in strokovni izpit, ki je sestavni del pripravništva in se opravlja med pripravništvom. K strokovnemu izpitu lahko pristopi strokovni delavec, ki je opravljal vzgojno-izobraževalno delo najmanj šest mesecev, ima ustrezno stopnjo in smer izobrazbe in ima pet uspešno opravljenih praktičnih nastopov (Bela knjiga, 2001, str. 489-496).

Sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

V Sloveniji izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev in ostalih delavcev ureja Zakon o delovnih razmerjih (2013). Po 170. in 171. členu ima delavec pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004) v 2. členu določa cilje nadaljnjega izobraževanja, ki so zagotavljanje strokovne usposobljenosti za opravljanje določenega strokovnega dela, razvoja javnega vrtca, podpiranje profesionalnega razvoja vseh strokovnih delavcev, razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem dviga kvalitete in učinkovitosti.

Vseživljenjsko učenje je eden od temeljev profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Omogoča jim pridobivanje znanja, ki ga niso pridobili v času študija in pripravništva oziroma je to znanje potrebno za prilagajanje spremembam in izpolnjevanju pričakovanj, ki jim jih predstavlja družba. Nadaljnje usposabljanje strokovnih delavcev omogoča kakovostno opravljanje pedagoškega poklica (Bela knjiga, 2001, str. 500-501).

Izobraževanje zaposlenega pomeni za ustanovo pridobivanje novih spretnosti in pomeni načrtno in sistematično pridobivanje novih znanj. Aktivni posamezniki se zavedajo, da je izobraževanje njihova pravica ne le dolžnost, zato se na dodatna strokovna spopolnjevanja prijavljajo sami, preko spleta, glede možnosti financiranja in odsotnosti z dela pa se dogovarjajo z vodstvom. Vse več strokovnih delavcev se zaveda pomembnosti prenosa in širjenja dobre prakse skozi izvedbo referatov na državni ali mednarodni konferenci (Mekinc, A. 2020, str. 137).

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004) določa cilj za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja, podpiranje profesionalnega razvoja strokovnega delavca, razvoja sistema vzgoje in izobraževanja, javnega vrtca, njegove učinkovitosti in kakovosti.

V skladu s Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004) se izvajajo naslednje vrste programov:

1. Programi za izpopolnjevanje izobrazbe, ki so hkrati določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za opravljanje strokovnega oziroma poslovodnega dela v vzgoji in izobraževanju.

2. Programi profesionalnega usposabljanja so programi, ki omogočajo stalen razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, pridobivanje strokovnega in profesionalnega razvoja, seznanjenje s primeri dobrih praks in uspešnimi pristopi, ki povečujejo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa.
3. Objavljeni programi so programi za izpopolnjevanje izobrazbe in profesionalnega usposabljanja, ki so v skladu s tem pravilnikom uvrščeni v nabor objavljenih programov za posamezno šolsko leto.
4. Drugi programi so programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, in sicer:

4. 1 Tematske konference so krajša oblika nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki ga javni vrtec oziroma šola organizira, ko v naboru objavljenih programov ni takega, ki bi ustrezal njihovim izobraževalnim potrebam.

4. 2 Izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih vrtce oziroma šol, je prav tako krajša oblika, ki je namenjena seznanjanju z novostmi v učnih načrtih oziroma izobraževalnih programih ali usposabljanju za izvajanje novosti na področju vzgojno-izobraževalnega dela. Organizirajo ga Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Šola za ravnatelje, Andragoški center RS, Državni izpitni center in Center šolskih in obšolskih dejavnosti.

4. 3 Programi računalniškega opismenjevanja so namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

4. 4 Verificirani programi so programi, ki se jih strokovni delavec udeleži v Republiki Sloveniji ali v tujini izven sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2004, čl. 3).

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje se, po Pravilniku o napredovanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive (68/2025, čl. 17), vrednoti s točkami, odvisno ali so to opravljeni študijski programi za pridobitev izobrazbe prve, druge ali tretje stopnje, opravljen študijski program za izpopolnjevanje, opravljen višješolski študijski program višjega strokovnega izobraževanja ali opravljen študijski program za izpopolnjevanje na področju višjega strokovnega izobraževanja, ki ni pogoj za opravljanje dela na delovnem mestu, na katerega je strokovni delavec razporejen. Ti programi se točkujejo z 4 ali 8 točkami.

Lahko pa se nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnega delavca ovrednoti tudi v postopku napredovanja v nazive. Na spodnji sliki je opredeljeno ovrednotenje točkovanja.

1. z 0,5 točke, če traja od 8 do 15 ur;
2. z 1 točko, če traja nad 15 do 23 ur;
3. z 1,5 točke, če traja nad 23 do 29 ur;
4. z 2 točkama, če traja nad 29 do 46 ur;
5. z 2,5 točke, če traja nad 46 do 63 ur;
6. s 3 točkami, če traja nad 63 do 79 ur;
7. s 3,5 točke, če traja nad 79 ur.

Slika 3: Točkovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v postopku napredovanja v nazive.

Vir: Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2421

2.5 Napredovanje strokovnih delavcev v strokovne nazive

V Sloveniji učitelji, vzgojitelji in ostali strokovni delavci lahko napredujejo v nazive, in sicer v mentorja, svetovalca, svetnika in višjega svetnika. Naziv pridobijo, če izpolnjujejo pogoje: predpisano delovno dobo, dobro pedagoško delo, dodatna znanja pridobljena v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter opravljeno dodatno strokovno delo (npr. mentorstvo otrokom na javnem nastopu, mentorstvo strokovnemu delavcu začetniku, sodelovanje v nacionalnih programih, enotedensko mentorstvo dijaku ali študentu, avtorstvo knjije, ki ima najmanj 20 strani, itd.). Pridobljen naziv je trajen. Pogoji so natančno opredeljeni v Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Bela knjiga, 2001, str. 506).

Mentor

Za napredovanje v naziv mentor obstajata dva kriterija, in sicer lahko v naziv mentor napreduje strokovni delavec in vodja medpodjetniškega izobraževalnega centra, ki ima najmanj 4 leta delovne dobe, je uspešen pri svojem delu, je pridobil 4 točke za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vzgoji in izobraževanju, v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive in 4 točke za dodatna strokovna dela v skladu z istim Pravilnikom. Ali pa v naziv napredujeta vzgojitelj in vzgojitelj – pomočnik vzgojitelja, ki imata vsaj tri leta delovne dobe, sta pri svojem delu uspešna in izkažeta pridobljene 4 točke na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in 3 točke za dodatna strokovna dela. Za eno leto delovne dobe šteje 12 mesecev zaposlitve ne glede na trajanje delovnega časa (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 68/2025, čl. 8).

Svetovalec

V naziv svetovalec lahko napreduje strokovni delavec, ravnatelj, pomočnik ravnatelja in drugi, ki so opredeljeni v Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, ki ima naziv mentor 4 leta, lahko izkaže 5 točk s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, najmanj 18 točk za dodatna strokovna dela (od tega najmanj 9 točk, ki so v skladu z istim pravilnikom ovrednotena z 2 točkama ali več) in je pri svojem delu uspešen. V naziv pa lahko napreduje tudi vzgojitelj ali vzgojitelj – pomočnik vzgojitelja, ki ima naziv mentor najmanj 3 leta in lahko izkaže 5 točk s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, 14 točk za dodatna strokovna dela, od tega 8 točk, ki so vredna 2 točka ali več in je pri svojem delu uspešen (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 68/2025, čl. 9).

Svetnik

V ta naziv lahko, isto kot v naziv svetovalec, napreduje, kdor je uspešen pri svojem delu, ima prejšnji naziv najmanj 5 let, lahko izkaže pridobljenih 7 točk s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in je zbral 32 točk, od tega najmanj 10 točk, ki so ovrednotena z 2 točkama ali več in najmanj 6 točk za dodatna strokovna dela, ki so s pravilnikom ovrednotena s 3 točkami ali več. Ne glede na to pa lahko napreduje v naziv svetnik tudi vzgojitelj, ki ima naziv svetovalec najmanj 3 leta, je pri svojem delu uspešen in lahko izkaže 6 točk v programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter 26 točk za dodatna strokovna dela, od tega 10 točk, ki so ovrednotena z 2 točkama ali več ter najmanj 4 za dodatno delo, ki je v skladu s pravilnikom ovrednoteno s 3 točkami ali več (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 68/2025, čl. 11).

Višji svetnik

V naziv višji svetnik lahko napreduje, kdor je uspešen pri svojem delu, ima naziv svetnik najmanj 5 let in uspešno izkaže 8 točk v programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, od tega eno izobraževanje v trajanju 24 ur z vključeno uporabo v praksi ter in zbranih najmanj 40 točk, ki jih je pridobil najmanj v 4 letih od pridobljenega naziva svetnik, od tega najmanj 18 točk, ki so v skladu s pravilnikom ovrednotena s 3 točkami ali več, v treh različnih kriterijih. Prav tako lahko v naziv višji svetnik napreduje vzgojitelj, ki je uspešen pri svojem delu, ima naziv svetnik najmanj 3 leta in lahko izkaže 7 točk iz programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, od tega eno izobraževanje v trajanju 24 ur z vključeno uporabo v praksi in zbranih najmanj 34 točk za dodatna strokovna dela, od tega 16 točk, ki so v skladu s pravilnikom ovrednotena s 3 točkami ali več, prav tako iz treh različnih kriterijev (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 68/2025, čl. 13).

Prav tako lahko strokovni delavci napredujejo v nazive tudi izjemno, pogoji pa so zapisani v Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.

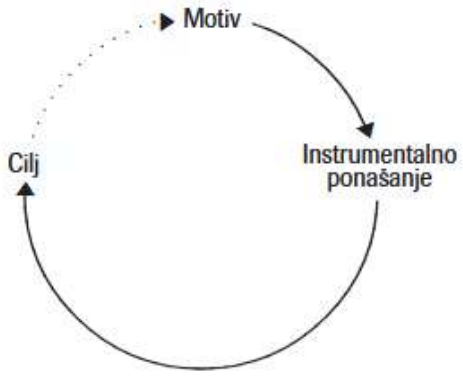
2. 6 Motivacija

Kadar govorimo o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ne moremo mimo tega, da igra pomembno vlogo pri odločanju za strokovno izpopolnjevanje motivacija. Najprej je treba opredeliti pojem motivacija. »Sila, ki žene naše vedenje k izpolnjevanju naših želja in potreb, se imenuje motivacija. Je močna in kompleksna sila, ki nas žene k dejanjem, gradi voljo in vpliva na odločanje« (Jakšić, 2003).

Razlikujemo med notranjo in zunanjo motivacijo. Pri notranji oseba izhaja iz osebnega zanimanja in radovednosti, pri zunanji gre za neke posledice, ki so lahko ugodne ali manj ugodne. Da bi nekoga motivirali, moramo nujno vedeti kaj želi doseči, kakšni so njegovi motivi in potrebe. Pri notranji motivaciji pa akter najde zadovoljstvo pri opravljanju svoje dejavnosti in pozabi na čas. Motivacija, katere delovanje je usmerjeno v sedanjost, je vedno povezana s čustvom sreče.

Motivi temeljijo predvsem na človekovih potrebah in so lahko posledica njihove fiziološke dediščine, pridobljeni v določenem družbenem okolju ali pa posledica individualnega razvoja posameznika. Pri pridobivanju znanja in spretnosti lahko delujejo številni motivacijski dejavniki, kot so: pohvala, kazen, tekmovanje, sodelovanje.
Bistvena človeška komponenta motivacije je povezana s cilji. Ti so rezultat dejanja, ki ga vzpodbuja neka potreba, želja, vzgib. Tako lahko cilj družbenega priznanja nekatere spodbudi k večjemu prizadevanju za učenje in nekatere k takemu vedenju, ki jim bodo omogočila zaslužek.

Znotraj vsake motivacijske situacije se povežejo tri faze: 1. motiv, 2. instrumentalno vedenje in 3. cilj. Najprej je tu motiv, v katerem akter najde motivacijske dejavnike: potreba zanimanje. Sledi instrumentalno vedenje, torej dejavnost, ki ga bo vodila, dokler motiv ne bo zadovoljen. Vsako instrumentalno vedenje pa ima cilj, h kateremu je usmerjeno (Jakšić, 2003).



Slika 4: Shema motivacijskega cikla (Jakšić, 2003, str. 10)

V nadaljevanju bomo v raziskovalnem delu naloge spoznavali motive, ki jih strokovni delavci v vrtcih navajajo kot motivacijske dejavnike pri izbiri nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen raziskave

Namen raziskave je preučiti, v kakšni meri se strokovni delavci v vrtcu odločajo za programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ali na odločitev za strokovno spopolnjevanje vpliva možnost napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive. Zanimalo me je tudi možnosti imajo strokovni delavci v različnih vrtcih glede stalnega strokovnega izpopolnjevanja, se zanj odločajo samoinciativno ali pa je vzrok obvezno nadgrajevanje znanja oziroma navodila nadrejenih.

3.2 Raziskovalni problem

Kljub sistemsko urejenemu okvirju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcih ter vzpostavljenemu sistemu napredovanja v nazive ostaja odprto vprašanje, v kolikšni meri in iz katerih razlogov se strokovni delavci dejansko vključujejo v stalno strokovno izpopolnjevanje. Posebej problematično je razmerje med notranjo motivacijo za profesionalni razvoj in zunanjimi spodbudami, kot je možnost napredovanja v nazive.

Raziskovalni problem se osredotoča na neenak položaj posameznih skupin strokovnih delavcev, katerih omejene možnosti lahko negativno vplivajo na motivacijo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter s tem tudi na njihov profesionalni razvoj. Ob tem se odpira pomembno vprašanje, ali sedanji sistem napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive ustrezno spodbuja vse strokovne delavce k stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju ali predvsem tiste, ki imajo realne možnosti kariernega napredovanja.

Glavni raziskovalni problem zato predstavlja vprašanje, kako pogosto, zakaj in pod kakšnimi pogoji se strokovni delavci v vrtcih vključujejo v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

3.3 Metodologija raziskave

3.3.1 Raziskovalni pristop in tip raziskave

Podatke v raziskavi sem zbirala z anketnim vprašalnikom, ki je omogočal številčno obdelavo odgovorov in statistično obdelavo podatkov. Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Uporabljena je bila deskriptivna metoda empiričnega dela raziskovanja, s katero sem želela opisati mnenja in izkušnje strokovnih delavcev glede samega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter sistema napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.

3.3.2 Raziskovalni instrument

Kot glavni raziskovalni instrument je bil uporabljen anketni vprašalni, sestavljen iz naslednjih tematskih sklopov:

1. Splošni podatki udeležencev,
2. Poznavanje in razumevanje pojma nadaljnje izobraževanje in usposabljanje,
3. Pogostost izbire programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
4. Pomembnost izbire programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
5. Motivi za izbiro,
6. Izbrana področja in teme nadaljnjega izobraževanja,
7. Odprti odgovori ter dodatna mnenja glede pogojev napredovanja v nazive.

3.3.3 Vzorec

V raziskavo so bili vključeni vzgojitelji, vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, svetovalni delavci in vodstveni kader. Anketa je bila priložnostna, saj so vanjo bili vključeni vsi strokovni delavci, ki so bili pripravljeni sodelovati in so imeli dostop do anketnega vprašalnika. Sodelovanje je bilo prostovoljno in anonimno. Anketa je bila poslana v različne javne vrtce po Sloveniji. Ker je bil odziv slab, je bila anketa objavljena tudi na FB strani Vzgojiteljice in vzgojitelji predšolskih otrok.

3.3.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani v elektronski obliki preko anketnega vprašalnika 1KA (Arnes.si). Udeleženci so bili pred začetkom seznanjeni, da je anketa anonimna in bodo rezultati uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje ankete je trajalo v povprečju 4-5 minut.

3.3.5 Obdelava podatkov

Podatke sem obdelala kvantitativno. Dobljene rezultate sem predstavila v tabelah in z grafičnimi prikazi. Ob vsakem vprašanju sem zapisala interpretacijo rezultatov. Pri pripravi empiričnega dela raziskovalne naloge je bilo uporabljeno orodje ChatGPT za pomoč pri oblikovanju besedila in strukturiranju vsebine.

3.4 Omejitve raziskave

Omejitev raziskave je povezana z načinom vzorčenja, saj so bili v raziskavo so vključeni le tisti strokovni delavci, ki so imeli dostop do vprašalnika in so bili pripravljeni sodelovati, zato rezultatov ni mogoče posploševati na vse vrtce v Sloveniji.

3.5 Rezultati in razprava

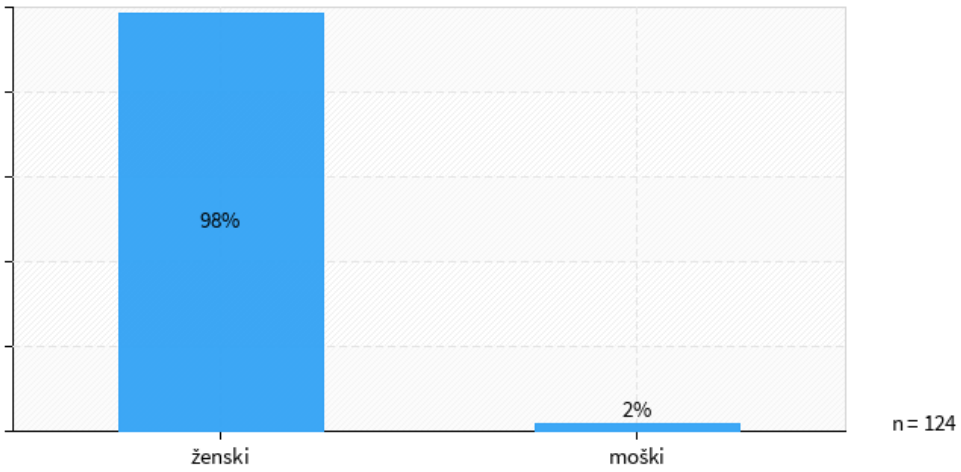
3.5.1 Analiza spremenljivke Q1: Spol anketirancev

V anketnem vprašalniku je sodelovalo 124 anketirancev. Rezultati kažejo, da na delovnih mestih v vrtcih prevladujejo ženske, saj je bilo kar 122 anketirancev ženskega spola, kar predstavlja 98%, moška sta bila le 2. Ker je v vzorcu ni enakovredne zastopanosti obeh spolov, te spremenljivke ni bilo mogoče uporabiti za primerjalne analize ali preverjanje razlik med skupinama.

Tabela 1: Spol anketirancev

Q1	Spol				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (ženski)	122	98%	98%	98%
	2 (moški)	2	2%	2%	100%
Veljavni	Skupaj	124	100%	100%	

Grafični prikaz 1: Spol anketirancev



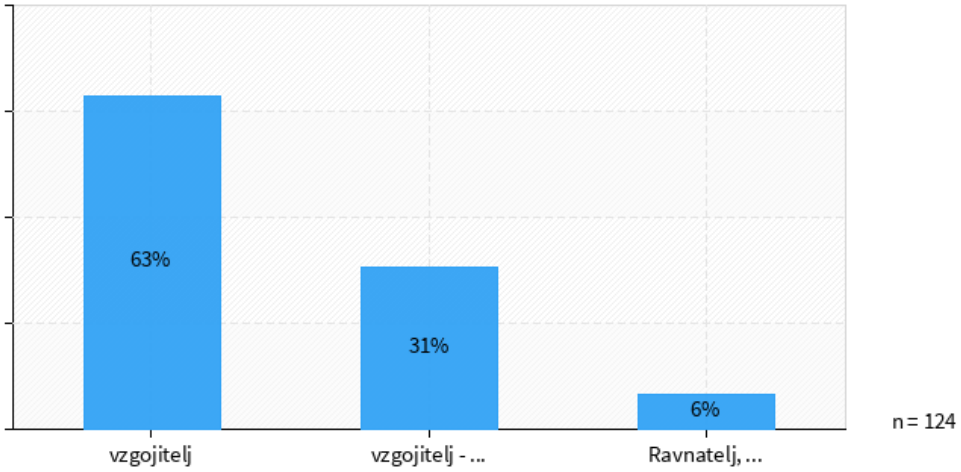
3.5.2 Analiza spremenljivke Q2: Delovno mesto anketirancev

Iz tabele in grafičnega prikaza se da razbrati, da je največ anketirancev v vrtcu zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja, kar 78 oziroma 63%. Sledijo vzgojitelji – pomočniki vzgojitelja, ki jih je 31%. Najmanj anketirancev, ki se je odzvalo na anketni vprašalnik, je v vrtcu zaposlenih kot svetovalni delavec ali vodstveni kader, teh je 8 oziroma 6%.

Tabela 2: Delovno mesto anketirancev

Q2	Katero delovno mesto opravljate v vrtcu?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (vzgojitelj)	78	63%	63%	63%
	2 (vzgojitelj - pomočnik vzgojitelja)	38	31%	31%	94%
	3 (Ravnatelj, pomočnik ravnatelja, svetovalni delavec)	8	6%	6%	100%
Veljavni	Skupaj	124	100%	100%	

Grafični prikaz 2: Delovno mesto anketirancev



3.5.3 Analiza spremenljivke Q3: Strokovni naziv vzgojiteljev

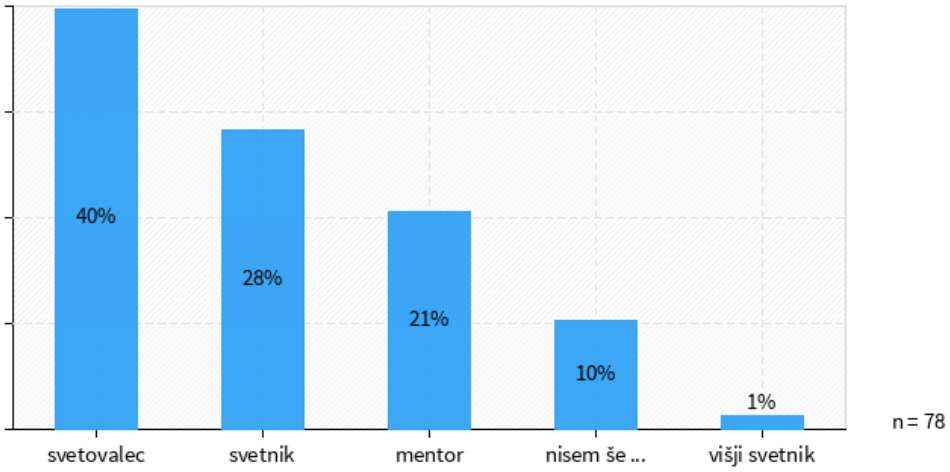
V anketnem vprašalniku me je zanimalo kakšen je pridobljeni naziv glede na delovno mesto, ki ga anketiranci opravljajo v vrtcu. Od 78 anketirancev, ki so izbrali prvi odgovor v prejšnjem vprašanju, je največji delež vzgojiteljev že pridobilo strokovni naziv svetovalec, in sicer kar 31 anketirancev oziroma 25%, sledi naziv svetnik, ki je zastopan v 18% oziroma je odgovor izbralo 22 vzgojiteljev, naziv mentor je izbralo 16 vzgojiteljev. Sledi delež anketiranih vzgojiteljev, ki je izbralo odgovor nisem še napredoval, 6% (8), v naziv višji svetnik pa je med vsemi anketiranimi napredoval le 1 vzgojitelj.

Iz rezultatov lahko sklepam, da zaposleni v vzgoji in izobraževanju ne napredujejo v nazive tako preprosto. Napredovanje strokovnih delavcev v naziv je med zavodi najbrž različno, morda je zaposlenim težje pridobiti točke za dodatno strokovno delo, ima zavod omejen proračun glede nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ali pa je motivacija za napredovanje nižja. Morda pa so vzgojitelji, ki imajo nižjo stopnjo pridobljenega naziva, na začetku svoje karierne poti.

Tabela 3: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev

Q3	V kateri naziv ste že napredovali?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (nisem še napredoval)	8	6%	10%	10%
	2 (mentor)	16	13%	21%	31%
	3 (svetovalec)	31	25%	40%	71%
	4 (svetnik)	22	18%	28%	99%
	5 (višji svetnik)	1	1%	1%	100%
Veljavni	Skupaj	78	63%	100%	

Grafični prikaz 3: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev



3.5.4 Analiza spremenljivke Q4: Strokovni naziv vzgojiteljev – pomočnikov vzgojitelja

S Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ki je bil izdan v Uradnem listu RS, št. 92/2023 lahko tudi vzgojitelji – pomočniki vzgojitelja napredujejo v naziv mentor in svetovalec. Za tiste, ki so imeli že X let delovne dobe na delovnem mestu vzgojitelja – pomočnika vzgojitelja in so v teh letih že napredovali za X plačilnih razredov, je bilo napredovanje v nekem prehodnem časovnem obdobju avtomatsko, sedaj pa zanje velja isti sistem napredovanja v nazive kot za preostale strokovne delavce, ki so zaposleni v vzgoji in izobraževanju.

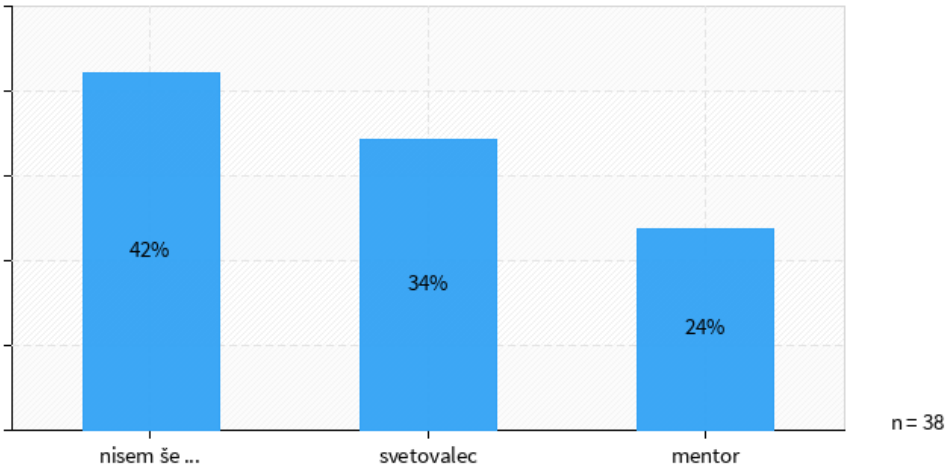
V anketi me je zanimalo v kolikšni meri so vzgojitelji – pomočniki vzgojitelja že napredovali v naziv mentor ali svetovalec in kakšen delež je teh, ki v naziv še niso napredovali. Največji delež anketiranih vzgojiteljev – pomočnikov vzgojitelja v naziv še ni napredovala, od 38, ki je anketo rešila je teh kar 16, sledijo tisti z nazivom svetovalec, ki jih je 10% in nazadnje tisti, ki so pridobili naziv mentor, ki jih je 9.

Glede na zgoraj napisano, lahko sklepam, da je večji delež anketiranih, ki je v vrtcu zaposlena na delovnem mestu vzgojitelj – pomočnik vzgojitelja, zaposlena krajši čas, saj niso avtomatsko napredovali v naziv mentor ali svetovalec. Možno je tudi, da jim za napredovanje v naziv manjkajo točke iz programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ali dodatnega strokovnega dela, ki je zapisan v zgoraj omenjenem pravilniku, pod členom 21. So pa najbrž razlike tudi med vzgojno-izobraževalnimi zavodi glede izdajanja potrdil za dodatno strokovno delo. Tudi sam Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive zahteva od uporabnika poglobljeno razumevanje in tolmačenje zapisanih členov.

Tabela 4: Pridobljeni strokovni naziv vzgojiteljev – pomočnikov vzgojitelja

Q4	V kateri naziv ste že napredovali?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (nisem še napredoval v naziv)	16	13%	42%	42%
	2 (mentor)	9	7%	24%	66%
	3 (svetovalec)	13	10%	34%	100%
Veljavni	Skupaj	38	31%	100%	

Grafični prikaz 4: Naziv vzgojiteljev - pomočnikov vzgojitelja



3.5.5 Analiza spremenljivke Q5: Naziv ostalih strokovnih delavcev

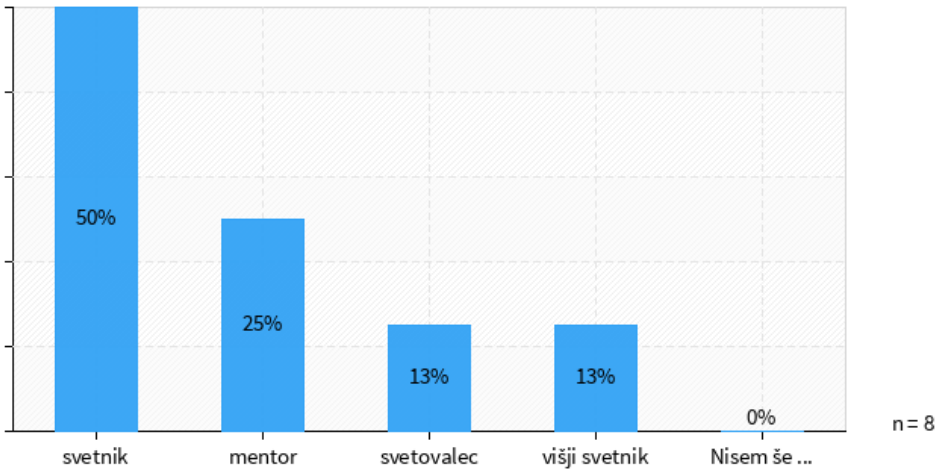
Med anketiranci, ki so se opredelili kot ostali strokovni delavci oziroma svetovalni delavci in vodstveni kader, je bila polovica tistih, ki že imajo pridobljen naziv svetnik, kar pomeni 4 sodelujoči. Edini anketirani, ki že ima dodeljen strokovni naziv višji svetnik, se nahaja prav v tej skupini. Med odgovori nihče od anketiranih ni brez naziva, iz česar lahko sklepam, da so ostali strokovni delavci visoko motivirani za napredovanje in profesionalni razvoj.

Sklepam lahko, da je od vodstvenega kadra v vrtcu odvisno tudi kakšen bo odnos ostalih zaposlenih v vrtcu glede nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Tabela 5: Pridobljeni naziv ostalih strokovnih delavcev

Q5	V kateri naziv ste že napredovali?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Nisem še napredoval)	0	0%	0%	0%
	2 (mentor)	2	2%	25%	25%
	3 (svetovalec)	1	1%	13%	38%
	4 (svetnik)	4	3%	50%	88%
	5 (višji svetnik)	1	1%	13%	100%
Veljavni	Skupaj	8	6%	100%	

Grafični prikaz 5: Pridobljeni naziv ostalih strokovnih delavcev



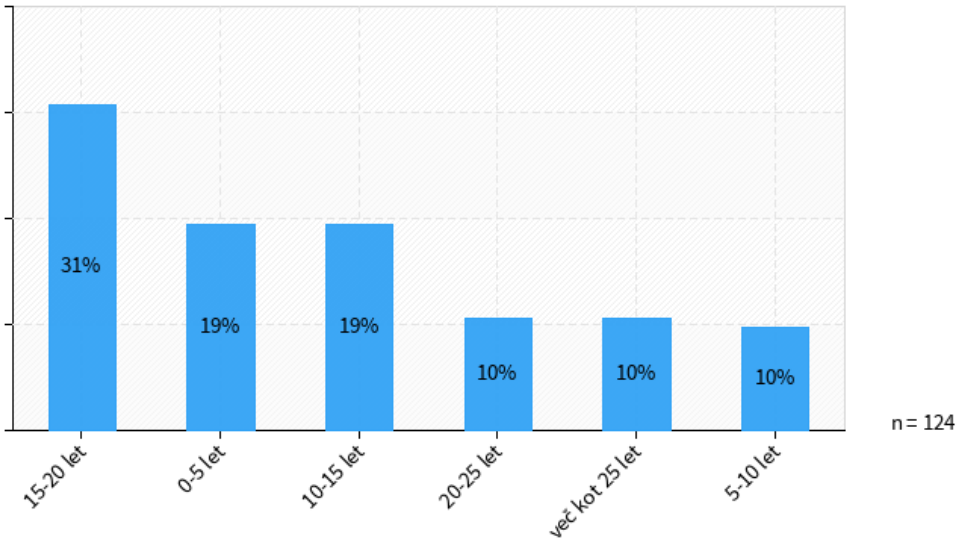
3.5.6 Analiza spremenljivke Q6: Delovna doba anketirancev

Iz tabele je razvidno, da je največ anketiranih v vrtcu zaposlenih med 15 in 20 leti, teh je kar 31% oziroma 38 vprašanih. Sledita ista odstotka novincev (0-5 let) in tistih, ki so zaposleni že 10 do 15 let, in sicer 19% oziroma 24 anketiranih. Najmanj je sodelovalo tistih, ki so v vrtcu zaposleni 5 do 10 let, vendar samo za 1 manj kot tistih, ki so v samem vrhu delovne dobe, torej 20 let in več.

Tabela 6: Delovna doba anketirancev

Q6	Kako dolgo ste zaposleni v vrtcu?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (0-5 let)	24	19%	19%	19%
	2 (5-10 let)	12	10%	10%	29%
	3 (10-15 let)	24	19%	19%	48%
	4 (15-20 let)	38	31%	31%	79%
	5 (20-25 let)	13	10%	10%	90%
	6 (več kot 25 let)	13	10%	10%	100%
Veljavni	Skupaj	124	100%	100%	

Grafični prikaz 6: Delovna doba anketirancev



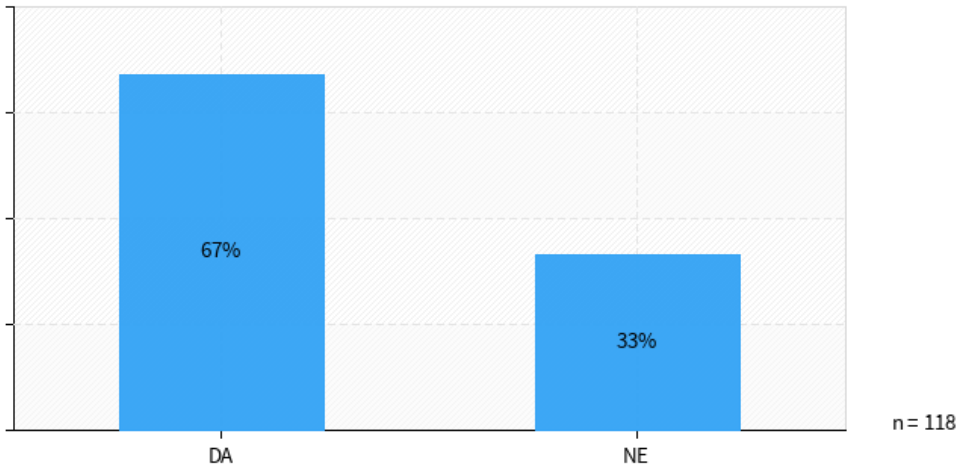
3.5.7 Analiza spremenljivke Q7: Priprava na delo v vrtcu v času šolanja za poklic

Zanimalo me je kakšno je mišljenje zaposlenih v vrtcu glede šolanja in priprave na poklic, ki ga opravljajo. Velikokrat slišimo trditve, da nam formalno šolanje ponuja precej več teorije, v praksi pa se pogosto izkaže, da teorija ni vedno usklajena z delovanjem v praksi.
Večina anketiranih je izbrala odgovor DA, 67% ali 79 anketirancev, medtem ko je odgovor NE izbralo 33% anketiranih oziroma 39 posameznikov. Glede na to, da se 6 anketirancev, ki so sodelovali v reševanju anketnega vprašalnika, ni opredelilo glede odgovora, lahko sklepam, da niso želeli odgovoriti ali pa bi izbrali tretjo možnost, če bi obstajala. V nadaljevanju bom ovrednotila odgovore tistih, ki so se določili za odgovor NE.

Tabela 7: Opredelitev anketiranih glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic

Q7	Vas je šolanje za poklic, ki ga opravljate, pripravil na delo v vrtcu?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (DA)	79	64%	67%	67%
	2 (NE)	39	31%	33%	100%
Veljavni	Skupaj	118	95%	100%	

Grafični prikaz 7: Opredelitev anketiranih glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic



3.5.8 Analiza odprtega vprašanja Q8: Mnenje strokovnih delavcev glede priprave na delo v vrtcu v času šolanja za poklic (utemeljitev prejšnjega odgovora Ali vas je šolanje za poklic, ki ga opravljate, pripravil na delo v vrtcu? Odgovarja, kdor je na prejšnje vprašanje odgovoril z NE.)

Tiste anketirance, ki so se v prejšnjem vprašanju odločili za odgovor NE, sem pozvala k utemeljevanju svoje izbire. Med 124 anketiranci je torej na prejšnje vprašanje odgovorilo 118 sodelujočih, kar pomeni, da bo tudi v tej frekvenci manjkalo 6 odgovorov. Od vseh, ki so izbrali odgovor NE (n= 39), so vsi podali svoj odgovor oziroma ga je očitno podalo tudi nekaj tistih, ki so izbrali odgovor DA, saj je vseh odgovorov 74. V tabeli najdemo odgovore v obliki črt ali pike, ki se večkrat ponovijo. Pojavi se pet kratkih odgovorov, in sicer 3x da, nisem in zato. Trije odgovori so povezani s šolanjem, saj imajo zaposleni v vrtcu očitno izobrazbo, ki ne izvira iz šolanja za predšolsko vzgojo. Kot sem predvidevala, je kar nekaj takšnih (n= 16), ki se jim zdi, da je praksa nekaj drugega kot teorija ali pa so med šolanjem opazili pomanjkanje praktičnega usposabljanja. Prepletajo se odgovori, ki so povezani z mišljenjem, da nam šolanje da teoretično znanje, izkušnje pa lahko dobimo samo v praksi, pomembno pa je tudi, da stalno dopolnjujemo svoja vedenja in prenašamo spoznanja v prakso.

Glede na to, da je opaziti porast otrok s posebnimi potrebami v vrtcih, strokovni delavci čutijo pomanjkanje znanja na teh področjih, npr. pisanje poročil in mnenj za otroke s primanjkljaji v razvoju, individualni pristopi oziroma pomoč na področju ravnanja z nadarjenimi otroki. Anketiranci so omenili pisanje dokumentacije, saj so mnenja, da nas šolanje ne seznani s pisanjem letnega dela načrta in priprav oziroma je tega v preteklosti bilo premalo. Vso pomoč smo primorani črpati od kolegov na delovnem mestu. Kot je zapisano spodaj, je veliko odvisno od dobre volje sodelavk ali sodelavcev.
Pojavi se še pomemben odgovor v tabeli, in sicer dva anketiranca menita, da nas šolanje ni pripravilo na sodelovanje s starši in izvajanje pogovornih ur.

Tabela 8: Pojasnite zakaj vas šolanje za poklic, ki ga opravljate, ni pripravil za delo v vrtcu

Q8 Odgovori
izkušnje s starši in različnimi otroki šola ne more pokazati tako kot je v resnici
največ mi je dalo dejansko delo v vrtcu in pa seveda moja osebnost
moje osnovno izobraževanje- poklic , ne izhaja iz predšolske vzgoje
potrebne so izkušnje, lastna motivacija in občutek
misli, da je 95% samo praksa.
da
teorije je eno, praksa pa drugo. potrebno je nenehno izobraževanje in nadgrajevanje znanja in prilagajanje oz. vnašanje v prakso.
šolanje vedno pripravi le delno. šele z izkušnjami vzgojitelj pridobi na samozavesti opravljanja svojega poklica ter tudi na samostojnosti.
sem odgovoril z da.
po izobrazbi nisem pedagoška delavka.
teorija je eno, praksa pa tisto, kar te pripravi ba delo z otroki
praksa in teorija velika razlika. otroci so tudi vedno bolj \"težki\" oz. zahtevni
dobili smo nekaj izkušenj za delo z otroki. ne dobiš pa konkretnih znanj za delo s starši, vodenje pogovornih ur, pisanja priprav (vsaj 13 let nazaj ni bilo tega)
-
/
preveč teorije in premalo prakse.
po izobrazbi sem prof. ang. ne vzgojiteljica
premalo praktičnega dela
praksa je povsem nekaj drugega od teorije.. čutenje otroka in njegovih potreb se ne naučiš iz knjig
šolanje te nauči teorije, ki pa velikokrat ni najbolj uporabna oziroma v realnosti ni popolnoma tako kot te naučijo.

teorija je eno, ko prideš na delo pa je zaradi premalo praktičnega usposabljanja kar kaotično.
teorija eno praksa drugo
preveč kurikularnih vsebin, premalo psiholoških, vzgojnih
več prakse oz. več izvajanja teorije v praksi
premalo rolloraktičnih vsebin
izobraževanje mi je dalo strokovno podlago, ki si ga z nadaljnjim izobraževanjem in v praksi le podkrepiš.
glede na otroke s posebnim potrebama, primanjkljaji, nadarjeni otroci, preobremenjenosti, individualnih pristopov, prepolnih oddelkov- št. otrok
zato
največ mi je prinesla praksa, je pa res da je bil temelj znanje, pridobljena na fakulteti.
premalo praktičnih usposabljanj
želja že od nekdaj
premalo prakse
preveč teorije in premalo prakse
izkušnje me bogatijo
premalo praktičnega usposabljanja, različna teoretična spoznanja, ki se pogosto ne skladajo povsem s prakso
veliko je \"sivih con\", ki jih šola le omeni, v praksi pa se moraš znajti sam oz. si odvisen od dobre volje sodelavk, vodstva. sploh na področju \"papirologije\" - npr. letnega delovnega načrta, priprav, poročil in mnenj za otroke s primanjkljaji ipd.; tudi znanje in praktično usposabljanje iz prve pomoči bi bilo potrebno bolj podrobno zajet, saj imamo zares ogromno odgovornost, če gre ...
da.
praksa je drugo kot teorija.
do neke mere ja. veliko pa štejejo izkušnje, neposredno delo.
ni bilo konkretnih dejavnosti, kje črpati ideje, katere aktivnosti podpirajo določen cilj kurikula.
šolanje me ni opolnomočilo glede sodelovanja in komunikacije s starši, glede pisanja priprav.
dela se naučiš z delom in srcem.
preveč teoretičnega znanja, premalo praktičnega
nisem
na samo delo me je bolj kot fakulteta pripravilo študentsko delo me šolanjem. iz prakse sem se naučila več uporabnega.
sama teorija se precej razlikuje od dejanskih možnosti in prakse.

Skupaj	74
-1 (Ni odgovoril)	44
-3 (Prekinjeno)	6

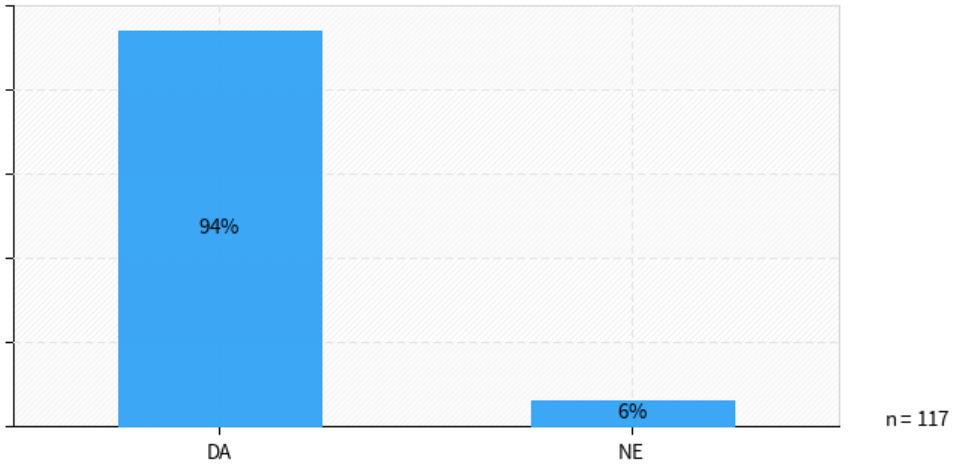
3.5.9 Analiza spremenljivke Q9: Poznavanje termina nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Zanimalo me je, ali sodelujoči v anketnem vprašalniku poznajo termin nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V terminologiji se uporabljajo različni termini na primer stalno strokovno izpopolnjevanje ali spopolnjevanje in vseživljenjsko učenje. Termin, po katerem sem spraševala, sem uporabila, ker obstaja pravilnik, ki ureja nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in bi si anketirani lahko pomagali z razumevanjem. Od vseh veljavnih odgovorov je bil odstotek tistih, ki poznajo termin 94%.

Tabela 9: Poznavanje pojma nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Q9	Poznate pojem nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (DA)	110	89%	94%	94%
	2 (NE)	7	6%	6%	100%
Veljavni	Skupaj	117	94%	100%	

Grafični prikaz 8: Poznavanje termina nadaljnje izobraževanje in usposabljanje



3.5.10 Analiza spremenljivke Q10: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja

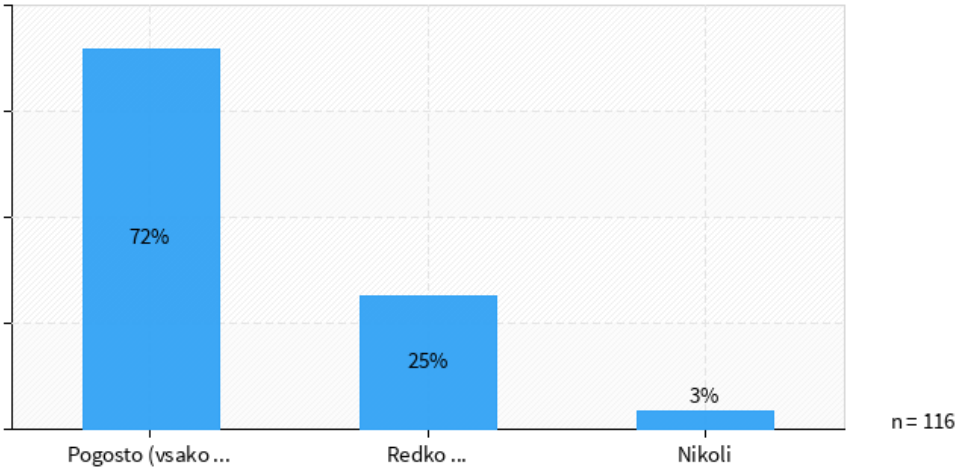
Rezultati kažejo, da se večina anketirancev redno vključuje v programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Kar 72% veljavnih odgovorov (n= 83) navaja, da se pogosto dodatno strokovno izobražuje oziroma vsako leto, kar kaže na visoko stopnjo zavedanja pomena vseživljenjskega učenja in strokovnega razvoja med sodelujočimi.

Redko udeležbo je navedlo 25% anketirancev, kar predstavlja manjši, vendar še vedno pomemben delež populacije, ki se redkeje izobražuje, vendar ne zanemarja profesionalnega razvoja. 3% sodelujočih (n= 4) je neaktivnih na področju nadaljnjega izobraževanja, kar kaže, da je popolna odsotnost poklicnega razvoja relativno redka.

Tabela 10: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja

Q10	Kako pogosto se udeležujete programov za nadaljnje izobraževanje?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Nikoli)	4	3%	3%	3%
	2 (Redko (nekajkrat v vseh letih delovne dobe)	29	23%	25%	28%
	3 (Pogosto (vsako leto))	83	67%	72%	100%
Veljavni	Skupaj	116	94%	100%	

Grafični prikaz 9: Pogostost udeležbe anketirancev v programih nadaljnjega izobraževanja



3.5.11 Analiza spremenljivke Q11: Dejavniki pri izbiri programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

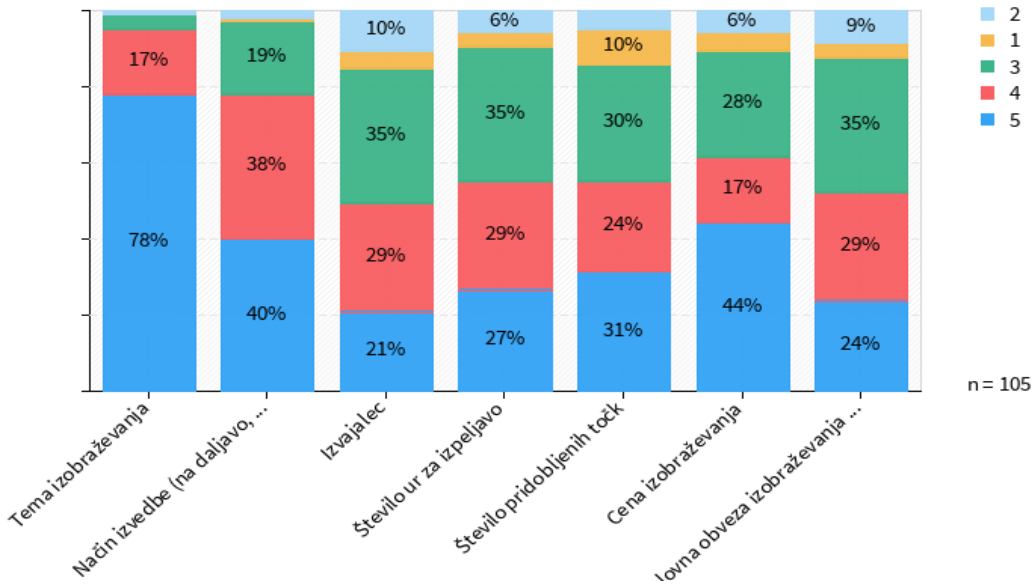
Rezultati kažejo, da so bile najvišje ocene dodeljene dejavnikom, povezanim z vsebino in uporabnostjo izobraževanja.
Najpomembnejši dejavnik pri izbiri programa je tema izobraževanja, saj jo je kar 78% anketirancev ocenilo z najvišjo oceno (5), dodatnih 17% pa z oceno 4, kar kaže, da je vsebinska ustreznost ključni element za izbiro nadaljnjega izobraževanja.
Visoko so ocenjeni tudi način izvedbe izobraževanja, trajanje in število pridobljenih točk, kar kaže na njihovo pomembno vlogo pri odločanju.

Pomemben dejavnik predstavlja tudi cena izobraževanja, saj jo je več kot polovica anketiranih ovrednotila z oceno 5 ali 4 (skupno 61%). Kljub temu rezultati kažejo, da cena ni edini ali odločilni dejavnik pri odločanju za programe nadaljnjega izobraževanja.
Dejavniki, povezani z obvezo izobraževanja so bili ocenjeni nekoliko nižje v primerjavi z vsebinskimi in organizacijskimi dejavniki. To nakazuje, da se anketiranci pogosteje odločajo za izobraževanje na podlagi lastnih interesov, ne zgolj zaradi zunanjih zahtev.
Skupno rezultati potrjujejo, da je pri izbiri programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za udeležence v anketi pomembnejša kakovostna vsebina, podprta s primerno organizacijo in izvedbo, kot pa formalni in zunanji dejavniki.

Tabela 11: Kategoriziranje dejavnikov izbire programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Q11	Kaj vam je pri izbiri programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pomembno? Označite na lestvici od 1 do 5. 1 pomeni najmanj, 5 največ.								
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot
Q11a	Tema izobraževanja	1 0 (0%)	2 1 (1%)	3 4 (4%)	4 18 (17%)	5 82 (78%)	Skupaj 105 (100%)	105	124
Q11b	Način izvedbe (na daljavo, fizično, kombinirano, strnjeno, v več delih)	1 (1%)	2 (2%)	20 (19%)	40 (38%)	42 (40%)	105 (100%)	105	124
Q11c	Izvajalec	5 (5%)	11 (10%)	37 (35%)	30 (29%)	22 (21%)	105 (100%)	105	124
Q11d	Število ur za izpeljavo	4 (4%)	6 (6%)	37 (35%)	30 (29%)	28 (27%)	105 (100%)	105	124
Q11e	Število pridobljenih točk	10 (10%)	5 (5%)	32 (30%)	25 (24%)	33 (31%)	105 (100%)	105	124
Q11f	Cena izobraževanja	5 (5%)	6 (6%)	29 (28%)	18 (17%)	46 (44%)	104 (100%)	104	124
Q11g	Delovna obveza izobraževanja (aktivno sodelovanje, naloge, sodelovanje v diskusiji)	4 (4%)	9 (9%)	37 (35%)	30 (29%)	25 (24%)	105 (100%)	105	124

Grafični prikaz 10: Kategoriziranje dejavnikov izbire programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja



3.5.12 Analiza spremenljivke Q12: Motivi za izbiro programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

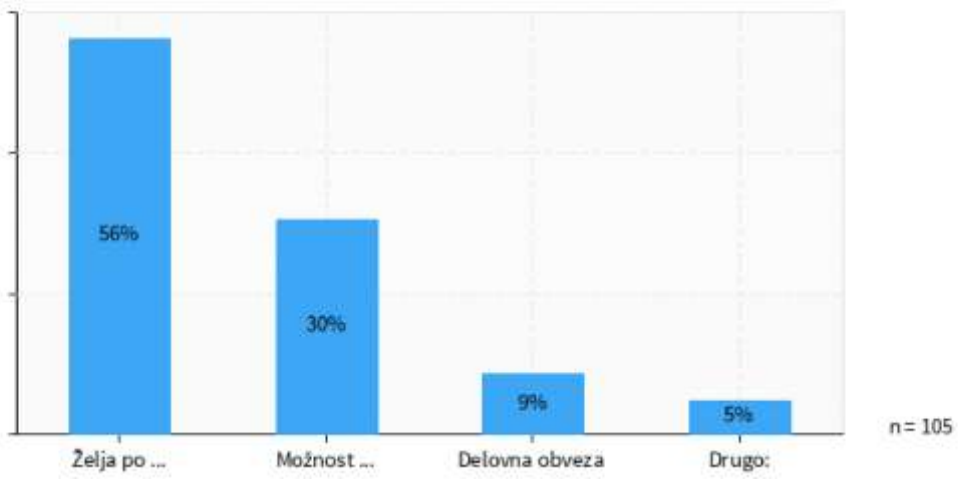
Tudi na to vprašanje niso odgovorili vsi anketiranci, saj jih kar 19 ni izbralo nobene od naštetih možnosti. Več kot polovica, ki jih je veljavno oddala svoj odgovor, je izbrala 3. možnost, in sicer nadgrajevanje svojega znanja, 56% (n= 59), sledi odgovor 2, kjer kot motiv za nadaljnje izobraževanje navajajo možnost napredovanja v nazive. Ta odgovor je izbralo 30% (n= 32) sodelujočih, ki je veljavno oddalo svojo odločitev, kar kaže na visoko motiviranost strokovnih delavcev za napredovanje v nazive in s tem tudi v plačilne razrede.

Štirje od vprašanih so izbrali odgovor 4 in utemeljili svoj odgovor. Eden izmed napisanih odgovorov je bil, da so motivi za izbiro programa od izobraževanja do izobraževanja različni, spet drugi navaja kot motiv željo po nadgradnji znanja ter tudi možnost napredovanja. Tudi odgovor naslednjega anketiranca je podoben prejšnjemu, in sicer utemeljuje svoj odgovor tako, da izbira nadaljnje izobraževanje zaradi želje po nadgradnji znanja ali potrebi po usvajanju novih znanj s področja novitet, ki se tičejo oddelka. Zadnji odgovor je bil obsežnejši, in sicer anketirani odgovarja, da se izobražuje samoinciativno, ker ga/jo zanimajo teme, ki se tičejo vzgojnega dela v oddelku. Takšne programe žal ne najde v Katisu v Katalogu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, zato takšne teme išče zunaj sistema. Predvidevam lahko, da je sodelujoči slednje zapisal, ker za takšna izobraževanja morebiti ne pridobiva točk za napredovanje, saj je to zanj drugotnega pomena, ampak mu pomagajo pri kakovostnejšemu vzgojnemu procesu.

Tabela 12: Motivi za izbiro nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Q12	Kateri so motivi za nadaljnje izobraževanje, strokovno usposabljanje?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Delovna obveza)	9	7%	9%	9%
	2 (Možnost napredovanja v nazive in plačilne razrede)	32	26%	30%	39%
	3 (Želja po nadgrajevanju svojega znanja)	59	48%	56%	95%
	4 (Drugo:)	5	4%	5%	100%
Veljavni	Skupaj	105	85%	100%	

Grafični prikaz 11: Motivi za izbiro nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja



3.5.13 Analiza odprtega vprašanja Q13: Najpogosteje izbrana področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Odgovori anketirancev na odprto vprašanje o vsebinah nadaljnjega izobraževanja, ki jih najbolj pritegnejo, so raznoliki, vendar kažejo na prevlado strokovno-pedagoških tem, povezanih z neposrednim delom z otroki in njihovim razvojem.

Tudi tu se pojavi odsotnost 6 anketiranih, ki odgovora niso podali, 18 sodelujočih pa je anketni vprašalnik na tej točki prekinilo. Tako je zapisanih 100 odgovorov, od tega je le en odgovor zapisan s poševno črto. Nekaj odgovorov se ponovi.

Najpogosteje so anketiranci izpostavili področje gibanja, narave, umetnosti ter matematike in jezikovne vsebine, kar kaže na veliko zanimanje za kurikularna področja.

Pomemben delež odgovorov se nanaša na osebnostni razvoj ter komunikacijo s starši, kar kaže na potrebo po krepitvi mehkih veščin in strokovne samozavesti zaposlenih.

Iz odgovorov je razvidna potreba po usmerjenosti v delo z otroki s posebnimi potrebami, saj so večkrat omenjene teme ADHD, avtizem ter vedenjske težave otrok. To kaže na potrebo po dodatnih znanjih za kakovostno vključevanje otrok z različnimi razvojnimi potrebami v vzgojni proces.

Prav tako se pojavljajo odgovori, ki poudarjajo praktično uporabnost izobraževanj, primere dobrih praks ter izobraževanja, ki izhajajo iz aktualnih razvojnih potreb otrok, starostnih skupin ali delovnega okolja. Nekateri sodelujoči navajajo, da izbirajo teme izobraževanj glede na lastne interese, želje po poglobitvi znanja na določen področju ali pa teme, ki se navezujejo na aktualno kurikularno prenovo.

Tabela 13: Najpogosteje izbrana področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Odgovori
gibanje
umetnost
otroci s posebnimi potrebami.
odvisno od tega kaj si želim novega spoznati
jezikoslovne vsebine
kurikulum
matematika, naravoslovje
komunikacija in opp
različno
matematika, jezik.
aktualno tematiko, ki se pojavlja v starostni skupini; tematika, ki me osebno zanima...
psihologija
delo z opp, vedenjske težave, inovativni pristopi
psihologijo
svetovanje, starši, osebna rast
matematika, gibanje
otroci s posebnimi potrebami
delo z otroci s pp
jezik, komunikacija s starši
različno
vzgoja, psihologija, osebna rast,...
vzgojno
glede na prednostno nalogo zavoda ali morebitne spremembe sedaj kot je uvajanje novega kurikuluma
jezik, gibanje, narava

vodenje
narava matematika
ples, čuječnost
vedno nekaj novega
vzgoja in načini poučevanja
otroci s posebnimi potrebami, delo s starši
tisto ki prinaša točke
komunikacija
družba
gozdna pedagogika.
ni odvisno od področja, ampak kjer čutim pri sebi, da želim določeno znanje poglobiti. hodim na fitova izobraževanja, gozdna pedagogika, cicimatik, ... drugi pedagoški pristopi,..
kar je obvezno s strani vodstva.
vsega kar se tiče sodelovanja s starši, otroci s pp.
igra otrok..pomoč hiperaktivnim otrokom
vedenjski izzivi
gradnike razvoja
vsako leto različna izobraževanja, ki jih organizira naš vrtec.
umetnost, razvojna psihologija, pp, profesionalna rast
poglabljanje na trenutne potrebe pri delu z otroki, starši itd.
matematika
jezik, družba.
matematika in jezik
/
gibanje, področja kurikula
gozdna pedagogika, otroci s posebnimi potrebami/avtizem
katerokoli
sodelovanje s starši
gibanje, čustva
posebnosti otrok v razvoju- avtizem, adhd..
jezik & komunikacija ali umetnostno področje
sodelovanje vseh deležnikov, primeri dobrih praks.
gibanje (joga, ples), komunikacija, matematika, načini poučevanja
metodologija korak za korakom
izberem teme in področje, ki mi v tekočem letu najbolj koristi usklajeno s starostjo skupine in projekti.
jezik
področje umetnosti - glasbe.

jezikoslovje
otroci s posebnimi potrebami, osebnostna rast
vsa
praktično naravnana izobraževanja. npr. otroci s posebnimi potrebami.
gozdna pedagogika, psihologija, osebnostna rast
delo z otroki s pp.
različne, glede na starost otrok, ki jo imam.
otroci s posebnimi potrebami, gibanje, razvoj možganov, risanje, zdravje v vrtcu,...
sodelovanje s starši
tuj jezik v vrtcu
področje kurikuluma
gibanje, razvoj otrok, sodobnejši pristopi
glasba
čustveno vedenjske motnje, avtizem otroci s pp
telesna integralna psihoterapija (izboljšujem sebe preko preseganja svojih naučenih vzorcev, da sem pri delu drugačna).
otroci z posebnimi potrebami
narava
področje matematike, delo z otroki s posebnimi potrebami
opp
jezik, otroci s pp, pedagogika
posebne potrebe
posebne potrebe, osebnostna rast
odvisno od prednostne naloge, ki se tisto leto izvaja v vrtcu
tematike o otrocih s posebnimi potrebami, deljenja dobrih praks...

Veljavni	Skupaj	100	81%
Manjkajoči	(Ni odgovoril)	6	5%
	(Prekinjeno)	18	15%
	SKUPAJ	124	100%

3.5.14 Analiza odprtega vprašanja Q14: Teme, ki jih strokovni delavci pogrešajo v ponudbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Rezultati kažejo, da strokovni delavci ponudbo izobraževanj večino ocenjujejo kot vsebinsko široko in raznoliko. Kljub temu se v odgovorih izpostavljajo ponavljajoče se potrebe po konkretnem delu z otroki s posebnimi potrebami, vključno z otroki z razvojnimi odstopanji in težavnimi otroki, dodatnem usposabljanju za delo s starši, zlasti na področju komunikacije,

odnosov in sodelovanja, prve pomoči, prilagojene različnim starostnim skupinam otrok, področje gibanja in zdravja, predvsem za otroke 1. starostnega obdobja. Omenjene so tudi teme s področja psihologije otroka, socialno-čustvenega razvoja, inkluzije, ter osebne rasti strokovnih delavcev.

Prisotni so tudi posamezni odgovori, ki kažejo na neenakomerno zastopanost določenih vsebin, kot so področje družbe, tujega jezika v vrtcu ter sodobnih tehnoloških vsebin.

Analiza veljavnih odgovorov (n= 96) potrjuje, da večina sodelujočih v anketi prepoznava pomen nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, medtem ko delež manjkajočih in prekinjenih odgovorov lahko kaže na pomanjkanje motivacije, časa ali jasnega stališča do vprašanja.

Tabela 14: Teme, ki jih strokovni delavci pogrešajo v ponudbi izobraževanj

likovna umetnost in sedaj nasploh področje umetnosti - intermedijska, filmska umetnost... tukaj sedaj vidim pri sebi željo po več.
nobenih
vse je zajeto.
otroci so posebnimi potrebami
delo z nemogočimi starši.
praktična izobraževanja npr. uporaba digitalnih medijev, programov npr. Excel ipd., tudi tujega jezika (ker vsi nismo imeli v srednji in osnovni šoli angleščine kot prvi tuji jezik)
delo z otroki s posebnimi potrebami
opp
primere dobre prakse
se več na to temo..
menim, da se vedno najde nekaj za vsakogar, morda ne prav tisti trenutek.
vedno najdem kaj uporabnega
tem je na voljo ogromno, več bi si želela praktičnih izobraževanj, deljenja primerov dobre prakse …
priprava na delo vzgojitelja, pomoč pri samostojnem delu, priprava na sestanke, pogovorne ure...
nič
praksa in debata iz konkretnih primerov, doslednost pri izvajanju kurikula brez starih metod.
odnosi s starši
osebna rast za strok. delavce
delo z otroki s pp, sodelovanje s starši
gibanje
nič takega se ne spomnim.
vse iz umetniškega področja
nobene pretirano, ker so raznolike

jezik
psihologija otroka - ključna obdobja
bolj pogrešam dostopna izobraževanja, so večinoma zame osebno (pre)draga
ne bi se znala opredelit.
pokrita imamo vsa področja
drugačni otroci, pristopi, na kaj biti pozoren
/
čustvovanje, sproščanje
delo s otroci spp različni spekter
?
komunikacija
nasploh primeri iz prakse
ples
pomoč strokovnim delavcem
adhd
primeri dobre prakse
pozitivna psihologija
teme vezane na prvo pomoč in na govorno-jezikovne težave, s katerimi se soočamo pri delu. prav bi prišlo tudi kakšno izobraževanje ali usposabljanje za delo z otroki z močno voljo in vključevanjem takšnih otrok v delo cele skupine. individualno še nekako gre, a skupinsko delo oz. prilagajanje cele skupine je izziv.
zaenkrat se mi zdi dovolj velika izbira.
najdem kar mi ustreza.
teme so precej raznolike , tudi iz strani zavoda.
zaenkrat nič takega
vključevanje otrok s posebnimi potrebami, govorni primanjkljaji otrok
konkretne za takojšen prenos v prakso.
na področju zdrave prehrane in gibanja
implementacija sodobnih tehnologij
umetnost
matematika, iz. vse, predvsem z delavnicami iz. praktičnimi pristopi
ne vem
ponudb je dovolj, vedno lahko najdeš kar želiš
nobene
matematika
ne pogrešam nič, ker so zelo pestre vsebine
stres, zdravje na delovnem mestu

omenjeno zgoraj. tudi razvoj otroških možganov, teorija navezanosti in zakaj je tako pomembna, na primer.		
komunikacija s starši		
psihologija		
sprostitvene aktivnosti		
socialno-čustveni razvoj		
ne sledim...		
drugačni pristopi, inkluzija		
spiritualne		
obvladovanje stresa, tehnike sproščanja.		
jih ne		
igra v naravi		
manj teorije, več prakse		
konkretno delo z otroci s pp		
menim, da lahko najdeš vse teme, nekatera področja so slabše zastopana, na primer družba...		
prvo pomoč, tematike za prvo starostno skupino		
odnos staršev do otrok, vzgoja otroka		
delo z otroki, ki odstopajo		
težavni otroci		
tuj jezik v vrtcu		
gibanje za 1-3 starost		
posebne potrebe		
Veljavni	Skupaj	96
Manjkajoči	(Ni odgovoril)	10
	(Prekinjeno)	18
	Skupaj	124

3.5.15 Analiza spremenljivke Q15: Najpogostejša izbira izobraževanj glede na trajanje

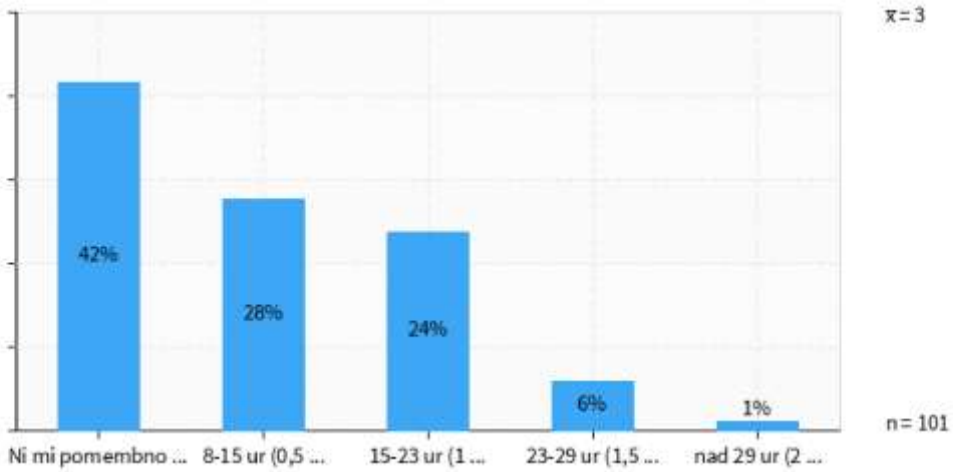
Strokovni delavci so se opredelili glede izbire programov nadaljnjega izobraževanja in točk, ki jih pridobijo z udeležbo. 42% veljavnih odgovorov se je nanašalo na ponujeno možnost, da pridobljene točke ne vplivajo na izbiro programa, hkrati je anketiranim vseeno koliko ur traja izobraževanje. Sledi drugi najpogostejši odgovor, in sicer je 28% (n= 28) anketiranih odgovorilo, da najraje izbirajo takšna izobraževanja, ki trajajo od 8 do 15 ur in zanje pridobijo 0,5 točke, ki jih lahko vložijo v postopku napredovanja v naziv. Sledijo izobraževanja v trajanju od 15 do 23 ur, ki jih je izbralo 24 anketirancev. Pričakovano najredkeje izbirajo tista

izobraževanja nad 29 ur, ki pa so v ponudbi v Katisu tudi redkejša. Glede na delovno mesto, ki ga posameznik opravlja v vrtcu, se najde vsaj 50 takšnih izobraževanj, ki trajajo več kot 24 ur.

Tabela 15: Najpogostejša izbira izobraževanj strokovnih delavcev glede na trajanje

Q15	Katera izobraževanja najraje izbirate?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (8-15 ur (0,5 točke))	28	23%	28%	28%
	2 (15-23 ur (1 točka))	24	19%	24%	51%
	3 (23-29 ur (1,5 točke))	6	5%	6%	57%
	4 (nad 29 ur (2 točka ali več))	1	1%	1%	58%
	5 (Ni mi pomembno število ur)	42	34%	42%	100%
Veljavni	Skupaj	101	81%	100%	

Grafični prikaz 12: Najpogostejša izbira izobraževanj strokovnih delavcev



3.5.16 Analiza spremenljivke Q16: Izbira vrste izobraževanja

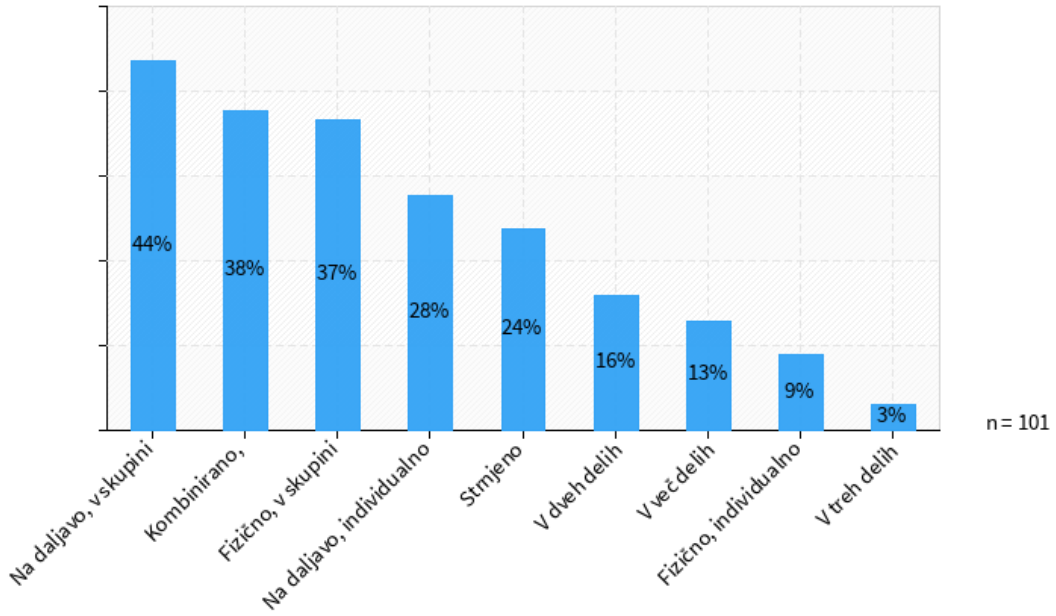
Najpogosteje izbrana oblika izobraževanja je na daljavo, v skupini, kar predstavlja 44% veljavnih odgovorov (n= 101). Rezultat kaže na visoko stopnjo sprejetosti spletnih izobraževanj, ki hkrati omogočajo interakcijo med udeleženci in prostorsko prilagodljivost.
Sledi kombinirano izobraževanje, kar kaže na to, da imajo udeleženci radi tudi osebni stik. Ta odgovor je izbralo 38 anketirancev oziroma 38% veljavnih odgovorov.
Tretja najpogostejša izbrana možnost je fizično izobraževanje v skupini, ki jo je izbralo 37 anketiranih. Kljub vse večji digitalizaciji strokovni delavci še vedno cenijo osebni stik, skupinsko delo in izmenjavo izkušenj ter primerov dobre prakse.

Manj pogosto so anketiranci izbirali individualne oblike izobraževanja, bodisi v skupini ali fizično, kar kaže na to, da večina sodelujočih daje prednost učenju v interakciji z drugimi.

Tabela 16: Izbira vrste izobraževanja

Q16	Katere vrste nadaljnjega izobraževanja najraje izberete?							
	Podvprašanja	Enote					Navedbe	
		Frekvence	Veljavni	% - Veljavni	Ustrezni	% - Ustrezni	Frekvence	%
Q16a	Fizično, individualno	9	101	9%	124	7%	9	100%
Q16b	Fizično, v skupini	37	101	37%	124	30%	37	411%
Q16c	Kombinirano	38	101	38%	124	31%	38	422%
Q16d	Na daljavo, individualno	28	101	28%	124	23%	28	311%
Q16e	Na daljavo, v skupini	44	101	44%	124	35%	44	489%
Q16f	Strnjeno	24	101	24%	124	19%	24	267%
Q16g	V dveh delih	16	101	16%	124	13%	16	178%
Q16h	V treh delih	3	101	3%	124	2%	3	33%
Q16i	V več delih	13	101	13%	124	10%	13	144%
	SKUPAJ		101		124		9	100%

Grafični prikaz 13: Izbira vrste izobraževanja



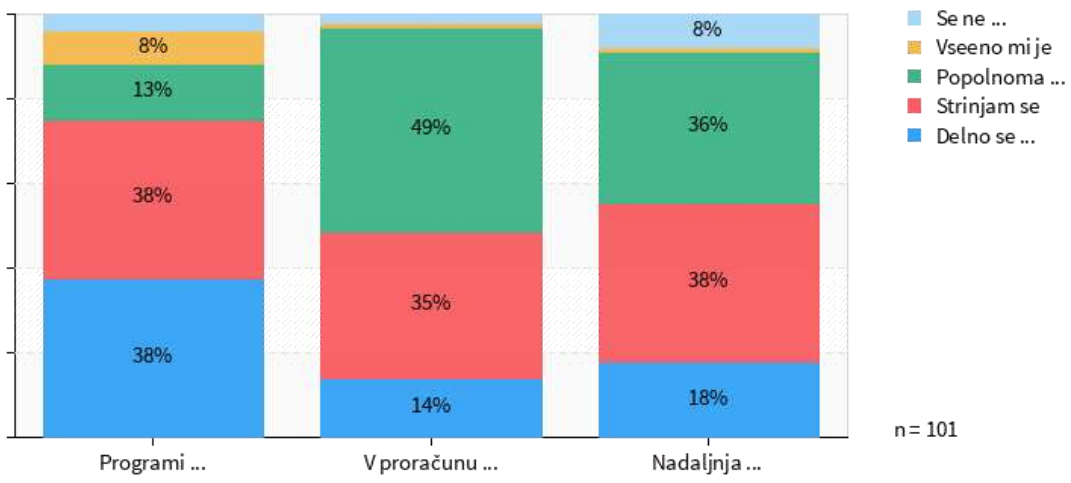
3.5.17 Analiza spremenljivke Q17: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja

Tabela prikazuje stališča strokovnih delavcev glede treh trditev, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, pri čemer so odgovori razvrščeni od »popolnoma se strinjam« do »vseeno mi je«.
Pri prvi trditvi je največ odgovorov, s katerimi se anketiranci strinjajo ali delno strinjajo, in sicer kar 76% oziroma 76 vprašanih. Torej sodelujoči niso povsem prepričani, da bi bilo dobro imeti več izobraževanj na delovnem mestu, niso pa niti odločno proti temu.
49% anketirancev se popolnoma strinja, da bi moralo biti v proračunu več finančnih sredstev za izobraževanja strokovnih delavcev, iz česar lahko sklepam, da so zaposleni v vrtcih visoko motivirani za profesionalni razvoj, vendar nimajo dovolj finančnih zmožnosti.
Z zadnjo trditvijo se je strinjalo največ sodelujočih, in sicer se 38 anketiranih strinja in 36 popolnoma strinja, da bi morala nadaljnja izobraževanja doprinesti več točk v postopku napredovanja v naziv. Prav tako tretji največji delež odgovorov dosega trditev »delno se strinjam«, kar 18%.

Tabela 17: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja

Q17	Označite trditev.								
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot
Q17a	Programi nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj bi se morali pogosteje izvajati na delovnem mestu.	Vseeno mi je 8 (8%)	Se ne strinjam 4 (4%)	Delno se strinjam 38 (38%)	Strinjam se 38 (38%)	Popolnoma se strinjam 13 (13%)	Skupaj 101 (100%)	101	124
Q17b	V proračunu zavoda bi morali imeti več sredstev za izobraževanja strokovnih delavcev.	1 (1%)	2 (2%)	14 (14%)	35 (35%)	49 (49%)	101 (100%)	101	124
Q17c	Nadaljnja izobraževanja bi morala doprinesti več k napredovanju v nazive kot pa strokovna dela, ki nas preobremenjujejo izven vrtca.	1 (1%)	8 (8%)	18 (18%)	38 (38%)	36 (36%)	101 (100%)	101	124

Grafični prikaz 14: Mnenja strokovnih delavcev do trditev glede nadaljnjega izobraževanja



3.5.18 Analiza spremenljivke Q18: Stališča strokovnih delavcev do trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

51% anketirancev meni, da prva trditev drži. Večina strokovnih delavcev zaznava podporno vlogo vodstva pri vključevanju v nadaljnja izobraževanja, čeprav precejšen delež izraža le delno podporo (40%), kar kaže na neenakomerne izkušnje med zaposlenimi oziroma razlike med zavodi.

Stališča glede naslednje trditve so precej razdeljena. Čeprav dobra tretjina strokovnih delavcev zaznava večji ugled v zavodu in med svoji sodelavci, skoraj enak delež teg ne prepozna, kar lahko nakazuje na pomanjkanje sistemskega priznavanja strokovnega razvoja v zavodih.

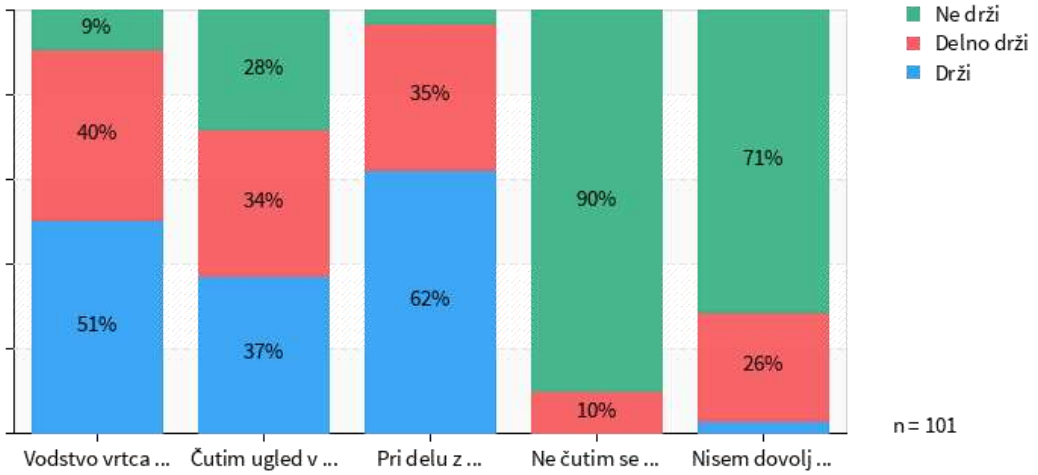
Rezultati naslednje trditev jasno kažejo, da nadaljnje izobraževanje oziroma pridobivanje znanja s področja vzgoje pomembno vpliva na občutek strokovne samozavesti in opolnomočenosti pri delu z otroki in s starši. 62% anketiranih se strinja s trditvijo, 35% je takšnih, ki se s trditvijo delno strinja, najmanjši delež je tistih, ki menijo, da trditev ne drži (3%). Strokovni delavci se, glede na rezultate v naslednji trditvi, čutijo dovolj sposobne za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, kar kaže na visoko stopnjo samozaupanja glede lastnih učnih zmožnosti. Kar 90% sodelujočih v anketi meni, da trditev ne drži, majhen delež pa je izbral možnost »delno drži«.

Glede na trditev, da strokovni delavci niso dovolj motivirani za izbiro nadaljnjega izobraževanja, 71% anketirancev meni, da trditev ne drži, 26% se s trditvijo delno strinja, 3% se strinjajo z napisanim. Visok delež motiviranih v vzgoji in izobraževanju kaže na pozitiven odnos strokovnega razvoja in učenja. Še vedno ne smemo zanemariti dejstva, da se trije sodelujoči ne čutijo motivirani za izobraževanje. Predvidevam lahko, da bi se v širšem vzorcu strokovnih delavcev našel še kakšen nemotivirani posameznik, zato bi bilo dobro razmisliti o ukrepih, ki bi strokovne delavce usmerila in vzpodbudila k profesionalnemu razvoju.

Tabela 18: Stališča strokovnih delavcev glede trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Q18	Označite ali trditev drži, ne drži ali pa v odgovor niste prepričani.						
	Podvprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot
		Drži	Delno drži	Ne drži	Skupaj		
Q18a	Vodstvo vrtca spodbuja prijavljanje na izobraževanja in nam finančno omogoča udeležbo.	50 (51%)	40 (40%)	9 (9%)	99 (100%)	99	124
Q18b	Čutim ugled v zavodu, ker vlagam v svoje strokovno znanje.	37 (37%)	34 (34%)	28 (28%)	99 (100%)	99	124
Q18c	Pri delu z otroki in stiku s starši se počutim opolnomočenega, tudi zaradi znanja, ki ga pridobivam z nadaljnjim izobraževanjem.	63 (62%)	35 (35%)	3 (3%)	101 (100%)	101	124
Q18d	Ne čutim se dovolj sposobnega za nadaljnje izobraževanje.	0 (0%)	10 (10%)	91 (90%)	101 (100%)	101	124
Q18e	Nisem dovolj motiviran za izbiro nadaljnjega izpopolnjevanja.	3 (3%)	26 (26%)	72 (71%)	101 (100%)	101	124

Grafični prikaz 15: Stališča strokovnih delavcev glede trditev o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju



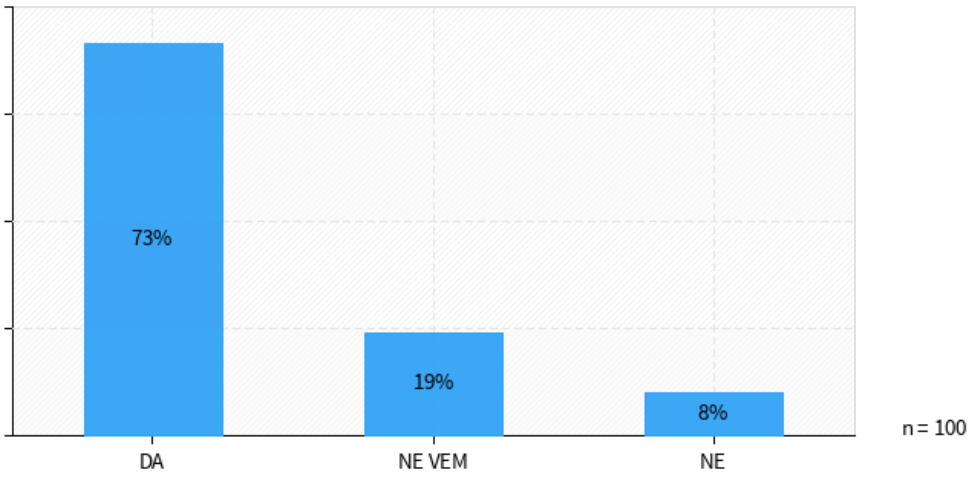
3.5.19 Analiza spremenljivke Q19: Opredelitev strokovnih delavcev do nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanjem v strokovne nazive in plačilne razrede

73% vseh veljavnih odgovorov anketirancev temelji na dejstvu, da se bi se še vedno dodatno strokovno izpopolnjevali, ne glede na možnost napredovanja v nazive ali plačilne razrede. To pomeni, da so sodelujoči izredno visoko notranje motivirani za profesionalni razvoj in njihova motivacija ne prihaja od zunaj.
Se pa pojavi kar velik delež tistih, ki niso povsem prepričani v to, kar 19% vseh veljavnih odgovorov (n= 19). Tega števila tudi ne smemo kar tako zanemariti, saj lahko kaže na to, da strokovni delavci vseeno gojijo pozitivnejši odnos do nadaljnjega izobraževanja, ker so za trud ustrezno poplačani.
Prav tako ne gre zanemariti posameznikov, ki jim je napredovanje edina motivacija za profesionalni razvoj. Pomanjkanje notranje motivacije lahko vodi v stagniranje vzgojno-izobraževalnega dela in nezadovoljstvo na delovnem mestu. Če napredovanje v nazive in plačilne razrede ni dovolj visoka motivacija, potem bi se moralo vodstvo zavoda vprašati kaj še lahko stori, da bi si njihovi zaposleni želeli osebnostno in strokovno rasti.

Tabela 19: Opredelitev glede nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanji

Q19	Bi se dodatno izobraževali tudi, če bi ne bili nagrajeni s pridobitvijo naziva ali plačilnega razreda?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (DA)	73	59%	73%	73%
	2 (NE)	8	6%	8%	81%
	3 (NE VEM)	19	15%	19%	100%
Veljavni	Skupaj	100	81%	100%	

Grafični prikaz 16: Opredelitev glede nadaljnjega izobraževanja v povezavi z napredovanji



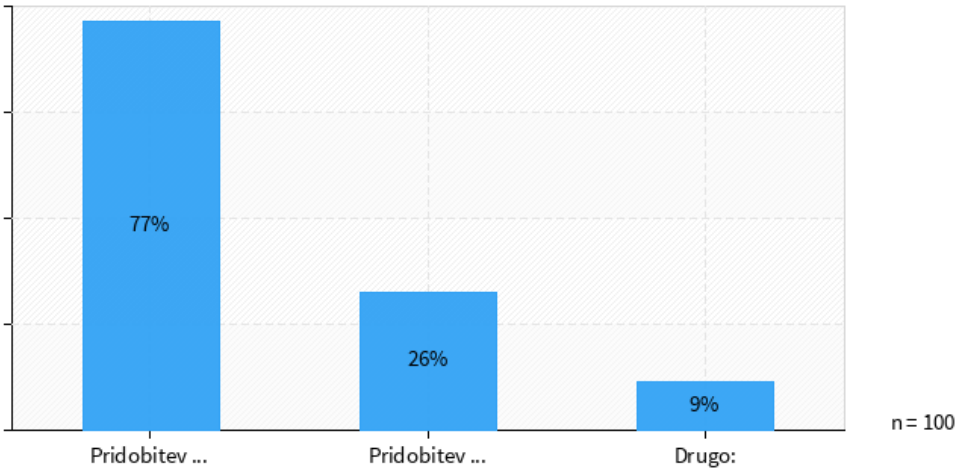
3.5.20 Analiza spremenljivke Q20: Opredelitev strokovnih delavcev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive

Od 100 veljavnih odgovorov jih je kar 77 odgovorilo, da se jim zdi v postopku napredovanja v naziv težje pridobiti točke iz dodatnega strokovnega dela, ki je v Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive zapisano pod 21. členom (Uradni list RS, št. 68/2025). 26 sodelujočih se je opredelilo, da jim je težje pridobiti točke iz področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Sklepam lahko, da prostovoljna prijava in izbira nadaljnjih izobraževanj ni možna v vseh zavodih, finančno breme izobraževanj pa v tem primeru pade na strokovne delavce, ki niso pripravljeni ali pa ne morejo kriti stroškov izobraževanja. Potem je tu še izostanek iz službe, saj so nekatera izobraževanja razpisana med delovniki, kar pa seveda ni mogoče, če vodstvo vrtca ne podpira samoiniciativnega strokovnega razvoja zaposlenih.
Pod tretjo možnostjo sem dodala odgovor DRUGO. 8 od 9 anketiranih, ki se je odločilo za zadnji odgovor, je zapisalo svoje razmišljanje. Dva odgovora sta bila podana v smislu, da je glede napredovanja v naziv vse razumljivo in jasno zapisano, tretji pa, da se anketirani s tem vprašanjem ne ukvarja. Vsi nadaljnji odgovori (n= 5) so se nanašali na pridobitev točk iz področja dodatnega strokovnega dela. Vse sodelujoče je zmotilo, da je težko pridobiti točke, ki so v skladu s pravilnikom ovrednotena s tremi točkami ali več. Zapisana je bila izjava, da so ta strokovna dela, ki so vredna več kot 3 točke, za strokovne delavce obremenilna, saj nam jemljejo čas izven vrtca ter oddelka in za otroke nimajo dodane vrednosti.

Tabela 20: Opredelitev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive

Q20	Kaj se vam zdi najtežje pri napredovanju v nazive?							
	Podvprašanja	Enote					Navedbe	
		Frekvence	Veljavni	% - Veljavni	Ustrezni	% - Ustrezni	Frekvence	%
Q20a	Pridobitev točk s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.	26	100	26%	124	21%	26	100%
Q20b	Pridobitev točk s področja dodatnega strokovnega dela.	77	100	77%	124	62%	77	296%
Q20c	Drugo:	9	100	9%	124	7%	9	35%
	SKUPAJ		100		124		26	100%

Grafični prikaz 17: Opredelitev glede težavnosti pridobivanja točk v postopku napredovanja v nazive



3.5.21 Analiza odprtega vprašanja Q21: Predlogi in pripombe anketirancev na sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v vzgoji in izobraževanju

Odgovori sodelujoči v anketi kažejo, da imajo strokovni delavci interes za izobraževanje, vendar hkrati opozarjajo na številne sistemske in organizacijske pomanjkljivosti. Anketiranci pogosto izpostavljajo, da je dostop do nadaljnjega izobraževanja precej odvisen od zavoda, vodstva in razpoložljivih finančnih sredstev. Izpostavljajo, da nimajo vsi zaposleni enakih možnosti za vključevanje v izobraževanja, prav tako imajo omejeno avtonomijo pri izbiri programov nadaljnjega izobraževanja. Sklepamo lahko, da od tod izvira tudi pomanjkanje motivacije, ki jo zmanjšujejo administrativne ovire, pomanjkanje priznanja v zavodu ter omejene možnosti napredovanja.

Več odgovorov se nanaša na kritiko sistema napredovanja, saj so prepričani, da je sistem točkovanja tog, nepravičen in nepregleden in je napredovanje težko dosegljivo ter pridobljene točke ne odražajo vloženega truda. Pojavi se tudi pomislek glede tega, da je v posameznem zavodu napredovanje omogočeno le posameznikom (navedeni so izbrani zaposleni ali vodstveni kader).

Anketiranci opozarjajo na kakovost in uporabnost ponujenih izobraževanj, kajti opažajo razkorak med ponudbo izobraževanj in potrebami prakse. Menijo, da so nekatera izobraževanja ponavljajoča in premalo z uporabo v praksi.

Iz zgoraj zapisanega lahko strnemo možne rešitve, ki jih predlagajo anketiranci, in sicer večjo pravičnost in preglednost sistema napredovanja, več finančne podpore in enake možnosti za vse zaposlene, več praktičnih in sodobnih izobraževanj in možnost samostojne izbire izobraževanj glede na osebne potrebe in potrebe stroke.

Tabela 21: Predlogi in pripombe anketirancev

Q21	Imate kakšno pripombo na sistem nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju? Na katerem področju si želite sprememb?
	nimam pripomb
	vsekakor razvrednotenje objave člankov iz 3 na 2 točki. je pa veliko od zavoda odvisno kaj se sme in kaj se ne sme izvajat v oddelku, oz.so nekateri projekti določenim starostnim skupinam onemogočeni s strani vodstva.
	da bi dobivali več točk
	nimam.
	ne
	ni za vse enako. menim, da se moramo vzgojitelji zelo truditi, da lahko napredujemo v naziv, med tem ko za pom. vzg. ni tako.
	vsaka sprememba je dobrodošla, težava je v tem, da kot strokovni delavci nismo slišali. npr. - sama sprememba kurikuluma, kljub top idejam in argumentom, niso želi jih slišati so za vse imeli pripravljeno zakaj ni to v redu in da je samo tisto kar so se sami odločili najboljše
	vsekakor smo pri izbiri programov zelo omejeni, predvsem iz finančnega vidika.
	spremembe v normativih.
	celotni šolski sistem
	na področju osebnega razvoja in preobremenjenosti
	več denarja namenjenega temu.
	neenakost med delavci. nekateri imajo vrč možnosti, še posebej tisti iz 2.star.obd.
	ne vem
	več praktičnih izobraževanj, manj teorije.
	nisem prepričana
	za napredovanje v višjega svetnika je previsoka ocena - zelo težko pridobimo 3 ali več točk.
	nekateri ponudniki izobraževanj terjajo plačilo za izdajo potrdila udeležencu izobraževanja
	v ponudbi kvalitetnih in dobrih izobraževanj je žal cena tista, ki onemogoča udeležbo, saj marsikdaj presega zmožnosti (posameznika in/ali zavoda) - mogoče več dostopnosti oz. omogočanje/sofinanciranje ponudnikom izobraževanj, da črpajo finančnih sredstev iz drugih virov (razpisov eu za izobraževanje kadra) in ne samo od kotizacij.
	da o izob. ne bi odločali ravnatelji, ampak bi se lahko sami prijavili znotraj proračuna vrtca, saj ravnatelj pošlje svoje \"priljubljene\" in ne tiste ki bi dejansko želeli in pridobljeno znanje tudi uporabili

	predvsem pri omejenosti s strani vrtca. nekateri se ne želijo izobraževati, drugi pa so omejeni, ker imajo prednost tisti, ki še niso bili na izobraževanju, čeprav le tem ni v interesu.
	da bi bilo izobraževanje omogočeno vsem strokovnim delavcem.
	kolikor uporabljam sistem, mi trenutno ne predstavlja težav.
	da. trenutni način napredovanja je nepravičen do vseh, ki smo napredovali pred leti in zbirali mnogo več točk kot jih potrebujejo za napredovanje sedaj. ko smo zbirali točke za napredovanje so spremenili pravilnik in se je npr. mojih 18 zbranih točk s 3 ali več, razvrednotilo, ker so bile potrebne za napredovanje v naziv svetnik, po takrat veljavnem pravilniku le 4. vse ostale so propadle. ...
	nimam želja
	veliko ljudi napreduje na podlagi lezenja v rit
	dobro bi bilo razmišljati o načinu točkovanja v procesu napredovanja. odločevalci bi morali ceniti nadaljnje izobraževanje in ne samo dodatnega dela strokovnih delavcev.
	ne.
	več možnosti samostojnega izbiranja izobraževanja.
	več raznolikih izobraževanj.

4 ZAKLJUČEK

Anketirani so v visokem deležu seznanjeni s terminom nadaljnje izobraževanje in usposabljanje in velika večina pogosto izbira programe za dopolnjevanje strokovnega znanja. Sodelujoči so visoko notranje motivirani za nadaljnje izobraževanje, vendar je nekaj tudi manj motiviranih. Strah vzbujajoče je, da nekaj posameznikov nima nikakršne motivacije za napredek. Kljub majhnem vzorcu zaposlenih v vrtcih v anketnem vprašalniku, se je potrebno obrniti k nadaljnjim rešitvam, ki bodo preprečevale rast nemotiviranih zaposlenih v vrtcu.

Kot pomembni motivi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje se izpostavljajo profesionalni razvoj, pridobivanje novih znanj ter možnost napredovanja v nazive, ki pa ni glavni motiv za izbiro nadaljnjega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev v vrtcih. Zaposleni pogosteje navajajo potrebo po novem znanju v povezavi z razvojem otrok, vključevanju otrok s posebnimi potrebami in razvojnimi značilnostmi v oddelke, izmenjavo primerov dobre prakse in praktično vpeljevanje novih znanstvenih dognanj v vzgojno delo.

Kljub temu, da napredovanje v nazive ni najpomembnejši motiv za izpopolnjevanje znanja s področja vzgoje, pa pripomore k večjemu zanimanju za programe nadaljnjega izobraževanja. Brez te možnosti manjši delež sodelujočih ni prepričan, če bi se še dodatno izobraževal. So se pa anketirani opredelili glede pogojev napredovanja, in sicer so prepričani, da je lažje pridobiti točke za napredovanje s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot pa dodatnega strokovnega dela. Sklepam lahko, da bi se strokovni delavci raje več izobraževali in izpopolnjevali svoja znanja, saj jim to dejansko koristi pri delu v vrtcu, kot pa se trudili z dodatnim strokovnim delom, ki velikokrat nima povezave z otroki. Takšno delo jemlje čas izven oddelka in globoko zareže v prosti čas strokovnih delavcev.

O zavedanju pomena dodatnega izobraževanja pričajo tudi odgovori anketiranih glede področij, ki jih izbirajo v programih ter tem, ki jih pogrešajo. Vedno več zaposlenih se zaveda, da s porastom tehnološkega razvoja, prihaja tudi do sprememb v sistemu vzgajanja in samem razvoju otrok. Ko zaposleni čutijo pomanjkanje na določenem področju se obrnejo k možnostim, ki jih ponujajo programi za nadaljnje izobraževanje. Za nadgradnjo izbirajo kurikularna področja, jezikovne in govorne zmožnosti otrok, teme s področja dotičnih razvojnih značilnosti otrok. Nekateri so navedli, da pogrešajo več izobraževanj, ki bi jih podprle pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vzgojni proces. Vedno bolj pa se strokovni delavci zavedamo tudi, da biti vzgojitelj pomeni tudi prenašanje dela in skrbi v zasebni del življenja, zato se pojavlja potreba po izobraževanjih, ki bi temeljila na osebnostni rasti, preprečevanju izgorelosti na delovnem mestu in tehnikami za borbo proti stresu.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da strokovni delavci nadaljnje izobraževanje prepoznavajo kot ključen dejavnik strokovnega razvoja in opolnomočenja.

5 VIRI IN LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod za šolstvo.
2. De Beni, M. (2018). *Biti vzgojitelj*. Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše, 79, str. 11. Pridobljeno s: https://www.dkps.si/fileadmin/user_upload/vsebina/vzgoja/vsebine/Arhiv_pdf/Vzgoja_79.pdf
3. Gačnik, B. (2024). *Analiza vplivnih dejavnikov v procesu izbire vrtca*. [raziskovalna naloga]. Pridobljeno s: https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/data/cobib/218152451
4. Grah, V. (2012). *Vseživljenjsko izobraževanje vzgojiteljic v prekmurskih vrtcih*. [diplomsko delo]. Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=52793&lang=slv
5. Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Revija za elementarno izobraževanje. *Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj*, letnik 6, številka 2/3. [znanstveni članek]. Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=118733&lang=slv
6. Jakšić, J. (2003). *Motivacija*. Psihopedagoški pristup. Kateheza, 25(1), 5–16. Pridobljeno s: https://hrcak.srce.hr/113877
7. Kodrič, N. (2024). *Permisivna vzgoja in otrokov razvoj: Perspektiva vzgojiteljev in strokovnih delavcev v vrtcu.* [diplomsko delo]. Pridobljeno s: https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=29697&lang=eng
8. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (2025). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Marjanovič Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu*, *Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
11. Mekinc, A. (2020). Vzgojno izobraževalne potrebe predšolskega otroka. ZBORNIK XIII. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Finska) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2020. Vseživljenjsko izobraževanje strokovnih delavcev v vrtcu, str. 137. Pridobljeno s: https://books.mib.si/media/filer_public/ff/db/ffdb3aea-3c11-4f6a-93a2-4140ffb69b66/vvz2020.pdf
12. Panić, T. (2016). *Moteče vedenje otrok v vrtcu*. [diplomsko delo]. Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=124308&lang=slv.
13. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Uradni list RS, št. 64/04 z dne 11. 6. 2004. Pridobljeno s: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV5958

14. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2025). Uradni list RS, št. 68. Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2421
15. Šinkovec, A. (2016).Javni vrtci in zasebni vrtci v Sloveniji. [diplomsko delo]. Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=90860&lang=slv
16. Štemberger, T. in Vesel, N. (2016). *Kako strokovni delavci vrednotijo stalno strokovno spopolnjevanje kot element svojega profesionalnega razvoja*. Andragoška spoznanja, 22(1), 85-97. Pridobljeno s: https://doi.org/10.4312/as.22.1.85-97
17. Vilčnik, P. (2015). Nekateri vidiki prikritega kurikuluma. [diplomsko delo]. Pridobljeno s: https://dk.um.si/Dokument.php?id=78692&lang=slv
18. Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12/96. Pridobljeno s: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447
19. Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2). (2005). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 100/2005. Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2005-01-4349
20. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja-ZOFVI-UPB5, Uradni list RS, št. 16/07. Pridobljeno s: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445
21. Zakon o delovnih razmerjih (2013). *Uradni list RS*, št. 21/2013. Pridobljeno s: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5944.

6 PRILOGA

6.1 Anketni vprašalnik

Q1 - Spol

◌ ženski

◌ moški

Q2 - Katero delovno mesto opravljate v vrtcu?

◌ vzgojitelj

◌ vzgojitelj - pomočnik vzgojitelja

◌ Ravnatelj, pomočnik ravnatelja, svetovalni delavec

IF (1) Q2 = [1]

Q3 - V kateri naziv ste že napredovali?

◌ nisem še napredoval

◌ mentor

◌ svetovalec

◌ svetnik

◌ višji svetnik

IF (2) Q2 = [2]

Q4 - V kateri naziv ste že napredovali?

◌ nisem še napredoval v naziv

◌ mentor

◌ svetovalec

IF (3) Q2 = [3]

Q5 - V kateri naziv ste že napredovali?

◌ Nisem še napredoval

◌ mentor

◌ svetovalec

◌ svetnik

◌ višji svetnik

Q6 - Kako dolgo ste zaposleni v vrtcu?

◌ 0-5 let

◌ 5-10 let

◌ 10-15 let

◌ 15-20 let

◌ 20-25 let

◌ več kot 25 let

Q7 - Vas je šolanje za poklic, ki ga opravljate, pripravil na delo v vrtcu?

◌ DA

◌ NE

Q8 - Če ste na prejšnji odgovor odgovorili z NE, pojasnite.

_____

Q9 - Poznate pojem nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju?

◌ DA

◌ NE

Q10 - Kako pogosto se udeležujete programov za nadaljnje izobraževanje?

◌ Nikoli

◌ Redko (nekajkrat v vseh letih delovne dobe)

◌ Pogosto (vsako leto)

Q11 - Kaj vam je pri izbiri programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pomembno? Označite na lestvici od 1 do 5. 1 pomeni najmanj, 5 največ.

	1	2	3	4	5
Tema izobraževanja	◌	◌	◌	◌	◌
Način izvedbe (na daljavo, fizično, kombinirano, strnjeno, v več delih)	◌	◌	◌	◌	◌
Izvajalec	◌	◌	◌	◌	◌
Število ur za izpeljavo	◌	◌	◌	◌	◌
Število pridobljenih točk	◌	◌	◌	◌	◌

Cena izobraževanja	○	○	○	○	○
Delovna obveza izobraževanja (aktivno sodelovanje, naloge, sodelovanje v diskusiji)	○	○	○	○	○

Q12 - Kateri so motivi za nadaljnje izobraževanje, strokovno usposabljanje?

- ○ Delovna obveza
- ○ Možnost napredovanja v nazive in plačilne razrede
- ○ Želja po nadgrajevanju svojega znanja
- ○ Drugo:

Q13 - Katero področje največkrat izberete za nadaljnje usposabljanje/strokovno izpopolnjevanje?

_____

Q14 - Katere teme pogrešate v ponudbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja?

_____

Q15 - Katera izobraževanja najraje izbirate?

- ○ 8-15 ur (0,5 točke)
- ○ 15-23 ur (1 točka)
- ○ 23-29 ur (1,5 točke)
- ○ nad 29 ur (2 točka ali več)
- ○ Ni mi pomembno število ur

Q16 - Katere vrste nadaljnjega izobraževanja najraje izberete?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Fizično, individualno
- ☐ Fizično, v skupini
- ☐ Kombinirano,
- ☐ Na daljavo, individualno
- ☐ Na daljavo, v skupini
- ☐ Strnjeno

- [ ] V dveh delih
- [ ] V treh delih
- [ ] V več delih

Q17 - Označite trditev.

	Vseeno mi je	Se ne strinjam	Delno strinjam	seStrinjam se	Popolnoma se strinjam
Programi nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj bi se morali pogosteje izvajati na delovnem mestu.	○	○	○	○	○
V proračunu zavoda bi morali imeti več sredstev za izobraževanja strokovnih delavcev.	○	○	○	○	○
Nadaljnja izobraževanja bi morala doprinesti več k napredovanju v nazive kot pa dodatna strokovna dela, ki nas preobremenjujejo izven vrtca.	○	○	○	○	○

Q18 - Označite ali trditev drži, ne drži ali pa v odgovor niste prepričani.

	Drži	Delno drži	Ne drži
Vodstvo vrtca spodbuja prijavljanje na izobraževanja in nam finančno omogoča udeležbo.	○	○	○
Čutim ugled v zavodu, ker vlagam v svoje strokovno znanje.	○	○	○
Pri delu z otroki in stiku s starši se počutim opolnomočenega, tudi zaradi znanja, ki ga pridobivam z nadaljnjim izobraževanjem.	○	○	○
Ne čutim se dovolj sposobnega za nadaljnje izobraževanje.	○	○	○
Nisem dovolj motiviran za izbiro nadaljnjega izpopolnjevanja.	○	○	○

Q19 - Bi se dodatno izobraževali tudi, če bi ne bili nagrajeni s pridobitvijo naziva ali plačilnega razreda?

○ DA
○ NE
○ NE VEM

Q20 - Kaj se vam zdi najtežje pri napredovanju v nazive?

Možnih je več odgovorov

☐ Pridobitev točk s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.
☐ Pridobitev točk s področja dodatnega strokovnega dela.
☐ Drugo:

Q21 - Imate kakšno pripombo na sistem nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju? Na katerem področju si želite sprememb?

_____

BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V 5. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

(Raziskovalna naloga)

Nataša Satler, mag. prof. SRP, spec.soc.del., spec. dipl. ing. teks

Januar 2026

POVZETEK

V raziskovalni nalogi pišemo o bralnem razumevanju in o dejavnikih, ki vplivajo na razvoj le teh pri učencih 5. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo. V prvem delu prispevka so podana teoretična izhodišča. V nadaljevanju prispevka je podana analiza rezultatov raziskave. Rezultati raziskave kažejo, da je večina učencev s posebnimi potrebami uvrščena v območje povprečnih ali podpovprečnih normativnih vrednosti hitrosti branja. Opazen je razmeroma visok delež slabih bralcev, kar potrjuje, da bralna fluentnost ostaja eno ključnih področij primanjkljajev pri tej skupini učencev. Primerjava z orientacijskimi normami poudarja potrebo po sistematičnem spremljanju bralnega razvoja ter po uvajanju ciljno usmerjenih didaktičnih in specialnopedagoških prilagoditev. Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da so programi za razvijanje bralne hitrosti, avtomatizacije in razumevanja nujni za izboljšanje učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami. Posebno pozornost je treba nameniti učencem z najnižjimi dosežki, saj lahko vztrajne težave pri hitrem branju dolgoročno negativno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in motivacijo za učenje. Učenci z disleksijo v raziskavi predstavljajo skupino z izrazitejšimi izzivi pri hitrem branju, kar pa hkrati potrjuje heterogenost populacije učencev s posebnimi potrebami. Rezultati dodatno utemeljujejo potrebo po diferenciranem pedagoškem pristopu in uporabi večdimenzionalnih meril pri ocenjevanju bralnih zmožnosti.

Analiza rezultatov testa besedišča kaže, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami pomembne težave na področju razumevanja besedišča. Vsi učenci se uvrščajo bodisi v kategorijo slabega bodisi povprečnega besedišča, pri čemer nihče ni dosegel ravni dobrega besedišča. To potrjuje, da je besedišče pri obravnavani skupini šibko razvito in predstavlja eno ključnih ovir pri uspešnem bralnem razumevanju. Slabo razumevanje pomena besed negativno vpliva na celostno razumevanje besedila ter se lahko odraža v nižji učni uspešnosti in zmanjšani motivaciji za branje. Ugotovitve poudarjajo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju besedišča z uporabo prilagojenih didaktičnih strategij, kot so razlaga neznanih besed, uporaba vizualnih in konkretnih pripomočkov ter utrjevanje besedišča v različnih kontekstih. Učenci z disleksijo v povprečju dosegajo slabše rezultate na testu besedišča v primerjavi z ostalimi učenci, saj se njihovi dosežki večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma nižjega povprečnega besedišča. Težave so pri njih izrazitejše in bolj dosledne, kar potrjuje potrebo po zgodnji in ciljno usmerjeni podpori ter uporabi prilagojenih didaktičnih pristopov za izboljševanje jezikovnih in bralnih zmožnosti.

Analiza skladenjske zmožnosti kaže, da je ta pri učencih s posebnimi potrebami neenakomerno razvita. Učenci sicer obvladujejo osnovne skladenjske vzorce, vendar imajo izrazite težave pri uporabi kompleksnejše skladnje in povezovanju povedi v koherentno besedilo. Pri učencih z disleksijo se težave ne kažejo v splošno nižji skladenjski zmožnosti, temveč predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki vključujejo višjo stopnjo jezikovne organizacije. To potrjuje potrebo po postopnem in sistematičnem razvijanju kompleksnejših stavčnih struktur ter besedilne koherence. Rezultati testa bralnega razumevanja kažejo, da imajo učenci s posebnimi potrebami različno razvito raven razumevanja. Test, zasnovan po prilagojeni tristopenjski Bloomova taksonomija, je omogočil vpogled v uspešnost učencev na različnih kognitivnih ravneh. Učenci so bili pri nalogah nižje zahtevnostne ravni razmeroma uspešni, medtem ko so naloge, ki so zahtevale povezovanje informacij, razlago in sklepanje, predstavljale večji izziv. Pomembno je, da slabši rezultati niso povezani s slovnično ali pravopisno neustreznostjo odgovorov, temveč izhajajo predvsem iz procesov razumevanja besedila. Primerjava med skupinami kaže, da učenci z disleksijo v povprečju potrebujejo več podpore pri razvijanju strategij bralnega razumevanja, zlasti pri nalogah višjih kognitivnih ravni. Rezultati potrjujejo pomen prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, jasna struktura besedila, uporaba bralnih strategij in dodatna razlaga navodil, saj te pomembno prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci. Sklepno lahko ugotovimo, da so bralna hitrost, besedišče, skladenjska zmožnost in bralno razumevanje med seboj tesno povezani. Učinkovito razvijanje bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami zahteva celosten pedagoški pristop, ki vključuje hkratno krepitev vseh navedenih področij ter postopno razvijanje višjih ravni razumevanja. Tak pristop lahko pomembno prispeva k izboljšanju učnega uspeha in uspešnejšemu vključevanju učencev s posebnimi potrebami v učni proces.

Ključne besede: osnovna šola, učenci 5. razreda, učenci s posebnimi potrebami, besedišče, skladenjske zmožnosti, bralno razumevanje, učenci s posebnimi potrebami, disleksija

ABSTRACT

This research paper examines reading comprehension and the factors influencing its development among fifth-grade students who participated in the study. The paper is divided into two main sections. The first presents the theoretical framework, while the second provides an analysis of the empirical research results.

The research findings indicate that the majority of students with special educational needs fall within the average or below-average normative ranges for reading speed. A relatively high proportion of poor readers is evident, confirming that reading fluency remains one of the key areas of difficulty for this group of students. Comparison with reference norms highlights the need for systematic monitoring of reading development and the implementation of targeted instructional and special education adaptations. Based on the findings, it can be concluded that programs aimed at developing reading speed, automatization, and comprehension are essential for improving the academic achievement of students with special educational needs. Particular attention should be given to students with the lowest levels of achievement, as persistent difficulties with reading speed may have long-term negative effects on their academic success and motivation to learn. Students with dyslexia represent a group with more pronounced difficulties in reading speed, which further confirms the heterogeneity of the population of students with special educational needs. The results substantiate the need for a differentiated pedagogical approach and the use of multidimensional criteria in the assessment of reading abilities. The analysis of the vocabulary test results shows that fifth-grade students with special educational needs experience significant difficulties in vocabulary comprehension. All students fall into either the poor or average vocabulary category, with none achieving a good level of vocabulary knowledge. This confirms that vocabulary development in the studied group is weak and represents one of the key barriers to successful reading comprehension. Limited understanding of word meanings negatively affects overall text comprehension and may be reflected in lower academic achievement and reduced motivation for reading. These findings emphasize the need for systematic and structured vocabulary development using adapted instructional strategies, such as explicit explanation of unfamiliar words, the use of visual and concrete aids, and vocabulary reinforcement across different contexts. On average, students with dyslexia achieve lower results on the vocabulary test compared to other students, as their scores predominantly fall within the poor or lower-average vocabulary range. Their difficulties are more pronounced and consistent, highlighting the need for early and targeted support as well as the use of adapted instructional approaches to improve language and reading abilities. The analysis of syntactic ability indicates uneven development among students with special educational needs. While students generally master basic syntactic patterns, they experience considerable difficulties in using more complex sentence structures and in connecting sentences into a coherent text. In students

with dyslexia, difficulties do not manifest as generally lower syntactic ability but rather emerge primarily in more demanding tasks that require a higher level of linguistic organization. This underscores the need for gradual and systematic development of more complex syntax and textual coherence. The results of the reading comprehension test show that students with special educational needs demonstrate varying levels of comprehension. The test, designed according to an adapted three-level Bloom's taxonomy, provided insight into students' performance across different cognitive levels. Students were relatively successful on tasks requiring lower-level cognitive processing, whereas tasks involving information integration, explanation, and inference posed greater challenges. Importantly, weaker performance was not related to grammatical or orthographic inaccuracies but stemmed primarily from difficulties in text comprehension processes. Comparisons between groups reveal that students with dyslexia generally require more support in developing reading comprehension strategies, particularly for tasks involving higher cognitive demands. The results confirm the importance of accommodations such as extended time, clear text structure, the use of reading strategies, and additional clarification of instructions, as these significantly contribute to reducing disparities between students. In conclusion, reading speed, vocabulary, syntactic ability, and reading comprehension are closely interconnected. Effective development of reading comprehension in students with special educational needs requires a holistic pedagogical approach that simultaneously strengthens all of these areas while gradually fostering higher levels of comprehension. Such an approach can significantly contribute to improved academic achievement and more successful inclusion of students with special educational needs in the educational process.

Keywords: primary school, 5th grade students, students with special needs, vocabulary, syntactic abilities, reading comprehension, students with special needs, dyslexia

KAZALO

1. **UVOD** 8

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA 8

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE 8

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA 9

1.4 RAZISKOVALNA METODA 9

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI 9

2. TEORETIČNI DEL 11

2.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA RAZVIJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA 11

2.1.1 Opredelitev bralnega razumevanja 11

2.1.2 Bralno razumevanje kot kognitivno-metakognitivni proces 12

2.1.3 Kognitivni vidik bralnega razumevanja 13

2.1.4 Metakognitivni vidiki bralnega razumevanja 15

2.1.4.1 Opredelitev metakognicije 15

2.1.4.2 Komponente metakognicije pri branju 15

2.1.4.3 Metakognitivne bralne strategije 16

2.1.5 Pomen eksplicitnega poučevanja strategij za bralno razumevanje 17

2.1.6 Bralne strategije 19

2.2 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI 21

2.3 OPREDILTEV DISLEKSIJE 22

2.3.1 Temeljne značilnosti disleksije 23

2.3.2 Disleksija in bralno razumevanje v šolskem obdobju 24

2.4 RAZISKAVE S TEGA PODROČJA 26

3. EMPIRIČNI DEL 30

3.1 NAMEN IN CILJI 30

3.1.1 Raziskovalna vprašanja 30

3.1.2 Raziskovalne hipoteze 31

3.2 METODOLOGIJA 31

3.2.1 Raziskovalna metoda 31

3.2.2 Raziskovalni vzorec 32

3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov 32

4. REZULTATI IN ANALIZA 32

4.1 HITROST BRANJA UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI 32

4.2 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU HITROSTI BRANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO 34

4.3 BESEDIŠČNA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI 35

4.4 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BESEDIŠČA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO 38

4.5 SKLADENJSKA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI 39

4.6 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU SKLADENJSKIH ZMOŽNOSTI IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO 42

4.7 BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI 43

4.8 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BRALNEGA RAZUMEVANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO 46

4.9 KORELACIJA MED HITROSTJO BRANJA, RAZUMEVANJEM BESEDIŠČA, SKLADENJSKO ZMOŽNOSTJO IN BRALNIM RAZUMEVANJEM PRI UČENCIH 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI. 47

5. SKLEP 49

6. LITERATURA 54

1. UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Fluentnost branja je bistvena za uspešno bralno pismenost. Ne pomeni le hitrosti, temveč usklajeno delovanje več spretnosti: natančnega dekodiranja, avtomatizacije, prozodičnosti in razumevanja. Učinkovito razvijanje fluentnosti v razredu zahteva kombinacijo empirično utemeljenih metod in individualizirane podpore, ki upošteva učenčeve potrebe, predznanje in napredek. Fluentnost ni cilj sama po sebi, temveč temelj za globlje razumevanje, kritično mišljenje in vseživljenjsko učenje.

Fluentnost branja je ključen dejavnik, ki omogoča prehod iz tehničnega v pomensko branje. V slovenskih učnih načrtih je prepoznana kot razvojni cilj že od 1. razreda naprej. Z uporabo didaktično premišljenih strategij (ponavljalno branje, bralno gledališče, branje v paru itd.) lahko učitelji učinkovito razvijajo fluentnost, ki ni le sredstvo za razumevanje besedila, temveč tudi za razvoj govorne in jezikovne samozavesti učenca.

Načrtno spremljanje, individualizacija in spodbudno bralno okolje so ključni dejavniki uspešnega razvoja fluentnosti pri vseh učencih.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Za raziskavo na izbrano temo smo se odločili, ker nas je zanimalo, kakšna je raven bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter kakšne razlike se pojavljajo med posameznimi učenci. Prav tako nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci s posebnimi potrebami, ki disleksije nimajo.

Cilji raziskovalnega dela so naslednji:

- Ugotoviti raven bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole.
- Primerjati bralno razumevanje med posameznimi učenci s posebnimi potrebami.
- Preučiti razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci s posebnimi potrebami brez disleksije.

- Ugotoviti, katera področja bralnega razumevanja predstavljajo največje težave učencem z disleksijo.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskovalna vprašanja so bila usmerjena v ugotavljanje ravni bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter v preučevanje razlik med posameznimi učenci. Poseben poudarek je bil namenjen primerjavi bralnega razumevanja med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in tistimi, ki disleksije nimajo. Z raziskovalnimi vprašanji smo želeli ugotoviti, ali se med omenjenima skupinama pojavljajo pomembne razlike v uspešnosti bralnega razumevanja ter katera področja branja učencem predstavljajo največje izzive.

1.4 RAZISKOVALNA METODA

V okviru raziskave sta bili uporabljeni deskriptivna (opisna) metoda ter kvantitativna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja, s čimer smo želeli pridobiti vpogled v proučevani pojav. Deskriptivna metoda nam je omogočila sistematičen opis in razumevanje obstoječega stanja oziroma značilnosti izbranega raziskovalnega problema, brez vplivanja nanj, medtem ko je bila kvantitativna metoda uporabljena z namenom ugotavljanja celostnega, objektivnega in primerljivega vpogleda v raziskovalni pojav.

Obe metodi skupaj sta prispevali k celovitejši analizi in interpretaciji podatkov, kar je omogočilo oblikovanje ustreznih sklepov in priporočil na podlagi empiričnih dokazov.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI

Rezultati raziskave prispevajo k boljšemu razumevanju potreb učencev s posebnimi potrebami in predstavljajo izhodišče za nadaljnje izboljšave pedagoške prakse.

Analiza celostno obravnava različne vidike bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami ter temelji na konkretnih, kvantitativno podprtih podatkih. Njena posebna vrednost je v jasni povezavi med ugotovitvami in ciljno usmerjenimi pedagoškimi ukrepi.

Rezultati raziskave bodo prispevali k boljšemu razumevanju ravni bralnega razumevanja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter razlik med učenci z disleksijo in tistimi brez nje. Ugotovitve bodo učiteljem, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom ter

drugim strokovnim delavcem v šoli v pomoč pri prepoznavanju specifičnih težav na področju bralnega razumevanja. Na podlagi rezultatov bodo lahko načrtovali ustreznejše prilagoditve pouka, izbirali učinkovitejše učne strategije ter oblikovali ciljno usmerjeno dodatno strokovno pomoč. Raziskava bo tako prispevala k izboljšanju kakovosti poučevanja in podpore učencem s posebnimi potrebami ter k spodbujanju njihove uspešnosti in vključevanja v učni proces.

2. TEORETIČNI DEL

Bralno razumevanje predstavlja eno temeljnih področij bralne pismenosti in je ključno za uspešno učenje ter splošno funkcionalnost posameznika v sodobni družbi. Ne vključuje le dekodiranja zapisanih besed, temveč globlje kognitivne procese, kot so razlaganje, povezovanje informacij, sklepanje ter kritično vrednotenje vsebine besedila. Na razvoj bralnega razumevanja vplivajo številni dejavniki, med katerimi izstopajo tekočnost branja, bogastvo besedišča, predznanje ter bralne strategije, ki bralcu omogočajo aktivno in smiselno obravnavo besedil. Zaradi njegove večdimenzionalne narave je bralno razumevanje pomembno ne le v pedagoškem kontekstu, temveč tudi pri spodbujanju vseživljenjskega učenja in samostojne, kritične udeležbe v družbi. V nadaljevanju raziskovalne naloge so podana ključna teoretična izhodišča.

2.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA RAZVIJANJE BRALNEGA RAZUMEVANJA

2.1.1 Opredelitev bralnega razumevanja

Bralno razumevanje (reading comprehension) je v literaturi pogosto opredeljeno kot večdimenzionalen proces, v katerem bralec aktivno konstruira pomen iz besedila, pri čemer sodelujejo kognitivne, jezikovne, metakognitivne in motivacijske komponente. Vključuje interakcijo med besedilom, predznanjem bralca in strategijami branja, kar omogoča smiselno interpretacijo in odziv na besedilo.

V kontekstu Slovenije je bralno razumevanje del širše politike bralne pismenosti, kar kaže Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030, ki ga opredeljuje kot zmožnost razumevanja, kritičnega vrednotenja in uporabe pisnih informacij v različnih življenjskih kontekstih. Sistematični razvoj bralne pismenosti je tudi del strateških ciljev države.

Bralno razumevanje je osrednja kompetenca, ki omogoča posamezniku učinkovito pridobivanje, obdelavo in interpretacijo informacij iz besedil. Gre za dinamičen in večdimenzionalen proces, pri katerem bralec aktivno povezuje besedilo, predznanje, jezikovne spretnosti in strategije razumevanja, da oblikuje pomen (Snow, 2002; Pečjak & Gradišar, 2012).

Razumevanje besedila ni zgolj pasivno prejemanje informacij, temveč aktivna konstrukcija pomena, ki vključuje tako kognitivne kot metakognitivne procese (Kintsch, 1998).

Bralno razumevanje je kompleksen kognitivni proces, pri katerem bralec aktivno povezuje besedilo, svoje predznanje, jezikovne spretnosti in strategije razumevanja za konstruiranje pomena. Gre za dinamičen odnos med bralcem, besedilom in situacijo branja.

Raziskovalci se strinjajo, da bralno razumevanje zajema:

- dekodiranje in tekoče branje (tekočnost)
- besedišče in jezikovno razumevanje
- inferiranje (sklepanje iz podatkov v besedilu)
- monitoring razumevanja
- aktivno gradnjo mentalnih modelov besedila
- motivacijske in metakognitivne dejavnike branja

Bralno razumevanje ni zgolj uporaba posameznih spretnosti, temveč njihova integracija, ki omogoča bralcu, da oblikuje smiselno interpretacijo besedila (Kintsch, 1998; Snow, 2002).

2.1.2 Bralno razumevanje kot kognitivno-metakognitivni proces

Bralno razumevanje je proces, v katerem bralec aktivno gradi pomen besedila s povezovanjem informacij iz besedila s predhodnim znanjem, izkušnjami in kontekstom (Snow, 2002). Gre za dinamično interakcijo med bralcem, besedilom in okoliščinami branja.

Kognitivne in metakognitivne strategije v procesu branja niso ločene, temveč medsebojno prepletene. Kognitivne strategije (npr. povzemanje, sklepanje, razjasnjevanje pomena neznanih besed) omogočajo neposredno obdelavo besedila, medtem ko metakognitivne strategije nadzirajo njihovo uporabo (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Metakognicija ima v tem procesu nadzorno funkcijo. Omogoča, da bralec sproti presoja, ali razume prebrano, in se zavestno odloča za strategije, kadar zazna težave v razumevanju. Ann L. Brown (1987) poudarja, da je prav zavedanje o lastnem razumevanju tisto, kar ločuje učinkovite bralce od manj uspešnih. Bralci z razvitimi metakognitivnimi spretnostmi znajo prepoznati nerazumljene dele besedila in uporabiti strategije za popravljanje razumevanja, medtem ko manj uspešni bralci pogosto nadaljujejo z branjem brez dejanskega razumevanja.

2.1.3 Kognitivni vidik bralnega razumevanja

Bralno razumevanje je v sodobnih raziskavah opredeljeno kot kompleksen kognitivni proces, pri katerem bralec aktivno konstruira pomen besedila v interakciji med jezikovnimi informacijami, lastnim predznanjem in kognitivnimi zmožnostmi. Ne gre zgolj za linearno obdelavo zapisanih informacij, temveč za dinamičen proces, ki vključuje več ravni kognitivne obdelave, od prepoznavanja besed do oblikovanja koherentne mentalne reprezentacije besedila. Sodobni modeli bralnega razumevanja poudarjajo, da je razumevanje rezultat usklajenega delovanja več kognitivnih sistemov, pri čemer imajo ključno vlogo tako osnovni kot višji miselni procesi (Kintsch, 2013).

Eden temeljnih kognitivnih pogojev za uspešno bralno razumevanje je učinkovito in avtomatizirano dekodiranje. Čeprav je dekodiranje pogosto obravnavano kot nižja raven bralnega procesa, sodobne raziskave potrjujejo, da ostaja pomemben dejavnik tudi pri starejših učencih in odraslih, zlasti pri zahtevnejših besedilih. Po ugotovitvah Charles A. Perfetti in Stafure (2014) neučinkovito dekodiranje povečuje kognitivno obremenitev in zmanjšuje razpoložljive vire za globlje razumevanje pomena, kar vodi v površinsko obdelavo besedila.

Pomembno vlogo pri bralnem razumevanju ima tudi besedišče, ki se v novejših raziskavah obravnava kot večdimenzionalna zmožnost. Poleg širine besedišča je ključna tudi globina besednega znanja, ki vključuje razumevanje semantičnih odnosov, večpomenskosti in rabe besed v različnih kontekstih. Raziskave kažejo, da prav globoko besedno znanje pomembno prispeva k inferenčnemu razumevanju in interpretaciji besedila (Nation & Snowling, 2010; Kate Nation, 2019).

Delovni spomin predstavlja enega osrednjih kognitivnih mehanizmov pri bralnem razumevanju, saj omogoča začasno shranjevanje in obdelavo informacij med branjem. Med procesom razumevanja mora bralec hkrati ohranjati že prebrane informacije, jih povezovati z novimi ter preverjati koherenco besedila. Sodobne raziskave potrjujejo, da so individualne razlike v kapaciteti delovnega spomina pomemben napovednik uspešnosti bralnega razumevanja, zlasti pri kompleksnih informativnih besedilih (Baddeley, 2012; Oakhill & Bryant, 2015).

Višji kognitivni procesi, zlasti sklepanje oziroma inferiranje, imajo ključno vlogo pri globinskem razumevanju besedila. Ker besedila pogosto ne vsebujejo vseh informacij eksplicitno, mora bralec aktivno zapolnjevati vrzeli z uporabo logičnega sklepanja in predznanja. Novejše raziskave poudarjajo, da so inferenčne zmožnosti eden najpomembnejših dejavnikov razlik med dobrimi in slabšimi bralci, neodvisno od njihove tekočnosti branja (Cain & Oakhill, 2014).

Predznanje deluje kot kognitivni filter, ki usmerja pozornost, interpretacijo in pomnjenje informacij. Bralci z bogatejšim in bolje organiziranim predznanjem lažje razumejo novo besedilo, saj nove informacije učinkoviteje vključujejo v obstoječe miselne strukture. Sodobne študije potrjujejo, da je aktivacija predznanja eden ključnih dejavnikov uspešnega bralnega razumevanja, zlasti pri strokovnih in učnih besedilih (McNamara & Magliano, 2009; McNamara, 2017).

Pomemben sestavni del kognitivnega vidika bralnega razumevanja je metakognicija, ki vključuje zavedanje lastnega razumevanja ter sposobnost uravnavanja bralnih strategij. Raziskave kažejo, da uspešni bralci pogosteje spremljajo svoje razumevanje, prepoznavajo neskladja v besedilu in po potrebi prilagajajo strategije, kot so ponovno branje, povzemanje ali postavljanje vprašanj (John H. Flavell; aktualizirano v Dunlosky & Metcalfe, 2019). Metakognitivne spretnosti se danes obravnavajo kot ključni dejavnik samoreguliranega učenja in dolgoročne bralne uspešnosti.

Duke in Pearson (2002) prav tako izpostavljata pomen strategij za razumevanje, kot so sklepanje, napovedovanje, povzemanje in monitoriranje razumevanja. Podobno Snow (2002) poudarja, da bralno razumevanje temelji na interakciji med kognitivnimi procesi, kot so pozornost, delovni spomin in aktivacija predznanja.

Sodobni kognitivni pristopi tako poudarjajo, da je bralno razumevanje rezultat kompleksne interakcije med osnovnimi jezikovnimi procesi, višjimi kognitivnimi zmožnostmi in metakognitivnim nadzorom. Razumevanje teh procesov predstavlja pomembno teoretično osnovo za razvoj bralne pismenosti ter za oblikovanje učinkovitih didaktičnih pristopov, ki presegajo zgolj urjenje tehničnega branja in se osredotočajo na razvoj globinskega razumevanja besedil.

2.1.4 Metakognitivni vidiki bralnega razumevanja

Sodobne teorije branja poudarjajo, da je uspešno bralno razumevanje v veliki meri odvisno od metakognitivnih procesov, ki bralcu omogočajo nadzor nad lastnim razumevanjem, prepoznavanje težav in prilagajanje strategij (Brown, 1987; Pečjak, 2010).

2.1.4.1 Opredelitev metakognicije

V slovenski strokovni literaturi je metakognicija pogosto opredeljena kot skupek kontrolnih procesov višjega reda, ki posamezniku omogočajo nadzor nad lastnim učenjem in mišljenjem. Avtorji poudarjajo, da metakognicija pomembno prispeva k samostojnosti in učinkovitosti učenja, še posebej na področju branja in razumevanja besedil.

Pojem metakognicije je v psihološko teorijo učenja uvedel John H. Flavell, ki jo je opredelil kot znanje o lastnih kognitivnih procesih in sposobnost njihovega nadzora (Flavell, 1979). Metakognicija vključuje razmišljanje o tem, kako posameznik zaznava, razume, si zapomni in uporablja informacije, ter sposobnost zavestnega uravnavanja teh procesov.

Flavell (1979) razlikuje med:

- metakognitivnim znanjem, ki vključuje zavedanje o sebi kot učencu oziroma bralcu, o naravi naloge in o razpoložljivih strategijah;
- metakognitivno regulacijo, ki zajema načrtovanje, spremljanje in vrednotenje kognitivnih dejavnosti.

Ta razdelitev je bila kasneje nadgrajena in empirično potrjena v številnih raziskavah (Schraw & Moshman, 1995). Metakognicija se danes razume kot ključen element samoreguliranega učenja, ki posamezniku omogoča učinkovitejše doseganje učnih ciljev.

2.1.4.2 Komponente metakognicije pri branju

Bralno razumevanje je kompleksen proces, ki zahteva usklajeno delovanje kognitivnih in metakognitivnih dejavnikov. Medtem ko kognitivni procesi vključujejo dekodiranje, razumevanje besed in stavkov ter sklepanje, metakognitivni procesi omogočajo nadzor nad tem, ali razumevanje poteka uspešno. Bralec s pomočjo metakognicije presoja, ali besedilo

razume, prepoznava morebitne težave in se odloča za ustrezne strategije za njihovo odpravljanje. Metakognicija pri branju se običajno deli na dve osnovni komponenti:

Metakognitivno znanje zajema:

- znanje o sebi kot bralcu (npr. zavedanje lastnih prednosti in slabosti),
- znanje o bralnih nalogah in značilnostih besedil,
- znanje o bralnih strategijah in pogojih njihove uporabe.

Metakognitivna regulacija pa vključuje:

- načrtovanje (postavljanje ciljev pred branjem),
- spremljanje razumevanja med branjem,
- vrednotenje in prilagajanje strategij po branju.

Model, ki jasno ločuje ti dve komponenti, sta razvila Gregory Schraw in David Moshman, ki poudarjata, da šele njuna kombinacija omogoča učinkovito samoregulirano učenje.

2.1.4.3 Metakognitivne bralne strategije

Metakognitivne bralne strategije so zavestni postopki, s katerimi bralec uravnava proces razumevanja. Uporabljajo se v vseh fazah branja:

- pred branjem, ko bralec aktivira predznanje in določi namen branja,
- med branjem, ko spremlja razumevanje, postavlja vprašanja in po potrebi ponovno bere,
- po branju, ko povzame bistvene informacije in ovrednoti uspešnost razumevanja.

Pressley in Afflerbach (1995) ugotavljata, da uspešni bralci te strategije uporabljajo fleksibilno in zavestno, kar jim omogoča globlje razumevanje besedila.

Raziskave kažejo, da poučevanje teh strategij pomembno izboljša bralno razumevanje, zlasti pri učencih in dijakih, ki imajo težave z razumevanjem kompleksnih besedil.

V slovenskem prostoru je metakognicija v povezavi z branjem obravnavana predvsem v pedagoško-psiholoških raziskavah. Sonja Pečjak (2010) poudarja, da je razvoj metakognitivnih spretnosti ključen za funkcionalno pismenost in samostojno učenje. Bakračevič Vukman (2014) izpostavlja, da metakognitivno zavedanje pomembno prispeva k razumevanju besedil že v osnovnošolskem obdobju in zmanjšuje razlike med bralci. Slovenski avtorji metakognicijo

razumejo kot nadzorni mehanizem, ki omogoča refleksijo o lastnem branju, zavestno uporabo strategij in prilagajanje bralnih postopkov glede na zahteve besedila.

2.1.5 Pomen eksplicitnega poučevanja strategij za bralno razumevanje

Bralno razumevanje je kompleksen kognitivni proces, ki vključuje dekodiranje, razumevanje pomena besedila, sklepanje, vrednotenje informacij ter povezovanje novega znanja s predhodnimi izkušnjami. Ne gre zgolj za pasivno sprejemanje informacij, temveč za aktivno konstrukcijo pomena, pri kateri ima bralec osrednjo vlogo. Tako tuje kot slovenske raziskave poudarjajo, da uspešno bralno razumevanje zahteva razvite bralne strategije in metakognitivne spretnosti (Pečjak, 2010).

Bralne strategije lahko opredelimo kot zavestne in namerne postopke, ki jih bralec uporablja za razumevanje, nadzor in izboljševanje lastnega branja. Med najpogosteje obravnavane strategije sodijo napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, povzemanje, razjasnjevanje neznanih pojmov, vizualizacija ter preverjanje razumevanja med branjem in po njem (Duke & Pearson, 2002). Slovenski avtorji poudarjajo, da se učinkoviti bralci od manj uspešnih razlikujejo prav po tem, da strategije uporabljajo načrtno, fleksibilno in v skladu z bralnim ciljem (Pečjak & Bucik, 2003).

Raziskave dosledno potrjujejo, da strategije niso učinkovite, če jih učenci uporabljajo naključno ali mehansko. Če učenci ne razumejo, zakaj strategijo uporabljajo in kdaj je smiselna, njena uporaba ne prispeva k boljšemu razumevanju besedila. Zato je ključno, da je poučevanje strategij eksplicitno, sistematično in dolgotrajno (Pressley, 2006).

Ekspliciten pouk strategij pomeni, da učitelj strategije jasno poimenuje, razloži njihov namen, pokaže njihovo uporabo ter učencem omogoči vodeno in samostojno vadbo. Takšen pristop temelji na predpostavki, da učenci ne razvijejo učinkovitih strategij spontano, temveč jih morajo usvojiti skozi načrtno pedagoško podporo (Afflerbach et al., 2020).

Ključen element eksplicitnega poučevanja je modeliranje strategij s strani učitelja. Učitelj z metodo razmišljanja na glas razkriva lastne miselne procese med branjem, s čimer učencem

omogoči vpogled v kognitivne postopke izkušenega bralca. Slovenske raziskave potrjujejo, da je tak pristop še posebej učinkovit pri mlajših učencih in pri učencih z bralnimi težavami (Grginič, 2014).

Pomemben sestavni del eksplicitnega pouka je tudi postopno prenašanje odgovornosti na učence, ki poteka od učiteljevega vodenja k samostojni uporabi strategij. Model postopnega sproščanja odgovornosti (Pearson & Gallagher, 1983) omogoča učencem, da strategije najprej uporabljajo ob podpori, nato v sodelovanju z vrstniki in nazadnje samostojno. Takšen proces spodbuja razvoj samoregulacije in bralne samostojnosti, kar slovenski avtorji navajajo kot enega ključnih ciljev bralne pismenosti (Pečjak, 2012).

Ključni element eksplicitnega poučevanja strategij je tudi redna refleksija o uporabi strategij. Refleksija učencem omogoča, da razmišljajo o tem, katere strategije so uporabili, kako učinkovite so bile in kako bi jih lahko prilagodili v prihodnje. S tem se krepi metakognitivno zavedanje, ki je po mnenju številnih raziskovalcev eden najmočnejših napovednikov uspešnega bralnega razumevanja (Zimmerman, 2002).

Tudi slovenske študije poudarjajo, da metakognitivno usmerjen pouk pomembno vpliva na razvoj bralne pismenosti. Učenci, ki znajo spremljati in vrednotiti lastno razumevanje, lažje prepoznajo nerazumevanje ter izberejo ustrezne strategije za njegovo odpravljanje (Pečjak & Grginič, 2015).

Empirični dokazi kažejo, da ekspliciten pouk strategij pomembno izboljšuje bralno razumevanje pri učencih vseh starostnih skupin. Metaanaliza, ki so jo izvedli Afflerbach s sodelavci (2020), potrjuje, da sistematično poučevanje strategij pozitivno vpliva ne le na razumevanje besedila, temveč tudi na bralno motivacijo in samostojnost učencev. Podobne ugotovitve navajajo tudi slovenski avtorji, ki izpostavljajo, da ekspliciten pouk strategij zmanjšuje razlike med učenci z različno razvitimi bralnimi zmožnostmi (Pečjak, 2010).

Na podlagi navedenega lahko sklenemo, da ekspliciten pouk strategij za bralno razumevanje predstavlja enega ključnih didaktičnih pristopov za razvoj bralne pismenosti. Njegova učinkovitost temelji na jasnem strukturiranju pouka, aktivni vlogi učitelja, postopnem

osamosvajanju učencev ter stalni refleksiji, kar omogoča trajen in prenosljiv razvoj bralnih spretnosti.

2.1.6 Bralne strategije

Bralne strategije predstavljajo osrednji del strateškega učenja, saj omogočajo učencu boljše razumevanje besedil, povezovanje novih informacij z že znanimi in boljšo zapomnitev besedila, kar pa ima za posledico tudi boljši uspeh v učnem procesu. Učitelji bi zato morali poznati različne bralne učne strategije in jih znati predstaviti učencem (Pečjak in Gradišar).

Cilj sodobnega bralnega pouka je učence pripeljati do bralne pismenosti. To je sposobnost uporabljati in razumeti jezikovne oblike, katere potrebuje za delovanje in bivanje v družbi. Bralno pismen je torej tisti, ki zmore brati tekoče, razume kar prebere in zmore informacije, ki jih je pridobil z branjem tudi uporabljati za osebno rast in pri reševanju problemov, tako vsakdanjih kot tudi učnih (Pečjak in Gradišar)

Pod pojmom učne strategije razumemo vse pristope, aktivnosti oziroma dejavnosti, s katerimi učenec v procesu učenja pridobiva nove informacije oziroma znanja. O bralnih učnih strategijah pa govorimo, kadar je ta glavna dejavnost za pridobivanje informacij branje. Bralne učne strategije so torej najrazličnejši pristopi k učenju iz pisnih besedil in njihovi predelavi, kar ima za posledico boljše pomnjenje in razumevanje. Poznamo več samostojnih, posameznih strategij (Pečjak 1995).

Eden izmed pogojev, da postane učenec pri učenju učinkovit, je, da je sposoben uspešno uporabljati čim več različnih učnih strategij. Vrste znanja, katere so učencu potrebne pri učenju bralnih učnih strategij, delimo v pet kategorij (Pečjak in Gradišar 2015):

- Znanje o strategijah

Učitelj mora poskrbeti, da učenci spoznajo čim več učnih strategij in jih navajati na različno uporabo strategij glede vrsto učnega gradiva in na cilj učenja. Učitelji nudijo učencem pomoč na več različnih načinov, najpogosteje uporabljajo različne kombinacije posameznih treh temeljnih metod poučevanja, te so:

- Direktno poučevanje (učitelj učencem predstavi strategijo in razloži, kako jo uporabljamo pri učenju);
- Učenje po modelu (učitelj ali učenci v manjših skupinah demonstrirajo, kako se uporabljajo določene strategije);
- Vodeno učenje s povratno informacijo (ta oblika poučevanja navadno traja dalj časa in nudi učencem možnost, da pridobivajo proceduralno znanje in znanje o okoliščinah. To obliko poučevanja učitelj uporablja po prej omenjenih oblikah, saj učenci strategijo poskusijo uporabiti sami, pri čemer jim učitelj da povratno informacijo o pravilnosti uporabe učne strategije in ustreznosti njene rabe (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o samem sebi kot učencu v učnem procesu

Uspešen učenec je pozoren tudi na svoje osebnostne lastnosti, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o nalogah

Znanje o nalogah pomeni, da si je učenec zmožen predstavljati, kakšna je dobra rešitev pri določeni vrsti naloge, s katero se sreča v šoli ali pri individualnem učenju. Učenci imajo namreč pogosto težave pri branju besedil iz učbenikov, ker ne znajo poiskati glavne misli, ali pa ne vedo, kako bi si snov čim hitreje zapomnili. Učitelj lahko učencem pomaga tako, da jim pomaga razumeti vrste nalog ter jim pomaga pri izdelavi kriterijev za uspešno opravljeno nalogo, kajti v primeru, da je učencu naloga neznana, težje izbere ustrezno strategijo, ki bi ga privedla do cilja. (Pečjak in Gradišar 2015).

- Znanje o vsebini

Raziskave kažejo, da predznanje učencu olajšuje razumevanje novih, neznanih informacij in mu omogoča, da se za dalj časa shranijo v njegovem spominu. Učiteljeva naloga je, da učencem pokaže, kako naj uporabijo lastno predznanje pri učenju iz novega gradiva. Uporaba učnih strategij pomaga učencem osmisliti nove informacije tako, da lahko postanejo del njegovega znanja (Pečjak in Gradišar 2015).

- Kontekstno znanje (znanje o okoliščinah)

Strateški učenec se zaveda okolja, v katerem poteka proces učenja. Ti dejavniki imajo močan vpliv na to, katero bralno učno strategijo bo učenec uporabil, zlasti takrat, kadar rešuje težke, zahtevne naloge. Raziskave kažejo, da je učenec bolj motiviran in je pripravljen uporabljati učne strategije, da pride do cilja, če ima podporo drugih in se zaveda, da se lahko zanese na njihovo pomoč (Pečjak in Gradišar 2015).

Kompleksne bralne učne strategije so strategije, ki zajemajo celoten učni proces, to je dejavnosti pred branjem, med branjem in po njem. Primerne so za delo s celotnim razredom, kot tudi z večjimi ali manjšimi skupinami. Pri pouku se najpogosteje uporabljajo naslednje bralne učne strategije:

- strategija VŽN,
- metoda PV3P,
- Paukova metoda in
- metoda recipročnega poučevanja (Pečjak in Gradišar 2015).

2.2 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

V Sloveniji izraz učenci s posebnimi potrebami označuje učence, ki zaradi različnih vrst ovir, primanjkljajev ali motenj pri učenju ali delovanju potrebujejo prilagoditve v izobraževalnem procesu, dodatno strokovno pomoč ali posamezne prilagojene programe, da bi lahko uresničili svoje pravice do enakovrednega izobraževanja. Po slovenski zakonodaji so ti učenci opredeljeni s pomočjo več aktov, predvsem Zakona o osnovni šoli (ZOsn) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 1) je temeljni zakon v Republiki Sloveniji, ki ureja področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Sprejet je bil z namenom zagotavljanja enakih možnosti za izobraževanje, razvoja potencialov posameznika ter vključevanja otrok s posebnimi potrebami v družbo v skladu z načeli inkluzije, strokovnosti in individualizacije.

ZUOPP-1 določa, kdo so otroci s posebnimi potrebami, postopke njihovega usmerjanja, vrste programov vzgoje in izobraževanja ter oblike pomoči, do katerih so ti otroci upravičeni. Po zakonu so otroci s posebnimi potrebami tisti otroci, ki zaradi razvojnih primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov, dodatno strokovno pomoč ali prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.
ZUOPP-1 opredeljuje naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,

- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Pomemben del zakona je postopek usmerjanja, ki ga vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje. Na podlagi odločbe o usmeritvi se določi ustrezen vzgojno-izobraževalni program, potrebne prilagoditve ter obseg in vrsta dodatne strokovne pomoči.

ZUOPP-1 poudarja tudi pravico otrok do izobraževanja v čim bolj vključujočem okolju, kar pomeni, da se prednostno usmerjajo v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v rednih osnovnih šolah, kadar je to v otrokovo korist. Zakon tako predstavlja pravno podlago za uresničevanje inkluzivnega izobraževanja v slovenskem šolskem sistemu.

2.3 OPREDILTEV DISLEKSIJE

Disleksija je v sodobni strokovni literaturi opredeljena kot specifična učna težava nevrološkega izvora, ki se kaže predvsem v težavah pri usvajanju in avtomatizaciji branja, pisanja in pravopisa, kljub ustreznim učnim priložnostim, povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim ter primerni motivaciji za učenje (International Dyslexia Association [IDA], 2019). Temeljni problem disleksije ni v razumevanju pomena besed, temveč v procesih dekodiranja in fonološke obdelave jezika (Snowling, 2000).

V slovenskem prostoru disleksijo uvrščamo med specifične učne težave, kot jih opredeljujejo Vzgojno-izobraževalni sistem RS in strokovna literatura s področja specialne pedagogike (Magajna idr., 2014). Disleksija se pojavlja kontinuirano – od blažjih do izrazitih oblik – in pogosto ostaja neprepoznana, zlasti pri učencih z dobrimi kompenzacijskimi strategijami (Kavkler, 2011).

V mednarodnih diagnostičnih sistemih je disleksija umeščena med specifične učne motnje. V DSM 5 je opredeljena kot specifična učna motnja z motnjo branja, kar poudarja njen razvojni in trajni značaj (American Psychiatric Association, 2013). Raziskave s področja nevroznanosti potrjujejo, da imajo posamezniki z disleksijo drugačno organizacijo in delovanje možganskih mrež, povezanih z jezikovno obdelavo, zlasti v levem hemisferičnem sistemu (Shaywitz & Shaywitz, 2008).

Slovenski avtorji poudarjajo, da disleksije ne smemo razumeti kot bolezen, temveč kot razliko v kognitivnem procesiranju, ki vpliva predvsem na šolsko uspešnost v okoljih, kjer prevladuje pisni jezik (Magajna idr., 2014). Zaradi tega je ključno, da disleksijo obravnavamo v kontekstu interakcije med posameznikom in učnim okoljem, ne zgolj kot individualni deficit (Kavkler, Košak Babuder & Magajna, 2015).

2.3.1 Temeljne značilnosti disleksije

Jedro disleksije predstavlja fonološki deficit, ki se kaže v slabši sposobnosti prepoznavanja, razčlenjevanja in manipuliranja z glasovi v besedah (Snowling & Hulme, 2012). Učenci z disleksijo imajo pogosto težave pri:

- povezovanju glasov in črk,
- natančnem in tekočem branju,
- pravilnem zapisu besed,
- hitrem priklicu besednih oblik iz dolgoročnega spomina.

Slovenske raziskave potrjujejo, da se disleksija pogosto povezuje tudi s slabšim delovnim spominom, počasnejšo hitrostjo procesiranja informacij ter težavami pri avtomatizaciji osnovnih šolskih veščin (Kavkler, 2011; Magajna idr., 2014). Pomembno je poudariti, da se težave lahko razlikujejo glede na transparentnost jezika, zato se disleksija v slovenščini pogosto izraža bolj v tekočnosti branja in pravopisu kot v popolni nezmožnosti dekodiranja (Zupančič & Kavkler, 2017).

Slovenski avtorji se nagibajo k celostnemu razumevanju disleksije, ki vključuje kognitivne, čustvene, socialne in pedagoške vidike ter poudarja pomen inkluzivnega izobraževanja in diferenciacije pouka (Kavkler idr., 2015).

2.3.2 Disleksija in bralno razumevanje v šolskem obdobju

Pri učencih se disleksija najpogosteje pokaže v zgodnjem šolskem obdobju, ko se začne sistematično opismenjevanje. Kljub ustreznemu poučevanju in dodatni razlagi učenci z disleksijo napredujejo počasneje, kar pogosto vodi do sekundarnih čustvenih in motivacijskih težav, kot so nizka samopodoba, izogibanje branju in šolska anksioznost (Kavkler idr., 2015).
Slovenska stroka poudarja pomen zgodnjega prepoznavanja in preventivnega delovanja v vrtcu in prvih razredih osnovne šole (Magajna idr., 2014). Pravočasna identifikacija omogoča ustrezne prilagoditve, s katerimi lahko bistveno zmanjšamo negativne učinke disleksije na učno pot posameznika (Inštitut za disleksijo, n.d.).

Disleksija v šolskem obdobju pomembno vpliva ne le na tehniko branja, temveč tudi na bralno razumevanje, ki predstavlja ključno osnovo za uspešno učenje pri vseh šolskih predmetih. Čeprav disleksijo pogosto povezujemo predvsem s težavami pri dekodiranju besed, sodobne raziskave poudarjajo, da so težave z bralnim razumevanjem pri učencih z disleksijo pogosta in pomembna posledica primarnih bralnih primanjkljajev (Snowling & Hulme, 2012).

Bralno razumevanje je kompleksen proces, ki vključuje natančno in tekoče dekodiranje, jezikovno razumevanje, delovni spomin, sklepanje in povezovanje novega znanja s predhodnimi izkušnjami. Pri učencih z disleksijo je bralno razumevanje pogosto posredno prizadeto, saj počasno in naporno dekodiranje porabi velik del kognitivnih virov, ki bi sicer bili namenjeni razumevanju prebranega (Shaywitz, 2003).
Slovenska strokovna literatura poudarja, da imajo učenci z disleksijo pogosto ustrezno razumevanje besedila, kadar jim je to predstavljeno ustno, medtem ko se razumevanje bistveno zmanjša pri samostojnem branju daljših ali zahtevnejših besedil (Kavkler, 2011). To jasno kaže, da težave z bralnim razumevanjem niso nujno posledica jezikovnega nerazumevanja, temveč predvsem omejitev pri avtomatizaciji branja.

Eden ključnih dejavnikov, ki povezuje disleksijo in bralno razumevanje, je bralna tekočnost. Tekoče branje omogoča gladek prehod od dekodiranja k razumevanju pomena besedila. Pri učencih z disleksijo je branje pogosto počasno, prekinjeno in obremenjujoče, kar negativno vpliva na:

- sledenje vsebini,
- ohranjanje informacij v delovnem spominu,
- razumevanje vzročno-posledičnih odnosov v besedilu.

Raziskave potrjujejo, da pomanjkljiva bralna tekočnost predstavlja enega najmočnejših napovednikov slabšega bralnega razumevanja pri učencih z disleksijo (Snowling & Hulme, 2012). Tudi slovenski avtorji opozarjajo, da se razkorak v razumevanju med učenci z disleksijo in vrstniki povečuje z dolžino in zahtevnostjo besedil (Zupančič & Kavkler, 2017).

Čeprav disleksija primarno ne vključuje motnje razumevanja jezika, lahko dolgotrajne težave z branjem vplivajo na razvoj besednega zaklada in izpostavljenost kompleksnim jezikovnim strukturam. Manj pogosta in krajša bralna izkušnja lahko vodi v omejeno poznavanje abstraktnih pojmov, kar dodatno otežuje bralno razumevanje, zlasti pri učnih besedilih (Shaywitz, 2003).

Slovenska literatura poudarja, da imajo nekateri učenci z disleksijo težave predvsem pri višjih ravneh bralnega razumevanja, kot so sklepanje, povzemanje, kritično vrednotenje besedila in povezovanje informacij iz več virov (Magajna idr., 2014). Te težave so pogosto spregledane, saj se pouk in preverjanje znanja osredotočata predvsem na natančnost branja in pravopis.

V višjih razredih osnovne šole in v srednješolskem obdobju se vloga branja bistveno spremeni – branje postane primarno sredstvo učenja. Učenci z disleksijo so v tem obdobju še posebej ranljivi, saj počasno branje in slabše razumevanje otežujeta:

- samostojno učenje iz učbenikov,
- razumevanje navodil,
- pripravo na pisne preizkuse,
- učinkovito rabo zapiskov.

Slovenski avtorji opozarjajo, da brez ustreznih prilagoditev lahko disleksija vodi v kumulativni učni zaostanek, ki ni posledica pomanjkanja znanja, temveč omejene dostopnosti učnega gradiva v pisni obliki (Kavkler, Košak Babuder & Magajna, 2015)

Podpora učencem z disleksijo mora poleg izboljševanja dekodiranja sistematično vključevati tudi razvijanje bralnega razumevanja. Učinkoviti pristopi vključujejo:

- eksplicitno poučevanje strategij bralnega razumevanja (napovedovanje, povzemanje, postavljanje vprašanj),
- uporabo krajših in strukturiranih besedil,
- kombinacijo pisnih in ustnih virov informacij,
- uporabo avdiogradiv in digitalnih orodij.

Slovenski koncept inkluzivnega izobraževanja poudarja, da so prilagoditve pri preverjanju znanja (npr. ustno preverjanje, podaljšan čas) ključne za objektivno ocenjevanje razumevanja, ne pa zgolj bralne hitrosti (Magajna idr., 2014).

Povezava med disleksijo in bralnim razumevanjem jasno kaže, da disleksije v šolskem obdobju ne smemo obravnavati zgolj kot tehnične težave branja. Gre za kompleksen pojav, ki vpliva na učenčevo akademsko uspešnost, samopodobo in dostop do znanja. Celostna obravnava, ki vključuje tako razvoj bralne tehnike kot podporo razumevanju, je zato ključna za uspešno izobraževalno pot učencev z disleksijo (Kavkler, 2011; Snowling & Hulme, 2012).

2.4 RAZISKAVE S TEGA PODROČJA

Raziskave so pokazale, da nezadostno razvito dekodiranje ali omejeno razumevanje jezika neposredno omejuje sposobnost bralnega razumevanja (Hoover & Gough, 1990).

Raziskave dosledno kažejo, da se uspešni in manj uspešni bralci ne razlikujejo zgolj v bralnih spretnostih, temveč predvsem v stopnji razvite metakognicije in sposobnosti samoregulacije branja (Pressley & Afflerbach, 1995). Namen tega poglavja je predstaviti temeljna teoretična izhodišča metakognicije ter osvetliti njeno vlogo pri bralnem razumevanju s poudarkom na tujih in slovenskih strokovnih virih.

Raziskave (Ann L. Brown in Linda Baker) so pokazale, da se uspešni bralci od manj uspešnih razlikujejo predvsem po tem, da aktivno spremljajo svoje razumevanje in zavestno uporabljajo strategije za njegovo izboljšanje. Metakognitivni nadzor je zato ključni dejavnik pri globinskem razumevanju besedila.

Sodobni didaktični modeli poudarjajo, da je eksplicitno poučevanje bralnih strategij, ki vključuje metakognitivno razlago njihove rabe, bistveno za razvoj bralnega razumevanja (Duke & Pearson, 2002; OECD, 2019). Učenci morajo poleg uporabe strategij razumeti tudi kdaj, zakaj in kako jih uporabiti.

V slovenskem prostoru Pečjak in Gradišar (2015) poudarjata, da sistematičen razvoj metakognicije pri branju pomembno prispeva k funkcionalni pismenosti, kar je skladno tudi z ugotovitvami raziskav PISA (OECD, 2019).

Raziskave na področju kognitivne psihologije potrjujejo, da razumevanje ni samodejna posledica tekočega branja. Posameznik lahko bere hitro in tekoče, a kljub temu ne razume globljega pomena besedila, kar kaže na razkorak med tehničnim branjem in kognitivno obdelavo vsebine.

Dosežki slovenskih učencev v splošni bralni pismenosti 15-letnikov v zadnji raziskavi PISA 2018 izkazujejo, da med 55 državami, od katerih je večina članic OECD, so slovenski učenci dosegli 495 točk, kar jih uvršča v skupino držav, katerih dosežek je nad povprečjem držav OECD-ja. Tudi vzdolžna primerjalna analiza dosežkov bralne pismenosti pri slovenskih učencih napram povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD od 2006 do 2018 kaže ugodno sliko. Dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti kažejo, da osnovnošolski kurikul in iz njega izhajajoče aktivnosti vključujejo učinkovite načine za razvijanje bralne pismenosti (Pečjak, 2020).

Dosežena raven bralne pismenosti v mednarodni raziskavi PISA slovenskih 15-letnkov je bila leta 2018 v povprečju praktično enaka kot leta 2006. Znižanje povprečnega dosežka pri bralni pismenosti otrok v letu 2018 glede na leto 2015 je rezultat znižanja dosežkov na vseh 6 ravneh mednarodne lestvice. Republika Slovenija sodi med države, v katerih so razlike med učenci iz

socialno in ekonomsko bolj in manj ugodnih okolij med manjšimi. Sekundarne študije na podlagi podatkov iz raziskav in projektov so pokazale, da je treba za izboljšanje bralne pismenosti otrok zagotoviti sistemske pogoje na ravni države. Ti pogoji so dostopna in kakovostna predšolska vzgoja, javna in brezplačna osnovna šola s kakovostno šolsko knjižnico ter razvit sistem splošnih knjižnic (https://www.rsrs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralnapismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf).

Izsledki mednarodnih raziskav PIRLS, PISA, PIAAC so pokazali, da so se dosežki slovenskih učencev in učenk na področju bralne pismenosti pomembno izboljšali, a vendarle delež višjih ravni bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev, osnovnošolk, srednješolcev in srednješolk ni zadosten. Četudi mnogi obvladajo manj zahtevne (temeljne) bralne procese, jim višje ravni bralnih odzivov (npr. kritično vrednotenje prebranega) povzročajo težave. Raziskava pri odraslih pa kaže nezadostno stopnjo bralne pismenosti. Ob zaključku programa osnovne šole najmanj temeljno raven bralne pismenosti doseže vsaj 90 % učencev in učenk; najvišje ravni bralne pismenosti pa naj bi doseglo vsaj 10 % učencev in učenk (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030).

Longitudinalne raziskave kažejo, da je natančnost in tekočnost dekodiranja v zgodnjih razredih močan napovednik kasnejšega bralnega razumevanja. Otroci z disleksijo, ki ne razvijejo avtomatiziranega dekodiranja, imajo bistveno več težav pri razumevanju daljših in kompleksnejših besedil v višjih razredih (Snowling & Hulme, 2012).

Empirične študije potrjujejo, da je bralna tekočnost ključni posrednik med dekodiranjem in razumevanjem. Wolf in Katzir-Cohen (2001) sta ugotovili, da počasno in netekoče branje pri učencih z disleksijo povzroča večje kognitivno breme, zaradi česar ostane manj razpoložljivih virov za razumevanje vsebine.

Številne empirične študije so potrdile, da imajo učenci z disleksijo primanjkljaje predvsem na komponenti dekodiranja, medtem ko je jezikovno razumevanje pogosto relativno ohranjeno (Tunmer & Chapman, 2012).

Scarborough (2001) je pokazala, da otroci z zgodnjimi fonološkimi primanjkljaji v kasnejših letih pogosteje razvijejo trajne težave pri razumevanju besedil, tudi če se natančnost branja delno izboljša.

Hjetland et al. (2020) so v longitudinalni raziskavi ugotovili, da zgodnje jezikovne in bralne spretnosti pomembno vplivajo na kasnejše akademsko bralno razumevanje, kar potrjuje potrebo po preventivnem delovanju že v predšolskem obdobju.

Vaughn et al. (2012) so ugotovili, da imajo učenci z učnimi težavami, vključno z disleksijo, najboljše rezultate pri bralnem razumevanju, kadar intervencije vključujejo eksplicitno poučevanje strategij (npr. povzemanje, sklepanje, preverjanje razumevanja).

Podobne ugotovitve navajajo tudi raziskave v transparentnih jezikih, kjer kljub relativno natančnemu dekodiranju učenci z disleksijo berejo občutno počasneje, kar pomembno vpliva na razumevanje besedila (Zupančič & Kavkler, 2017). To potrjuje, da disleksija vpliva na bralno razumevanje tudi v jezikih z enostavnejšimi pravopisnimi pravili, kot je slovenščina.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 NAMEN IN CILJI

Cilj raziskave je bil celovito proučiti bralno razumevanje učencev 5. razreda s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v raziskavo, ter ugotoviti raven njihovega razumevanja prebranih besedil. Poseben poudarek je bil namenjen primerjavi bralnega razumevanja med učenci s posebnimi potrebami, pri katerih je bila diagnosticirana disleksija, in učenci s posebnimi potrebami brez disleksije. Raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje morebitnih statistično pomembnih razlik med obema skupinama, z namenom boljšega razumevanja vpliva disleksije na bralno razumevanje ter prispevanja k oblikovanju ustreznejših didaktičnih in pedagoških pristopov pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

3.1.1 Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna je raven hitrosti glasnega branja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami v primerjavi z orientacijskimi normami?
2. Kakšna je raven razvitosti besedišča pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami?
3. Kako razvita je skladenjska zmožnost učencev 5. razreda s posebnimi potrebami?
4. Kakšna je raven bralnega razumevanja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami?
5. Kakšne povezave se kažejo med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem?
6. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v hitrosti glasnega branja?
7. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v razumevanju in obsegu besedišča?
8. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v skladenjski zmožnosti?
9. Ali se učenci z disleksijo razlikujejo od ostalih učencev s posebnimi potrebami v dosežkih na testu bralnega razumevanja, zlasti na višjih kognitivnih ravneh?

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

Hipoteza 1: Predvidevamo, da učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, dosegajo nižjo hitrost glasnega branja v primerjavi z normativnimi pričakovanji za njihovo starostno skupino in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, slabše razvito besedišče, ki pomembno omejuje njihovo bralno razumevanje in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, slabše razvite skladenjske zmožnosti, ki pomembno omejuje njihovo bralno razumevanje in da obstajajo razlike med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in učenci brez disleksije.

Hipoteza 4: Predvidevamo, da se največje razlike v bralnem razumevanju med učenci s posebnimi potrebami z disleksijo in brez disleksije se pojavljajo na višjih ravneh bralnega razumevanja (npr. sklepanje in vrednotenje besedila).

Hipoteza 5: Predvidevamo, da med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem obstaja pozitivna povezanost pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami.

3.2 METODOLOGIJA

3.2.1 Raziskovalna metoda

V okviru raziskave je bila uporabljena kvantitativna deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.2.2 Raziskovalni vzorec

V vzorec je bilo zajetih 10 (4 deklice in 6 dečkov) učencev s posebnimi potrebami 5. razreda osnovne šole od tega, 4 učenci (1 deklica in 3 dečki) z diagnosticirano disleksijo.

3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Raziskavo smo izvedli s pomočjo Preizkusa bralnega razumevanja za učence 5. razreda, ki zajema naslednje podteste: test hitrega branja, test besedišča, test skladenjskih zmožnosti in test bralnega razumevanja.

4. REZULTATI IN ANALIZA

4.1 HITROST BRANJA UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je hitrost branja učencev s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter kako se njihovi dosežki primerjajo z normativnimi pričakovanji za njihovo starostno skupino.

Graf 1: rezultati testa hitrega branja v omejen času

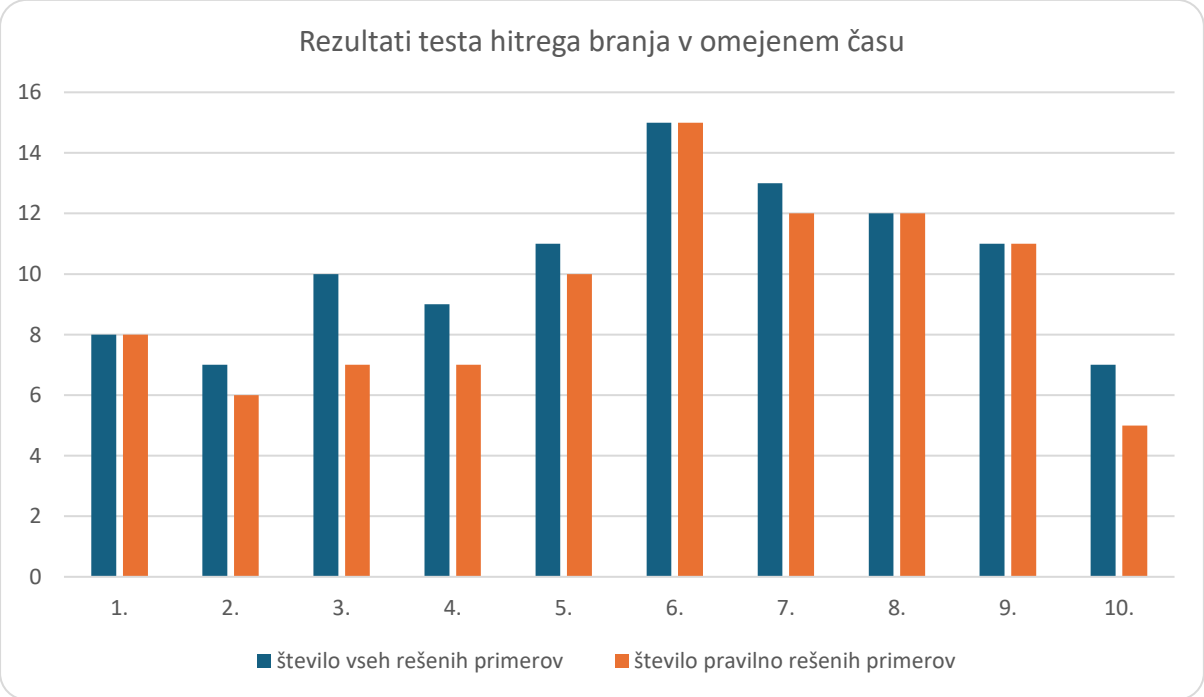


Tabela 1: rezultati testa hitrega branja v omejenem času s primerjavo z orientacijskimi vrednostmi

skupina bralcev	norma za število pravilno rešenih primerov v omejenem času	število učencev
slabi bralci	0 - 7	4
povprečni bralci	8 - 14	5
dobri bralci	15 - 25	1

Namen testa hitrega branja v omejen času je bil ugotoviti raven hitrosti branja pri učencih s posebnimi potrebami v 5. razredu osnovne šole ter njihove dosežke primerjati z orientacijskimi normativnimi vrednostmi za njihovo starostno skupino. Hitrost branja je bila ocenjena s testom hitrega branja, izvedenim v časovno omejenih pogojih, pri čemer je bilo kot merilo uspešnosti upoštevano število pravilno rešenih primerov.

Rezultati testa so prikazani v grafu 1, podrobneje pa analizirani v tabeli 1, kjer so učenci razvrščeni v tri skupine glede na doseženo število pravilno rešenih primerov: slabe, povprečne in dobre bralce. Razvrstitev temelji na orientacijskih normah, ki opredeljujejo pričakovano bralno učinkovitost za učence te starostne skupine.

Analiza podatkov kaže, da so bili štirje učenci uvrščeni v skupino slabih bralcev, kar pomeni, da so v omejenem času pravilno rešili med 0 in 7 primerov. Njihovi rezultati izrazito odstopajo od normativnih pričakovanj in nakazujejo pomembne težave pri avtomatizaciji branja, kar lahko vpliva tako na hitrost kot tudi na razumevanje prebranega. Ti učenci so pri časovno omejenih nalogah še posebej ranljivi, kar je skladno z ugotovitvami raziskav, ki opozarjajo, da imajo učenci s posebnimi potrebami pogosto težave pri bralni fluentnosti in obdelavi informacij pod časovnim pritiskom.

V skupino povprečnih bralcev je bilo uvrščenih pet učencev, ki so dosegli med 8 in 14 pravilno rešenih primerov. Ta skupina predstavlja največji delež v vzorcu in kaže, da del učencev s posebnimi potrebami kljub svojim primanjkljajem dosega rezultate, primerljive z

orientacijskimi normami za njihovo starost. Njihova bralna hitrost je funkcionalna, vendar lahko ob večjih besedilnih zahtevah ali kompleksnejših nalogah še vedno pride do upočasnitev ali zmanjšane natančnosti.

Le en učenec je bil uvrščen v skupino dobrih bralcev, saj je v omejenem času pravilno rešil med 15 in 25 primerov. Tak rezultat kaže na dobro razvito bralno avtomatizacijo in učinkovito obdelavo pisnih informacij. Nizek delež učencev v tej skupini nakazuje, da so nadpovprečni bralni dosežki pri učencih s posebnimi potrebami redkejši, vendar ne izključeni, kar poudarja pomen individualnih razlik znotraj te populacije.

Za prepoznavanje potreb posameznega učencev po intenzivnem bralnem treningu so učitelju v pomoč spodnje mejne vrednosti, ki predstavljajo minimalni ali priporočeni dosežek na testu hitrega branja t.i. prag bralne učinkovitosti. Gre za rezultat, ki učencu omogoča vsaj povprečno razumevanje daljšega besedila. Interval predstavlja za učitelja orientacijsko vrednost, ki naj bi se ji približali vsi učenci, tudi tisti s težavami na področju branja. Priporočeni ali minimalni dosežek je za učence 5. razreda 12 – 14 pravilno rešenih primerov v omejenem času.

4.2 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU HITROSTI BRANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu hitrosti branja v omejenem času z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

V nadaljnji analizi smo posebno pozornost namenili učencem, pri katerih je bila ugotovljena disleksija (učenci pod številko 2, 3, 4 in 10 v grafu 1), ter njihove rezultate primerjali z dosežki ostalih učencev, vključenih v raziskavo. Namen te analize je bil ugotoviti, ali in v kolikšni meri se učenci z disleksijo razlikujejo od vrstnikov brez te specifične bralne motnje pri testu hitrega branja v omejenem času.

Rezultati kažejo, da so učenci z disleksijo v povprečju dosegali nižje rezultate kot ostali učenci v raziskavi. Večina učencev z disleksijo se je uvrstila v skupino slabih ali spodnji del skupine povprečnih bralcev, kar pomeni, da njihovi dosežki pogosteje odstopajo od orientacijskih

normativnih vrednosti za njihovo starostno skupino. Takšen vzorec je pričakovan in skladen s teoretičnimi izhodišči, ki disleksijo opredeljujejo kot specifično motnjo branja, povezano z upočasnjenim dekodiranjem, slabšo avtomatizacijo bralnega procesa ter povečano kognitivno obremenitvijo pri časovno omejenih nalogah.

V primerjavi z učenci brez disleksije so imeli učenci z disleksijo izrazitejše težave pri hitrem in natančnem prepoznavanju besed, kar se je odražalo v manjšem številu pravilno rešenih primerov v omejenem času. Časovni pritisk testa je pri teh učencih verjetno še dodatno poudaril njihove bralne primanjkljaje, saj disleksija pogosto vpliva predvsem na hitrost branja, medtem ko je razumevanje besedila lahko relativno bolje ohranjeno, kadar časovna omejitev ni prisotna.

Nasprotno pa so učenci brez disleksije v večjem deležu dosegali rezultate v območju povprečnih ali nadpovprečnih normativnih vrednosti. Ti učenci so pri testu hitrega branja izkazali večjo avtomatizacijo bralnega procesa in učinkovitejše obvladovanje časovne omejitve, kar se je odražalo v višjem številu pravilno rešenih primerov. Razlike med skupinama tako potrjujejo, da disleksija predstavlja pomemben dejavnik tveganja za nižjo bralno hitrost, zlasti v situacijah, kjer je uspešnost neposredno vezana na čas.

Ugotovitve analize poudarjajo potrebo po previdni interpretaciji rezultatov testov hitrega branja pri učencih z disleksijo. Njihovi nižji dosežki ne odražajo nujno splošnih kognitivnih sposobnosti ali razumevanja učne snovi, temveč predvsem specifične težave na področju bralne fluentnosti. Primerjava z ostalimi učenci v raziskavi potrjuje pomen individualiziranih prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, alternativni načini preverjanja znanja ter ciljno usmerjene intervencije za razvijanje bralne avtomatizacije.

4.3 BESEDIŠČNA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

S pod testom besedišča smo se osredotočili na zmožnost razumevanja besedišča v kratkem besedilu pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, v kolikšni meri učenci razumejo pomen posameznih besed in izrazov ter kako to razumevanje vpliva na njihovo celostno razumevanje besedila. Posebno pozornost smo namenili ugotavljanju morebitnih

težav pri razumevanju besedišča, ki lahko ovirajo uspešno bralno razumevanje. Na podlagi pridobljenih rezultatov smo želeli pridobiti vpogled v jezikovne zmožnosti učencev ter oblikovati izhodišča za nadaljnje pedagoško delo in prilagoditve pri pouku.

Graf 2: rezultati testa besedišča

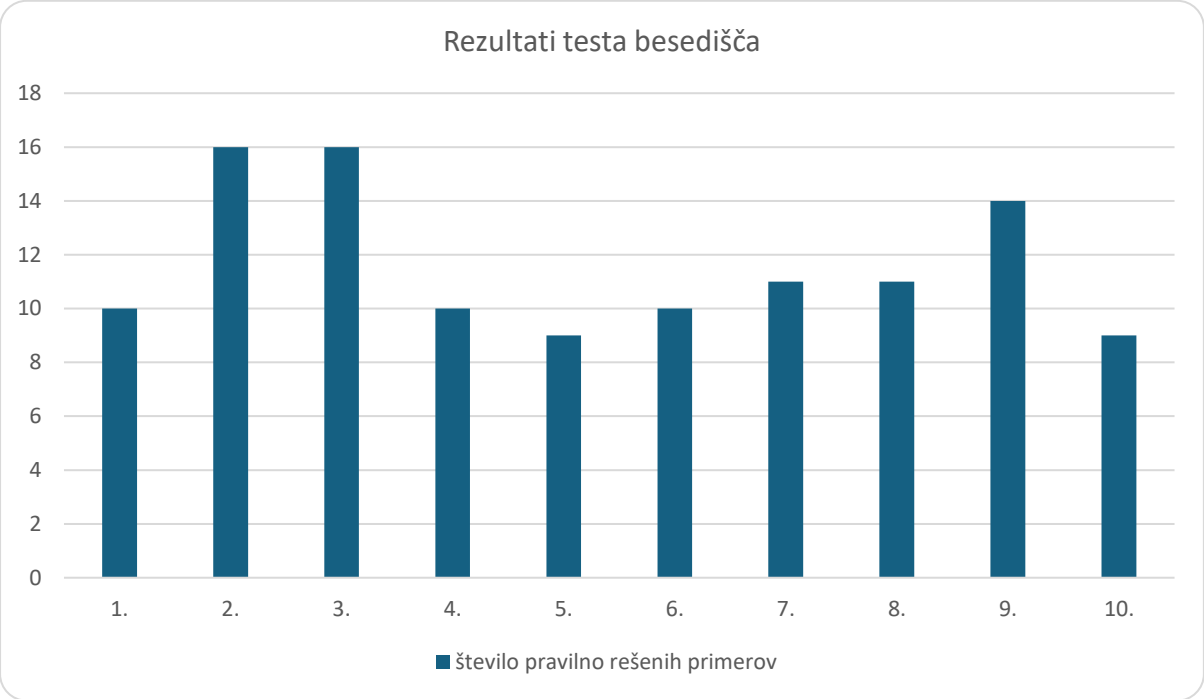


Tabela 2: rezultati testa besedišča s primerjavo z orientacijskimi vrednostmi

besedišče	norma za število pravilno rešenih	število učencev
slabo besedišče	0 - 11	5
povprečno besedišče	12 - 18	5
dobro besedišče	19 - 30	0

Analiza rezultatov testa besedišča kaže, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami izrazite težave na področju razumevanja besedišča, kar pomembno vpliva na njihovo bralno razumevanje. Namen testa je bil ugotoviti, v kolikšni meri učenci razumejo pomen posameznih besed in izrazov v kratkem besedilu ter kako to razumevanje prispeva k razumevanju celotne vsebine.

Iz tabele 2 je razvidno, da se učenci porazdeljujejo izključno v kategoriji slabega in povprečnega besedišča. Pet učencev je doseglo rezultate, ki sodijo v razpon slabega besedišča (0–11 pravilnih odgovorov). Ti učenci imajo očitne težave pri razumevanju pomena besed, kar lahko vodi v napačno razlago vsebine ali v popolno nerazumevanje besedila. Takšne težave pogosto povzročajo zmanjšano motivacijo za branje in učenje ter lahko vplivajo tudi na uspešnost pri drugih predmetih, kjer je razumevanje besedila ključno.

Prav tako pet učencev dosega rezultate v razponu povprečnega besedišča (12–18 pravilnih odgovorov). Čeprav ti učenci kažejo določeno stopnjo razumevanja besednega pomena, njihovo besedišče še ni dovolj razvito za zanesljivo in poglobljeno razumevanje besedil. Pri teh učencih se lahko pojavljajo težave predvsem pri razumevanju manj pogostih besed, abstraktnih izrazov ali besed, katerih pomen je močno odvisen od konteksta.

Posebej zaskrbljujoče je dejstvo, da noben učenec ni dosegel ravni dobrega besedišča (19–30 pravilnih odgovorov). To kaže na splošno nižjo raven jezikovnih zmožnosti v obravnavani skupini in potrjuje, da je besedišče eno izmed šibkejših področij pri učencih s posebnimi potrebami. Pomanjkljivo besedišče lahko pomembno omejuje razvoj bralne pismenosti, saj razumevanje posameznih besed predstavlja osnovo za razumevanje povedi, odstavkov in celotnega besedila.

Rezultati testa besedišča potrjujejo, da je potrebno pri teh učencih načrtno in sistematično razvijati besedišče. Smiselno je vključevati prilagojene didaktične pristope, kot so razlaga neznanih besed pred branjem, uporaba slikovnega gradiva, ponavljanje in utrjevanje novih izrazov ter povezovanje besed z vsakdanjimi izkušnjami učencev. Takšne prilagoditve lahko pomembno prispevajo k izboljšanju razumevanja besedila in k večji uspešnosti učencev pri branju ter učenju nasploh.

4.4 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BESEDIŠČA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu besedišča z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

Iz grafa 2 je razvidno, da učenci pod številkami 2, 3, 4 in 10, pri katerih je bila ugotovljena disleksija, dosegajo v testu besedišča praviloma nižje rezultate v primerjavi z večino ostalih učencev. Njihovi dosežki se večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma spodnjega dela povprečnega besedišča, kar kaže na izrazite težave pri razumevanju pomena posameznih besed in izrazov v besedilu.

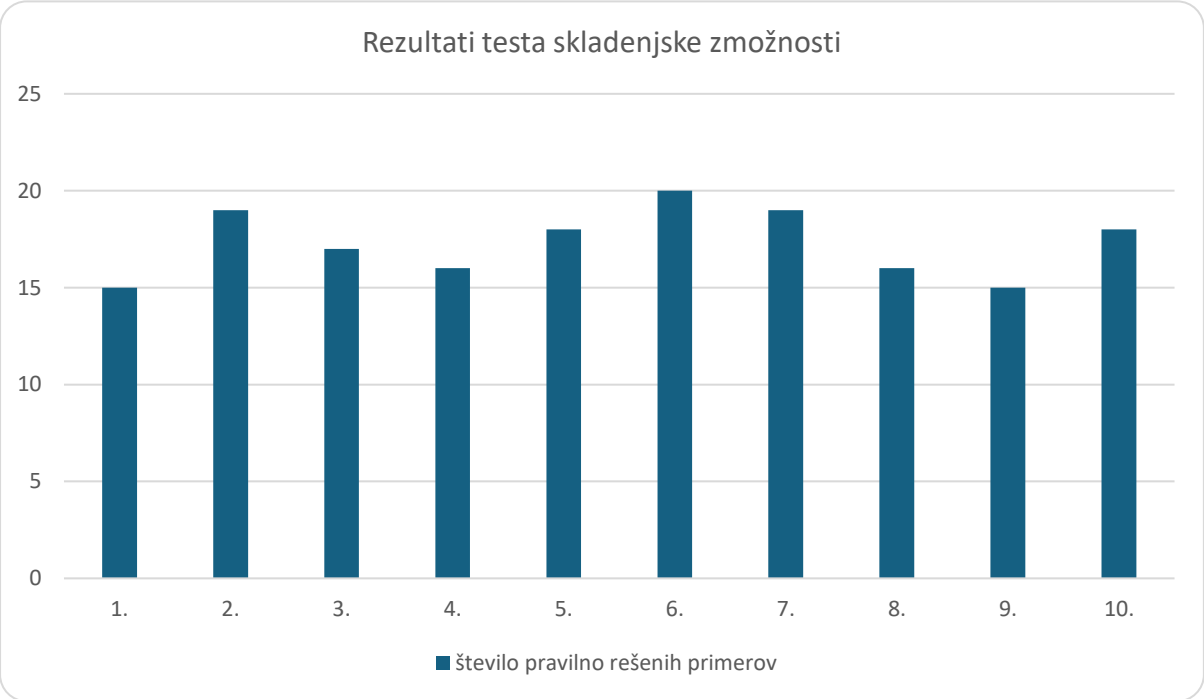
Pri učencih z disleksijo so razlike v rezultatih bolj izrazite, kar je skladno z značilnostmi disleksije, pri kateri se pogosto pojavljajo težave pri branju, dekodiranju in usvajanju novega besedišča. Te težave lahko vplivajo na počasnejše procesiranje besed in slabše povezovanje pomena besed s kontekstom, kar se neposredno odraža v nižjih dosežkih na testu besedišča.
V primerjavi z ostalimi učenci, ki nimajo diagnosticirane disleksije, učenci z disleksijo v povprečju dosegajo slabše rezultate. Ostali učenci sicer prav tako ne dosegajo visoke ravni besedišča, vendar so njihovi rezultati bolj enakomerno razporejeni in se pogosteje približujejo povprečnemu območju. To kaže, da so težave pri razumevanju besedišča pri učencih brez disleksije manj izrazite oziroma manj sistematične.

Primerjava rezultatov potrjuje, da disleksija pomembno vpliva na uspešnost pri razumevanju besedišča. Učenci z disleksijo predstavljajo ranljivejšo skupino, pri kateri so potrebne dodatne in ciljno usmerjene prilagoditve pri pouku. Uporaba prilagojenih didaktičnih strategij, kot so dodatna razlaga besed, večkratno ponavljanje, uporaba vizualnih in multisenzornih pristopov ter prilagojen tempo dela, lahko pripomore k zmanjševanju razlik med učenci z disleksijo in ostalimi učenci ter k izboljšanju njihovega bralnega razumevanja.

4.5 SKLADENJSKA ZMOŽNOST UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je raven skladenjske zmožnosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami ter kako se ta kaže v njihovi rabi povednih struktur, skladnji stavkov in povezovanju povedi v besedilo.

Graf 3: skupni rezultati testa skladenjske zmožnosti



V testu skladenjskih zmožnosti lahko določimo le minimalno nujno vrednost, ki jo je potrebno doseči, kar je v testu za 5. razred 18 točk. Skupno število točk, ki jih je možno doseči na testu skladenjskih zmožnosti je 24 (12 točk na 1. delu in 12 točk na 2. delu testa).

Tabela 3: rezultati testa skladenjske zmožnosti

	število pravilno rešenih primerov		
Zap. številka učenca	1. del	2. del	skupaj
1.	9	6	15
2.	10	9	19
3.	9	8	17
4.	8	8	16
5.	9	9	18
6.	10	10	20
7.	10	9	19
8.	8	8	16
9.	7	8	15
10.	9	9	18

Analiza rezultatov testa skladenjske zmožnosti je bila usmerjena v ugotavljanje ravni skladenjske razvitosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami ter v razumevanje, kako se ta raven odraža v njihovi rabi povednih struktur, skladnji stavkov in povezovanju povedi v besedilo. Skladenjska zmožnost je ključna sestavina jezikovne kompetence, saj neposredno vpliva na razumevanje besedil, ustno in pisno izražanje ter splošno učno uspešnost.

Test je bil sestavljen iz dveh delov, pri čemer je vsak del preverjal različne vidike skladenjske zmožnosti. Skupno je bilo mogoče doseči 24 točk, minimalni prag uspešnosti pa je bil postavljen pri 18 točkah. Ta prag predstavlja spodnjo mejo pričakovane skladenjske razvitosti za učence 5. razreda in omogoča razmejitev med učenci, ki dosegajo osnovne standarde znanja, in tistimi, ki pri tem potrebujejo dodatno podporo.

Rezultati kažejo, da je prag doseglo oziroma preseglo 5 od 10 učencev, kar pomeni, da ima polovica učencev skladenjsko zmožnost razvito vsaj na minimalno pričakovani ravni. Druga polovica učencev praga ni dosegla, kar kaže na pomembne primanjkljaje na področju skladnje. Skupni rezultati se gibljejo med 15 in 20 točkami, kar kaže na zmeren razpon dosežkov, vendar tudi na to, da skladenjska zmožnost pri nobenem učencu ni izrazito visoko razvita. Večina

učencev se nahaja v območju mejnih ali povprečnih dosežkov, kar nakazuje delno in ne povsem stabilno obvladovanje skladenjskih struktur.

Podrobnejša analiza posameznih delov testa razkriva pomembne razlike v uspešnosti. V 1. delu testa so učenci praviloma dosegali nekoliko višje in bolj enakomerne rezultate. To kaže, da večina učencev obvladuje osnovne povedne strukture, kot so enostavni stavki in preproste stavčne povezave. Na tej ravni se učenci večinoma znajdejo, saj naloge temeljijo na bolj avtomatiziranih jezikovnih vzorcih, ki jih pogosto uporabljajo tudi v vsakdanji komunikaciji.

V 2. delu testa, ki preverja zahtevnejše skladenjske strukture in sposobnost povezovanja povedi v besedilo, pa so rezultati opazno šibkejši ali vsaj ne napredujejo v primerjavi s prvim delom. To kaže na težave pri tvorjenju kompleksnejših stavkov, pravilni rabi veznikov in odvisnikov ter pri vzpostavljanju logičnih, časovnih in pomenskih povezav med povedmi. Prav ta del skladnje zahteva višjo stopnjo jezikovne organizacije, načrtovanja in razumevanja odnosov med posameznimi deli besedila, kar je za učence s posebnimi potrebami pogosto zahtevno.

Razlike med uspešnostjo v prvem in drugem delu testa kažejo, da je skladenjska zmožnost pri učencih razvijana predvsem na osnovni ravni, medtem ko je prehod k višjim, bolj kompleksnim strukturam otežen. To se lahko kaže tudi v šolskem okolju, kjer imajo učenci več težav pri pisanju daljših besedil, obnovah, opisih ali razlagah, saj njihova besedila pogosto ostajajo kratka, manj povezana in skladenjsko preprosta.

4.6 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU SKLADENJSKIH ZMOŽNOSTI IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu skladenjskih zmožnosti z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

Učenci, označeni pod zaporednimi številkami 2, 3, 4 in 10 v grafu 3, so učenci z diagnosticirano disleksijo. Njihovi rezultati na testu skladenjske zmožnosti omogočajo vpogled v to, kako se skladenjska zmožnost pri učencih z disleksijo razvija v primerjavi z ostalimi učenci s posebnimi potrebami, vključenimi v raziskavo. Analiza kaže, da učenci z disleksijo po skupni uspešnosti ne izstopajo bistveno iz skupine, saj se njihovi dosežki gibljejo v podobnem razponu kot dosežki ostalih učencev.

Skupni rezultati učencev z disleksijo segajo od 16 do 19 točk. Dva učenca sta dosegla ali presegla minimalni prag uspešnosti 18 točk, dva pa tega praga nista dosegla. Takšna razporeditev rezultatov kaže, da skladenjska zmožnost pri učencih z disleksijo ni enotna, temveč precej raznolika. Enaka ugotovitev velja tudi za celotni vzorec učencev, saj se tako pri učencih z disleksijo kot pri ostalih učencih pojavljajo razlike v stopnji razvitosti skladenjskih spretnosti. To pomeni, da disleksija sama po sebi ne pogojuje nujno nižje ravni skladenjske zmožnosti, temveč je njen vpliv bolj selektiven in se izraža predvsem na določenih področjih skladnje.

Podrobnejša primerjava posameznih delov testa razkrije, da so učenci z disleksijo v prvem delu testa, ki preverja rabo osnovnih povednih struktur in preproste stavčne oblike, večinoma dosegali rezultate, primerljive z ostalimi učenci. To kaže, da imajo učenci z disleksijo relativno dobro razvito osnovno skladenjsko znanje, ki temelji na pogosto rabljenih in bolj avtomatiziranih jezikovnih strukturah. Na tej ravni se njihove težave, značilne za disleksijo, praviloma ne izražajo izrazito, saj naloge ne zahtevajo kompleksnega jezikovnega načrtovanja ali obdelave večje količine informacij hkrati.

Nasprotno pa se razlike med učenci z disleksijo in ostalimi učenci bolj jasno pokažejo v drugem delu testa, kjer so bile naloge usmerjene v zahtevnejšo skladnjo in povezovanje povedi v smiselno besedilo. Pri tem delu so nekateri učenci z disleksijo dosegli nižje rezultate, kar lahko

povezujemo z značilnostmi disleksije, kot so težave pri zaporednem procesiranju, organizaciji informacij ter vzdrževanju pozornosti na več ravneh jezikovne strukture hkrati. Te težave lahko vplivajo na pravilno rabo veznikov, oblikovanje večstavčnih povedi ter na vzpostavljanje logičnih, časovnih in vzročnih odnosov med povedmi.

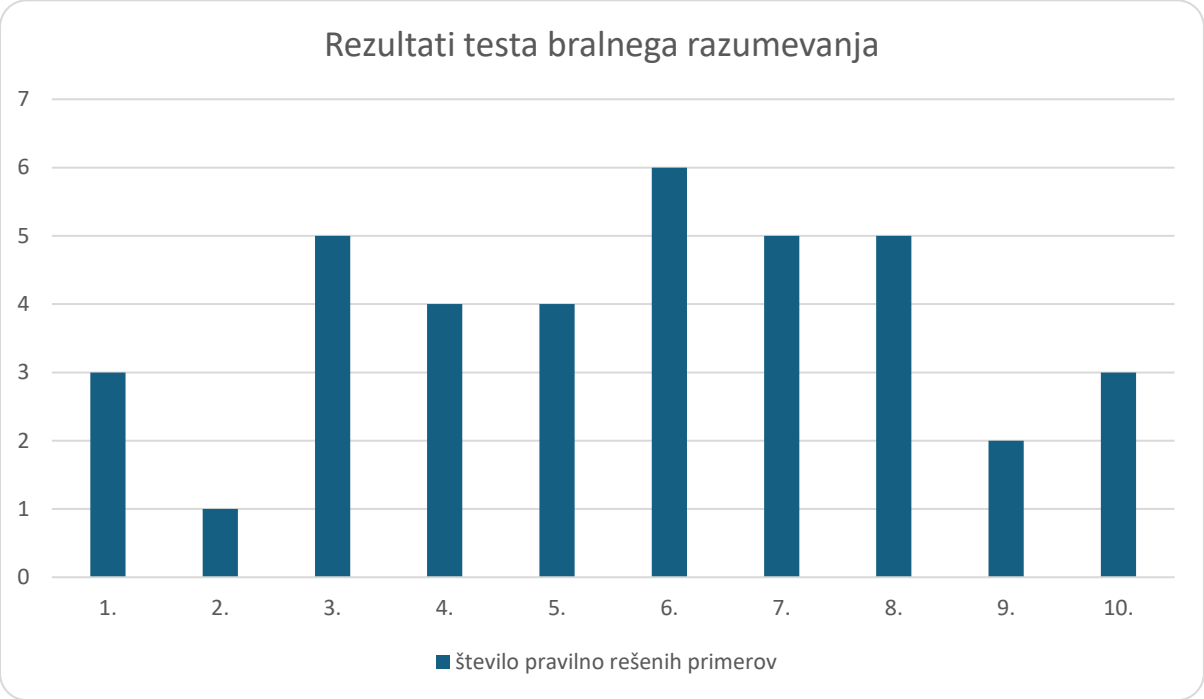
V primerjavi z ostalimi učenci v raziskavi se torej učenci z disleksijo ne razlikujejo bistveno v splošni ravni skladenjske zmožnosti, temveč predvsem v načinu, kako je ta zmožnost strukturirana. Pri njih je pogosteje opazna razlika med obvladovanjem osnovne in kompleksnejše skladnje, kar vodi v večjo neenakomernost dosežkov. Podobne težave sicer opažamo tudi pri drugih učencih s posebnimi potrebami, vendar so pri učencih z disleksijo nekoliko bolj izrazite na ravni besedilne skladnje in povezovanja povedi v celoto.

4.7 BRALNO RAZUMEVANJE UČENCEV 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI

Zanimalo nas je, kakšna je raven bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami.

Test bralnega razumevanja je časovno omejen. Skupno število možnih točk pa znaša 10. Pri nalogah, pri katerih mora učenec odgovor napisat samostojno, se ne preverja učenčeva jezikovna zmožnost v smislu vrednotenja slovnične in pravopisne pravilnosti, ampak le vsebinska ustreznost odgovora. Naloge v testu bralnega razumevanja so različne zahtevnostne ravni po prilagojeni tristopenjski Bloomovi taksonomiji.

Graf 4: rezultati testa bralnega razumevanja



Analiza rezultatov testa bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami (graf 4) omogoča celovitejši vpogled v njihovo uspešnost pri razumevanju prebranega besedila ter v učinkovitost uporabljenega merskega instrumenta. Test je bil časovno omejen, skupno število možnih točk je znašalo 10, kar pomeni, da so rezultati razporejeni na relativno ozki lestvici, vendar kljub temu dovolj jasno izražajo razlike v ravni bralnega razumevanja med učenci.

Naloge so bile oblikovane na podlagi prilagojene tristopenjske Bloomova taksonomija, kar omogoča analizo uspešnosti učencev glede na različne kognitivne ravni. Na prvi, najnižji ravni so naloge preverjale dobesedno razumevanje besedila, torej prepoznavanje in priklic eksplicitno navedenih informacij. Rezultati kažejo, da je večina učencev pri teh nalogah dosegla zadovoljivo število točk, kar pomeni, da so ob ustrezni podpori in prilagoditvah sposobni slediti besedilu in razumeti njegovo osnovno vsebino.

Na drugi ravni zahtevnosti so naloge zahtevale razlago informacij ter povezovanje posameznih delov besedila. Pri teh nalogah se je že pokazalo več razlik med učenci. Nekateri so uspeli

ustrezno povezati informacije in izkazati razumevanje besedila na višji ravni, pri drugih pa so bile zaznane težave, ki se lahko odražajo v delnem razumevanju ali napačni interpretaciji vsebine. To nakazuje, da prehod od dobesednega k globljemu razumevanju predstavlja pomemben izziv za učence s posebnimi potrebami.

Največ težav so imeli učenci pri nalogah najvišje zahtevnostne ravni, ki so zahtevale sklepanje, vrednotenje ali uporabo informacij v novih situacijah. Ti rezultati kažejo, da so višji miselni procesi, povezani z bralnim razumevanjem, pri večini učencev še manj razviti. K temu lahko prispevajo različni dejavniki, kot so omejitve na področju delovnega spomina, težave s pozornostjo, počasnejša obdelava informacij ali manj razvite metakognitivne strategije branja. Posebno pozornost je treba nameniti tudi dejstvu, da se pri odprtih nalogah ni ocenjevala slovnična in pravopisna pravilnost odgovorov, temveč zgolj njihova vsebinska ustreznost. To pomeni, da nižji dosežki niso posledica jezikovne neustreznosti zapisa, temveč predvsem težav pri razumevanju in oblikovanju vsebinsko pravilnega odgovora. Kljub temu so nekateri odgovori ostali nepopolni ali premalo natančni, kar lahko kaže na težave pri strukturiranju misli in verbalizaciji razumevanja.

Celostna analiza rezultatov kaže, da je raven bralnega razumevanja učencev 5. razreda s posebnimi potrebami heterogena. Medtem ko osnovno razumevanje besedila pri večini učencev dosega zadovoljivo raven, so višje ravni bralnega razumevanja manj razvite in zahtevajo dodatno pedagoško pozornost. Rezultati potrjujejo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju strategij globljega branja, kot so napovedovanje, postavljanje vprašanj, povzemanje in preverjanje razumevanja, ter po individualiziranih in prilagojenih učnih pristopih, ki bodo učencem omogočili učinkovitejše razumevanje zahtevnejših besedil.

4.8 PRIMERJAVA DOSEŽKOV UČENCEV Z DISLEKSIJO NA TESTU BRALNEGA RAZUMEVANJA IN OSTALIH UČENCEV VKLJUČENIH V RAZISKAVO

Nadalje nas je zanimala primerjava dosežkov učencev z disleksijo na testu bralnega razumevanja z dosežki ostalih učencev vključenih v raziskavo.

V grafu 4 so učenci pod zaporednimi številkami 2, 3, 4 in 10 učenci z diagnosticirano disleksija. Analiza njihovih rezultatov testa bralnega razumevanja v primerjavi z ostalimi učenci, vključenimi v raziskavo, omogoča bolj poglobljen vpogled v vpliv disleksije na razumevanje prebranega besedila ter v razlike v uspešnosti med posameznimi skupinami učencev.

Rezultati učencev z disleksijo kažejo, da je njihova uspešnost pri testu bralnega razumevanja v splošnem nižja oziroma bolj neenakomerna v primerjavi z učenci brez diagnosticirane disleksije. Največ razlik se pojavi pri nalogah srednje in višje zahtevnostne ravni, kjer je bilo potrebno povezovanje informacij, razlaga pomenov ter sklepanje na podlagi prebranega besedila. Ti učenci so pri tovrstnih nalogah pogosteje dosegali manj točk ali so njihovi odgovori ostali delni, kar je lahko posledica težav pri dekodiranju besedila, počasnejšega branja in večje kognitivne obremenitve med branjem.

Pri nalogah nižje zahtevnostne ravni, ki so preverjale dobesedno razumevanje in priklic informacij, pa razlike med učenci z disleksijo in ostalimi učenci niso bile tako izrazite. To nakazuje, da so učenci z disleksijo ob ustrezno prilagojenem besedilu in dovolj časa sposobni razumeti osnovno vsebino prebranega. Kljub temu se lahko pri njih pojavlja več napak ali nepopolnih odgovorov, kar je pogosto povezano z utrujenostjo pri branju in težavami pri ohranjanju pozornosti.

V primerjavi z ostalimi učenci v raziskavi se pri učencih z disleksijo pogosteje pojavlja tudi večja razpršenost rezultatov. Nekateri izmed njih dosegajo primerljive rezultate z vrstniki brez disleksije, drugi pa bistveno nižje, kar potrjuje heterogenost populacije učencev z disleksijo in poudarja pomen individualne obravnave. Ostali učenci v raziskavi so praviloma izkazovali bolj stabilno uspešnost in večjo zanesljivost pri reševanju nalog višjih kognitivnih ravni.

Pomembno je poudariti, da slabši rezultati učencev z disleksijo niso posledica nižjih intelektualnih sposobnosti, temveč specifičnih težav na področju branja, ki vplivajo na proces razumevanja besedila. Ker test ni ocenjeval slovnične in pravopisne pravilnosti odgovorov, lahko razlike v dosežkih pripišemo predvsem težavam pri obdelavi pisanega besedila in pri integraciji informacij.

4.9 KORELACIJA MED HITROSTJO BRANJA, RAZUMEVANJEM BESEDIŠČA, SKLADENJSKO ZMOŽNOSTJO IN BRALNIM RAZUMEVANJEM PRI UČENCIH 5. RAZREDA S POSEBNIMI POTREBAMI.

Zanimala nas je tudi korelacija med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem.

Analiza rezultatov kaže, da so med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami prisotne pomembne in vsebinsko smiselne povezave. Gre za medsebojno prepletene jezikovno-kognitivne zmožnosti, ki skupaj pomembno vplivajo na uspešnost branja in učenja.

Hitrost glasnega branja se izkazuje kot pomemben dejavnik bralne učinkovitosti. Učenci z nižjo hitrostjo branja praviloma dosegajo slabše rezultate tudi pri bralnem razumevanju. Počasno in neavtomatizirano branje namreč povečuje kognitivno obremenitev, saj učenec več pozornosti namenja dekodiranju besed, posledično pa mu ostane manj miselnih virov za razumevanje vsebine. To potrjuje pozitivno povezavo med bralno fluentnostjo in razumevanjem besedila, zlasti na višjih ravneh razumevanja.

Med razumevanjem besedišča in bralnim razumevanjem je zaznana izrazita korelacija. Učenci z omejenim besediščem imajo več težav pri razumevanju pomena besedila, saj nepoznane ali slabo razumljene besede ovirajo tvorjenje celostnega pomena. Slabše razvito besedišče se odraža predvsem pri nalogah, ki zahtevajo razlago, sklepanje in povezovanje informacij, kar kaže na neposreden vpliv besedišča na globinsko bralno razumevanje.

Pomembna povezava se kaže tudi med skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem. Učenci, ki imajo težave pri razumevanju kompleksnejših stavčnih struktur in besedilne koherence, slabše razumejo daljša in zahtevnejša besedila. Skladnja tako ne vpliva le na jezikovno produkcijo, temveč tudi na razumevanje, saj omogoča pravilno interpretacijo odnosov med deli povedi in med posameznimi informacijami v besedilu. Povezanost je še posebej izrazita pri nalogah, ki zahtevajo višjo stopnjo jezikovne in kognitivne obdelave.

Analiza medsebojnih odnosov kaže, da so hitrost branja, besedišče in skladenjska zmožnost posredno in neposredno povezani z bralnim razumevanjem. Učenci z boljšim besediščem in razvitejšo skladnjo praviloma berejo tekočneje in učinkoviteje razumejo prebrano. Obratno pa primanjkljaji na enem področju pogosto negativno vplivajo tudi na ostala področja, kar potrjuje večdimenzionalno naravo bralne zmožnosti.

Pri učencih z disleksija so te povezave še izrazitejše. Njihove težave pri avtomatizaciji branja pogosto sovpadajo z omejenim besediščem in slabšim obvladovanjem zahtevnejših skladenjskih struktur, kar se kumulativno odraža v slabšem bralnem razumevanju. To potrjuje, da bralne težave niso izolirane, temveč se pojavljajo kot skupek medsebojno povezanih primanjkljajev.

5. SKLEP

V raziskovalni nalogi smo raziskovali, kakšna je raven bralnega razumevanja pri učencih 5. razreda s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v raziskavo ter kakšne so razlike med učenci s posebnimi potrebami z diagnosticirano disleksijo in brez nje.

Rezultati raziskave kažejo, da je večina učencev s posebnimi potrebami uvrščena v območje povprečnih ali podpovprečnih normativnih vrednosti hitrosti branja. Opazen je razmeroma visok delež slabih bralcev, kar potrjuje, da bralna fluentnost ostaja eno ključnih področij primanjkljajev pri tej skupini učencev. Primerjava z orientacijskimi normami poudarja potrebo po sistematičnem spremljanju bralnega razvoja ter po uvajanju ciljno usmerjenih didaktičnih in specialnopedagoških prilagoditev. Na podlagi ugotovitev je mogoče sklepati, da so učinkoviti programi za razvijanje bralne hitrosti, avtomatizacije in razumevanja nujni za izboljšanje učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami. Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki dosegajo najnižje rezultate, saj lahko vztrajne težave pri hitrem branju dolgoročno negativno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in motivacijo za učenje.
Sklepno lahko ugotovimo, da učenci z disleksijo v tej raziskavi predstavljajo skupino z izrazitejšimi izzivi pri hitrem branju, vendar hkrati potrjujejo heterogenost populacije učencev s posebnimi potrebami. Rezultati dodatno utemeljujejo potrebo po diferenciranem pedagoškem pristopu ter po uporabi večdimenzionalnih meril pri ocenjevanju bralnih zmožnosti.

Na podlagi izvedenega testa besedišča in analize pridobljenih rezultatov lahko sklenemo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami pomembne težave na področju razumevanja besedišča. Rezultati kažejo, da se vsi učenci uvrščajo bodisi v kategorijo slabega bodisi povprečnega besedišča, pri čemer noben učenec ni dosegel ravni dobrega besedišča. To potrjuje, da je besedišče pri obravnavani skupini šibko razvito in predstavlja eno izmed ključnih ovir pri uspešnem bralnem razumevanju.
Slabo razumevanje pomena posameznih besed in izrazov negativno vpliva na celostno razumevanje besedila, kar se lahko odraža tudi v nižji učni uspešnosti in zmanjšani motivaciji za branje. Učenci s povprečnim besediščem sicer kažejo osnovno razumevanje besednega pomena, vendar njihovo znanje še ni dovolj razvito za samostojno in poglobljeno razumevanje

zahtevnejših besedil. Ugotovitve raziskave poudarjajo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju besedišča pri učencih s posebnimi potrebami. Pri pouku je smiselno uvajati prilagojene didaktične strategije, ki vključujejo razlago neznanih besed, uporabo konkretnih in vizualnih pripomočkov ter pogosto utrjevanje novega besedišča v različnih kontekstih. Le z doslednim in ciljno usmerjenim pedagoškim delom je mogoče izboljšati jezikovne zmožnosti učencev in s tem prispevati k boljšemu bralnemu razumevanju ter večji učni uspešnosti. Analiza rezultatov testa besedišča je pokazala, da učenci z disleksijo v testu besedišča v povprečju dosegajo slabše rezultate v primerjavi z ostalimi učenci. Njihovi dosežki se večinoma uvrščajo v območje slabega oziroma nižjega povprečnega besedišča, kar potrjuje, da disleksija pomembno vpliva na razumevanje besedišča in posledično na bralno razumevanje. V primerjavi z ostalimi učenci so težave pri učencih z disleksijo izrazitejše in bolj dosledne, kar kaže na potrebo po dodatnih, ciljno usmerjenih prilagoditvah pri pouku. Ugotovitve poudarjajo pomen zgodnje podpore in uporabe prilagojenih didaktičnih strategij, s katerimi je mogoče zmanjševati razlike med učenci z disleksijo in ostalimi ter izboljšati njihove jezikovne in bralne zmožnosti.

Na podlagi analize rezultatov testa skladenjske zmožnosti lahko sklenemo, da je skladenjska zmožnost učencev 5. razreda s posebnimi potrebami neenakomerno in delno razvita. Učenci večinoma obvladujejo osnovne skladenjske vzorce, vendar imajo izrazite težave pri uporabi kompleksnejše skladnje in pri povezovanju povedi v smiselno, koherentno besedilo. Rezultati potrjujejo potrebo po sistematičnem, postopnem in ciljno usmerjenem razvijanju skladenjske zmožnosti, pri čemer je smiselno poseben poudarek nameniti vajam za tvorjenje večstavčnih povedi, rabo različnih vezniških sredstev ter razvijanje besedilne koherence. Na podlagi analize rezultatov lahko zaključimo, da učenci z disleksijo v raziskavi ne izkazujejo splošno nižje skladenjske zmožnosti v primerjavi z ostalimi učenci, temveč se njihove težave kažejo predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki vključujejo višjo stopnjo jezikovne organizacije. To potrjuje potrebo po diferencirani in ciljno usmerjeni didaktični podpori, ki naj poleg utrjevanja osnovnih skladenjskih struktur vključuje tudi sistematično razvijanje kompleksnejših stavčnih vzorcev, zavestno rabo veznikov ter postopno učenje povezovanja povedi v smiselno in koherentno besedilo.

Na podlagi analize rezultatov testa bralnega razumevanja lahko sklenemo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami različno razvito raven bralnega razumevanja. Test, zasnovan po prilagojeni tristopenjski Bloomova taksonomija, je omogočil vpogled v uspešnost učencev na več kognitivnih ravneh, od dobesednega razumevanja do zahtevnejših oblik sklepanja in razlage prebranega. Rezultati kažejo, da je osnovno razumevanje besedila pri večini učencev zadovoljivo, saj so bili pri nalogah nižje zahtevnostne ravni relativno uspešni. To potrjuje, da so učenci ob ustrezno prilagojenem besedilu in jasnih navodilih sposobni prepoznati ključne informacije in razumeti temeljno sporočilo besedila. Hkrati pa se je izkazalo, da naloge, ki zahtevajo povezovanje informacij, razlago in sklepanje, predstavljajo večji izziv, kar kaže na manj razvite višje ravni bralnega razumevanja. Pomembna ugotovitev je tudi, da slabši rezultati niso povezani s slovnično ali pravopisno neustreznostjo odgovorov, saj se je ocenjevala izključno vsebinska ustreznost. To pomeni, da težave izhajajo predvsem iz procesov razumevanja in ne iz jezikovne produkcije. Učenci imajo pogosto težave pri poglobljenem razumevanju besedila ter pri jasni in celoviti ubeseditvi svojega razumevanja. Sklepno lahko ugotovimo, da rezultati testa bralnega razumevanja opozarjajo na potrebo po sistematičnem razvijanju višjih kognitivnih ravni branja pri učencih s posebnimi potrebami. Smiselno je uvajanje prilagojenih didaktičnih strategij, individualizirane podpore ter postopnega uvajanja zahtevnejših nalog, ki spodbujajo razumevanje, povezovanje in sklepanje. Le na ta način bo mogoče dolgoročno izboljšati bralno razumevanje in učencem omogočiti uspešnejše vključevanje v učni proces in vsakdanje učno okolje. Na podlagi primerjave lahko sklenemo, da učenci z disleksijo v povprečju potrebujejo več podpore pri razvijanju strategij bralnega razumevanja, zlasti pri nalogah, ki zahtevajo globlje razumevanje in sklepanje. Rezultati potrjujejo pomen prilagoditev, kot so podaljšan čas reševanja, jasnejša struktura besedila, uporaba bralnih strategij in dodatna razlaga navodil, saj lahko te pomembno prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci z disleksijo in ostalimi učenci v raziskavi.

Sklepno lahko ugotovimo, da rezultati potrjujejo močno povezanost vseh štirih obravnavanih spremenljivk. Učinkovito razvijanje bralnega razumevanja pri učencih s posebnimi potrebami zahteva celosten pedagoški pristop, ki hkrati vključuje razvijanje bralne hitrosti, bogatenje besedišča, krepitev skladenjske zmožnosti in učenje bralnih strategij. Posebno pozornost je treba nameniti postopnemu razvijanju višjih ravni bralnega razumevanja, skladno z zahtevami, ki jih opredeljuje tudi Bloomova taksonomija. Tak pristop lahko pomembno prispeva k

zmanjševanju razlik med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki ter k izboljšanju njihovega učnega uspeha.

POTRDITEV OZIROMA OVRŽENJE HIPOTEZ

Hipoteza 1: Predvidevamo, da učenci 5. razreda s posebnimi potrebami dosegajo nižjo hitrost glasnega branja od normativnih pričakovanj in da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami slabše razvito besedišče, ki pomembno omejuje bralno razumevanje, ter da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 3: Predvidevamo, da imajo učenci 5. razreda s posebnimi potrebami slabše razvite skladenjske zmožnosti, ki pomembno omejujejo bralno razumevanje, ter da obstajajo razlike med učenci z disleksijo in brez disleksije. Hipoteza je delno potrjena.

Hipoteza 4: Predvidevamo, da se največje razlike v bralnem razumevanju med učenci z disleksijo in brez disleksije pojavljajo na višjih ravneh bralnega razumevanja.
Hipoteza je potrjena.

Hipoteza 5: Predvidevamo, da med hitrostjo branja, razumevanjem besedišča, skladenjsko zmožnostjo in bralnim razumevanjem obstaja pozitivna povezanost.
Hipoteza je potrjena.

Pri interpretaciji rezultatov predstavljene raziskave je treba upoštevati več omejitev, ki lahko vplivajo na posploševanje ugotovitev in njihovo razlago.
Prva pomembna omejitev je velikost in sestava vzorca. Raziskava je bila izvedena na omejenem številu učencev 5. razreda s posebnimi potrebami, kar zmanjšuje možnost posploševanja rezultatov na celotno populacijo učencev s posebnimi potrebami. Poleg tega je populacija učencev s posebnimi potrebami izrazito heterogena, saj vključuje učence z različnimi vrstami in stopnjami primanjkljajev. Tudi znotraj skupine učencev z disleksija obstajajo velike individualne razlike, ki jih raziskava ni mogla v celoti zajeti.

Druga omejitev se nanaša na uporabljene merske pripomočke. V raziskavi so bili uporabljeni testi hitrosti glasnega branja, besedišča, skladenjske zmožnosti in bralnega razumevanja, ki so bili deloma prilagojeni raziskovalnim potrebam. Čeprav so bili pripomočki vsebinsko ustrezni, obstaja možnost, da ne zajamejo vseh razsežnosti posameznih zmožnosti, zlasti višjih ravni bralnega razumevanja. Poleg tega orientacijske normativne vrednosti morda ne odražajo v celoti specifičnih značilnosti populacije učencev s posebnimi potrebami.

Tretja omejitev je povezana z načinom izvedbe testiranja. Rezultati so lahko delno odvisni od trenutnega počutja učencev, njihove motivacije, utrujenosti ali stopnje anksioznosti ob testiranju. Prav tako lahko na dosežke vpliva odnos med raziskovalcem in učencem ter okoliščine testiranja, kar je pri učencih s posebnimi potrebami še posebej pomembno.

Četrta omejitev se nanaša na časovni okvir raziskave. Raziskava je bila zasnovana kot presečna študija, zato ne omogoča vpogleda v razvojne spremembe bralnih zmožnosti skozi daljše časovno obdobje. Posledično ni mogoče zanesljivo sklepati o vzročnih povezavah med posameznimi spremenljivkami, temveč zgolj o njihovi sočasni povezanosti.

Peta omejitev je povezana z neupoštevanjem širših kontekstualnih dejavnikov. Raziskava ni podrobneje obravnavala vpliva domačega okolja, socioekonomskega statusa, izpostavljenosti branju, kakovosti poučevanja ter uporabljenih prilagoditev pri pouku. Prav tako niso bili vključeni podatki o predhodnih specialnopedagoških obravnavah, ki bi lahko pomembno vplivali na dosežke učencev.

Kljub navedenim omejitvam raziskava ponuja pomemben vpogled v kompleksnost bralnih zmožnosti učencev 5. razreda s posebnimi potrebami. Ugotovitve predstavljajo dragoceno izhodišče za nadaljnje raziskave in hkrati opozarjajo na nujnost celostnega in diferenciranega pedagoškega pristopa. Pri prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno vključiti večji in bolj raznolik vzorec, longitudinalni pristop ter natančneje standardizirane merske instrumente, ob tem pa tudi sistematično upoštevati zahteve, ki jih opredeljuje Bloomova taksonomija, zlasti na višjih ravneh bralnega razumevanja.

6. LITERATURA

1. Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2020). Reading comprehension strategy instruction: A review of research. Educational Psychology Review, 32(2), 499–532. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09502-2
2. Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. The Reading Teacher, 61(5), 364–373
3. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596
4. Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. Annual Review of Psychology, 63, 1–29.
5. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research (pp. 353–394). Longman.
6. Bakračevič Vukman, B. (2014). Metakognicija in učenje. In B. Marentič Požarnik (Ed.), Psihologija učenja in pouka (pp. 145–168). DZS.
7. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum.
8. Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? L'Année Psychologique, 114(4), 647–662.
9. Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2015). Children's reading comprehension. Oxford: Oxford University Press.
10. Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. International Reading Association.
11. Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2019). Metacognition. Thousand Oaks, CA: Sage.
12. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
13. Grginič, M. (2014). Razvijanje bralne pismenosti v zgodnjem obdobju. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

14. Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool predictors of later reading comprehension ability. Journal of Educational Psychology, 112(8), 1590–1608. https://doi.org/10.1037/edu0000459

15. Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2(2), 127–160.

16. https://www.rsrs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralnapismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf, pridobljeno 15. 12. 2025

17. Inštitut za disleksijo. (n.d.). Kaj je disleksija.

18. International Dyslexia Association. (2019). Definition of dyslexia.

19. Kavkler, M. (2011). Specifične učne težave. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

20. Kavkler, M., Košak Babuder, M., & Magajna, L. (2015). Učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

21. Kintsch, W. (2013). Comprehension: A paradigm for cognition (rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

22. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2014). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

23. McNamara, D. S. (2017). Reading comprehension strategies. New York: Routledge.

24. McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. Psychology of Learning and Motivation, 51, 297–384.

25. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2019)

26. Nation, K., & Snowling, M. J. (2010). Vocabulary development: Implications for reading comprehension. Journal of Research in Reading, 33(2), 121–138.

27. OECD. (2019). PISA 2018 results: What students know and can do. OECD Publishing.

28. Pečjak, S (1995). Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Trzin: Založba Different, d.o.o.

29. Pečjak, S. (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

30. Pečjak, S. (2012). Razvijanje bralne pismenosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

31. Pečjak, S. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki

vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

32. Pečjak, S. in Gradišar, A.(2015). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

33. Pečjak, S., & Bucik, V. (2003). Motivacija za branje kot pomemben dejavnik bralne pismenosti. Psihološka obzorja, 12(2), 43–60.

34. Pečjak, S., & Gradišar, A. (2012). Psihologija branja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

35. Pečjak, S., & Grginič, M. (2015). Bralne strategije in metakognicija pri pouku. Sodobna pedagogika, 66(1), 10–25.

36. Pečjak, S., Bucik, V., Gradišar, A., & Peklaj, C. (2006). Bralne učne strategije. Psihološka obzorja, 15(2), 89–110.

37. Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22–37.

38. Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.). Guilford Press.

39. Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Lawrence Erlbaum.

40. Republika Slovenija, Uradni list RS. (2019). Zakon o osnovni šoli (ZOsn)

41. Republika Slovenija. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/2011 z nadaljnjimi spremembami. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2603

42. Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. Journal of Learning Disabilities, 34(5), 401–422. https://doi.org/10.1177/002221940103400502

43. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307

44. Shaywitz, S. E. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. Alfred A. Knopf.

45. Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. Development and Psychopathology, 20(4), 1329–1349. https://doi.org/10.1017/S0954579408000631

46. Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. RAND Corporation.

47. Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. International Journal of Language & Communication Disorders, 47(1), 27–34. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x

48. Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. Journal of Learning Disabilities, 45(5), 453–466. https://doi.org/10.1177/0022219411432685

49. Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C. S., & Roberts, G. (2012). Intensive interventions for students struggling in reading and mathematics. Learning Disabilities Research & Practice, 27(4), 152–163. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00360.x

50. Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. Scientific Studies of Reading, 5(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

51. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

52. Zupančič, M., & Kavkler, M. (2017). Bralne težave in disleksija v transparentnih jezikih. Psihološka obzorja, 26(3), 123–138

POMEN HIGIENE ROK IN ZOB V ŠOLAH IN VRTCIH

(Raziskovalna naloga)

Zavrč, januar 2026

Tadeja Težak, *mag. prof. inkluz. ped.*

KAZALO VSEBINE

Povzetek ... 1
1 UVOD ... 2
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja ... 2
1.2 Namen raziskovalne naloge ... 3
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu ... 3
2 TEORETIČNI DEL ... 5
2.1 Kaj je zdravje ... 5
2.2 Higiena rok ... 10
2.2.1 Postopek umivanja rok ... 11
2.3 O zobeh ... 16
2.4 Zobne skupine in razporeditev zob ... 18
2.4.1 Sekalec ... 18
2.4.2 Podočnik ... 18
2.4.3 Ličnik ... 19
2.4.4 Kočnik ... 19
2.4.5 Modrostni zob ... 19
2.5 Razvoj zobovja ... 19
2.5.1 Mlečni zobje ... 19
2.5.2 Stalni zobje ... 20
2.6 Nega zob ... 20
2.6 Bolezni ustne votline in zob ... 22
2.6.1 Vzroki nastanka zobne gnilobe ... 22
2.6.2 Zdravljenje zobne gnilobe ... 22
2.6.3 Preventiva ... 22
2.7 Nega otroških zob ... 23
2.7.1 Tehnike umivanja zob ... 24
2.7.2 Sredstva za ustno nego ... 24
3 EMPIRIČNI DEL ... 28
3.1 Problem, namen, cilji ... 28
3.2 Raziskovalne hipoteze ... 29
3.3 Metodologija ... 29
3.3.1 Metode raziskovanja in zbiranja podatkov ... 29
3.3.2 Postopek obdelave podatkov ... 30

3.3.3 Raziskovalni vzorec 30
3.4 Rezultati in razprava 30
3.4.1 Rezultati 30
3.4.2 Statistična analiza 37
3.4.3 Diskusija 44
4 SKLEPNE UGOTOVITVE 46
5 LITERATURA IN VIRI 49
PRILOGA 1: Anketni vprašalnik 53

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketirancev 31
Graf 2: Delovne izkušnje 31
Graf 3: Vir znanja o higieni 32
Graf 4: Pogostost umivanja rok v službenem času 33
Graf 5: Pogostost opazovanja otrok pri umivanju rok 33
Graf 6: Pogostost spodbujanja otrok k pravilnemu umivanju rok 34
Graf 7: Izzivi pri umivanju rok 35
Graf 8: Pomembnost umivanja rok 35

KAZALO TABEL

Tabela 1: Delovno mesto anketirancev 31
Tabela 2: Ustna higiena v šoli / vrtcu 36
Tabela 3: Sodelovanje z zdravstvenimi institucijami 36

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava dejavnike, ki vplivajo na izvajanje higienskih dejavnosti v vrtcu in šoli, s poudarkom na higieni rok in zob. Osredotoča se na vlogo pedagoških delavcev ter vpliv njihovega izobraževanja, spola, delovnih izkušenj, delovnega mesta, načrtovanja usmerjenih dejavnosti in sodelovanja z zunanjimi zdravstvenimi strokovnjaki na spodbujanje, spremljanje in vrednotenje higienskih praks pri otrocih. Z raziskavo želimo ugotoviti, kako navedeni dejavniki vplivajo na prepričanja in ravnanja pedagoških delavcev ter s tem prispevati k izboljšanju kakovosti higienske vzgoje in oblikovanju zdravih higienskih navad otrok v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Ključne besede: higiena, higiena rok, higiena zob, šola, vrtec.

ABSTRACT

This research paper examines the factors influencing the implementation of hygiene activities in kindergarten and school settings, with a particular focus on hand and oral hygiene. It emphasizes the role of educational professionals and explores how their education, gender, work experience, job position, planning of structured activities, and collaboration with external healthcare professionals affect the promotion, monitoring, and evaluation of children's hygiene practices. The aim of the study is to determine how these factors influence the beliefs and practices of educational professionals, thereby contributing to the improvement of hygiene education quality and the development of healthy hygiene habits among children in educational institutions.

Keywords: hygiene, hand hygiene, oral hygiene, school, kindergarten.

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Higienske navade otrok predstavljajo enega temeljnih dejavnikov za ohranjanje in krepitev zdravja v zgodnjem otroštvu. Vsakodnevno umivanje rok in redna ustna higiena sta osnovna elementa skrbi za zdravje, ki pomembno vplivata na zmanjševanje tveganja za nalezljive bolezni, razvoj zobne gnilobe ter na celostno dobrobit otrok v vrtcu ali šoli. Čeprav sta ti dve higienski rutini na videz preprosti, številne raziskave kažejo, da se njuno dosledno izvajanje v praksi pogosto razlikuje od priporočil zdravstvenih strokovnjakov. Zato imajo vrtci in šole pomembno vlogo pri oblikovanju zdravih življenjskih navad, saj otroci v tem obdobju prevzemajo vedenjske vzorce, ki jih bodo spremljali tudi v odraslosti.

Pedagoški delavci so ključni nosilci higienske vzgoje, saj s svojim znanjem, prepričanji, izkušnjami in osebno vpletenostjo neposredno vplivajo na to, kako pogosto in kako kakovostno se higienske dejavnosti izvajajo v vzgojno-izobraževalnem prostoru. Razlike med pedagoškimi delavci se lahko kažejo v njihovem odnosu do pomembnosti higiene, načrtovanju dejavnosti ter spremljanju otrok pri umivanju rok ali zob. Na oblikovanje teh praks lahko vplivajo številni dejavniki, kot so izobraževanje o higieni, delovne izkušnje, spol, delovno mesto ter prisotnost zunanjih zdravstvenih strokovnjakov, ki v ustanovah izvajajo dodatne aktivnosti iz zdravstvene vzgoje.

Kakovostna higienska vzgoja v vrtcu ali šoli je tako rezultat prepletanja individualnih kompetenc pedagoških delavcev, organizacijske kulture ustanove ter podpore širšega zdravstvenega okolja. Razumevanje teh dejavnikov omogoča bolj učinkovito načrtovanje higienskih dejavnosti, krepi strokovno delo in prispeva k ustvarjanju varnega ter zdravju prijaznega okolja za otroke.

Namen raziskovalne naloge je preučiti, kako se različni dejavniki – kot so udeleženost na izobraževanjih o higieni, spol pedagoških delavcev, delovne izkušnje, delovno mesto ter sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki – povezujejo z izvajanjem higienskih praks v vrtcu ali šoli. Pri tem se osredotočamo na dve ključni področji: higieno rok in higieno zob. S tem želimo bolje razumeti, kateri elementi najbolj vplivajo na spodbujanje otrok k pravilnemu umivanju rok, načrtovanje higienskih dejavnosti ter na splošno prepričanje pedagoških delavcev o pomembnosti higienskih rutin.

Raziskovalna naloga tako prispeva k boljšemu vpogledu v vlogo pedagoških delavcev pri oblikovanju in izvajanju higienskih dejavnosti ter odpira možnosti za nadaljnje izboljšave v praksi, izobraževanju in strokovnem razvoju. Ob tem ponuja podlago za premislek o tem, kako lahko vzgojno-izobraževalne ustanove še bolj učinkovito krepijo zdrave navade pri otrocih ter prispevajo k njihovemu zdravju in dobrobiti.

1.2 Namen raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je preučiti dejavnike, ki vplivajo na izvajanje higienskih dejavnosti v vrtcu oziroma šoli, s poudarkom na higieni rok in zob. Z raziskavo želimo ugotoviti, kako izobraževanje, spol, delovne izkušnje, osebne značilnosti ter sodelovanje s strokovnjaki vplivajo na načrtovanje, spremljanje in spodbujanje higienskih praks pri otrocih. Z rezultati želimo prispevati k boljšemu razumevanju vloge pedagoških delavcev pri oblikovanju zdravih higienskih navad ter k izboljšanju kakovosti higienske vzgoje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Na podlagi zastavljenih ciljev so oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali se udeleženost pedagoških delavcev na izobraževanjih o higieni rok in zob povezuje z njihovim pogostejšim spodbujanjem otrok k pravilnemu umivanju rok?
2. Ali spol pedagoških delavcev vpliva na načrtovanje usmerjenih dejavnosti, povezanih s higieno rok in zob?
3. Kako delovne izkušnje pedagoških delavcev vplivajo na pogostost opazovanja otrok pri umivanju rok?
4. Ali delovno mesto pedagoškega delavca vpliva na njegovo prepričanje o pomembnosti umivanja rok?
5. Ali načrtovanje usmerjenih dejavnosti, povezanih s higieno zob, vpliva na mnenje pedagoških delavcev o pomembnosti umivanja zob v vrtcu ali šoli?
6. V kolikšni meri obisk zunanjih zdravstvenih strokovnjakov (zobozdravnica, medicinska sestra, zobna asistentka) vpliva na izvajanje higienskih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi?

Raziskava bo temeljila na namenskem ali priložnostnem vzorcu, kar pomeni, da podatki morda ne bodo posplošljivi na celotno populacijo pedagoških delavcev. Število udeležencev je lahko omejeno zaradi dosegljivosti ali pripravljenosti na sodelovanje.

Podatki, zbrani z anketami, so samo poročevalni, zato obstaja možnost socialno zaželenih odgovorov. Udeleženci lahko prikazujejo svoje delo kot bolj dosledno ali pogostejše, kot je v resnici.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Kaj je zdravje

Na prvi pogled se zdi, da je pojem »zdravje« preprost in splošno razumljiv. Ko pa se nad njim resneje zamislimo, hitro postane jasno, da ga vsak posameznik dojema nekoliko drugače. Na razumevanje zdravja vplivajo osebne lastnosti posameznika ter širši družbeni, ekonomski, politični in kulturni dejavniki – pravzaprav celoten družbeni kontekst, v katerem živimo. Prav zato je natančno opredeliti pojma »zdravje« in »bolezen« precej zahtevno. Številni avtorji so sicer poskušali oblikovati čim bolj natančne definicije, vendar nobena ne zajame vseh razsežnosti, ki vplivajo na razumevanje teh pojmov (Hoyer, 2005).

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) opisuje zdravje kot stanje »fizičnega, duševnega in družbenega blagostanja, ne zgolj odsotnost bolezni ali telesne šibkosti«. Ta opredelitev velja tako za razvite kot za države v razvoju ter je enakovredno pomembna za oba spola. Zdravje je dinamično stanje, za katerega skrbimo vse življenje, saj nam omogoča kakovostno in zadovoljno življenje v odraslih letih (World Health Organization, 2001).

Zdravje je najbolje razumeti kot celosten pojem, ki vključuje več medsebojno povezanih dimenzij: osebno, telesno, duševno, družbeno, čustveno in duhovno zdravje:

- **Osebno zdravje** zajema doživljanje samega sebe, razvoj lastnega jaza in zastavljanje ciljev, katerih uresničitev prinaša zadovoljstvo in veselje.
- **Telesno zdravje** se nanaša na pravilno delovanje telesa in njegovih sistemov. Poznavanje normalnih funkcij telesa je ključno za prepoznavanje morebitnih zdravstvenih težav.
- **Duševno zdravje** vključuje naše mišljenje, sposobnosti in proces pridobivanja ter uporabe informacij, ki nam pomagajo pri odločanju v zvezi s telesnim in splošnim zdravjem.
- **Družbeno zdravje** se odraža v odnosu do drugih in samopodobi posameznika. Pomembno je razvijati socialne veščine za bolj kakovostne in zadovoljujoče medosebne odnose.

- **Čustveno zdravje** pomeni razumevanje lastnih čustev in sposobnost njihovega primernega izražanja. Ko se zavedamo svojih občutkov, jih lahko ustrezno komuniciramo tudi drugim.
- **Duhovno zdravje** je jedro celostnega zdravja in predstavlja os naše notranje integritete. Povezuje ostale dimenzije zdravja ter pomaga razumeti in usklajevati posamezne vidike življenja (Naglost in Kofol, 2007).

Promocija zdravja na delovnem mestu se osredotoča na doseganje in ohranjanje zdravja zaposlenih. Ključnega pomena je, da vsak posameznik aktivno prispeva k svojemu zdravju, kar lahko doseže z upoštevanjem različnih dejavnikov, ki nanj vplivajo:

1. **Notranji dejavniki** – vključujejo dedne lastnosti, starost, spol ter osebne in telesne značilnosti posameznika.
2. **Dejavniki naravnega okolja** – to so biološki, fizični, kemični in biomehanični vplivi.
3. **Družbeni dejavniki** – zajemajo socialno-ekonomske razmere, družbene vrednote in prepričanja, ki oblikujejo naš način življenja (Zaletelj Kragelj idr., 2007).

Kmalu spoznamo, da zdravje ni nekaj, kar bi se razumelo samo po sebi. Nanjo vpliva širok nabor dejavnikov, kot so dednost, spol, starost, okolje, življenjske navade ter ravnanje posameznika. Čeprav na genetske značilnosti ne moremo vplivati, ima človek velik nadzor nad svojim življenjskim slogom, trenutnim življenjskim obdobjem ter načinom, kako skrbi za svoje zdravje. Kako pomembno se komu zdi zdravje, je zato zelo osebno. Nesporno pa je, da ima vsak med nami pomembno vlogo pri ohranjanju lastnega zdravja (Željeznov Seničar, 2018).

Željeznov Seničar (2018) poudarja, da zdravje predstavlja eno najpomembnejših življenjskih vrednot, ki jo ljudje pogosto postavimo na sam vrh, saj nam prav dobro zdravje omogoča kakovostno življenje tako na osebni ravni kot v širši družbi. V tem smislu zdravje razumemo kot skupno odgovornost celotne skupnosti.

Wikipedija opisuje, zdravje predstavlja stanje celostnega blagostanja – telesnega, duševnega in socialnega – ter ni zgolj odsotnost bolezni ali motenj. Po sodobnih spoznanjih in smernicah Svetovne zdravstvene organizacije je zdravje dinamičen in celovit sistem, ki se zna prilagajati različnim okoljskim vplivom ter omogoča posamezniku in skupnosti, da opravljata vse biološke, socialne in poklicne funkcije ter preprečujeta bolezni, invalidnost in prezgodnjo smrt. Tako

sodobna definicija zdravje obravnava kot univerzalno vrednoto in ključen vir za kakovostno in produktivno življenje posameznika ter družbe kot celote. Gre za dinamično ravnovesje telesnih, duševnih, čustvenih, duhovnih, osebnih in socialnih komponent, ki se kaže v sposobnosti nenehnega opravljanja funkcij in prilagajanja spreminjajočim se okoliščinam. V tem okviru skrb za zdravje ni zgolj odgovornost posameznika ali zdravstvenih strokovnjakov, temveč celotne družbe, kar je še posebej očitno pri obvladovanju nalezljivih bolezni.

Zdravje je tudi temelj socialnega in gospodarskega razvoja ter odraz družbenih razmer v posameznem zgodovinskem obdobju. Nanaša se na pretekle in sedanje dogodke, dedne dejavnike, vplive okolja ter posameznikove odzive. Na zdravje vplivajo biološki, socialni, kulturni, tehnološki, psihološki, demografski, politični in civilizacijski dejavniki, pa tudi učinkovitost zdravstvenega sistema pri zadovoljevanju potreb prebivalstva.

Ker zdravje in zdravstveno stanje ni neposredno merljivo, se v praksi uporabljajo posredni kazalniki, kot so integriteta organizma, njegova funkcionalna sposobnost in prilagodljivost ter subjektivno doživljanje zdravja. Za oceno zdravstvene kondicije posameznih populacij se uporabljajo tudi statistični kazalci, ki zajemajo rodnost, obolevnost, invalidnost, umrljivost, pričakovano življenjsko dobo, kulturne pogoje, ekonomsko stanje in druge družbene dejavnike.

V prvi vrsti na zdravje vpliva naš genski zapis. Gen je nosilec dedne lastnosti, v njem pa so navodila za zgradbo in delovanje ljudi, ki ga podedujemo od staršev. Določa, da je naš imunski sistem dober ali slab. Prav tako je eden resnih neposrednih vplivov na naše zdravje tudi okolje, v katerem živimo in delamo. Naj naštejem samo nekaj dejavnikov iz okolja, s katerimi se srečujemo vsak dan: podnebje, temperatura zraka, bolezni, alergije, količina svetlobe, higiena, prehrana, hrup, telesne obremenitve itd. Vpliv našega lastnega delovanja pa je pogojen z zgoraj naštetimi. Vzgoja, izobrazba, prepričanje, verovanje, psihosocialno okolje doma in na delovnem mestu, širše družbeno in kulturno okolje pa so nekakšna zmes vsega, ki nas poganja. Za dobro zdravje in kvalitetno življenje pa kljub vsemu moramo poskrbeti sami. Vse te vplive in zmesi moramo spraviti v ravnovesje, spoznati potrebe svojega telesa ter jih negovati. To je namreč podlaga za dobro življenje in uspešno delo, predvsem v delovni organizaciji oziroma na delovnem mestu, ki ga opravljamo (Balfour idr., 2012).

Zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se zavedamo, da je ena naših temeljnih nalog skrb za zdravje ter preprečevanje širjenja nalezljivih bolezni med otroki, hkrati pa tudi

spodbujanje in širjenje zdravega življenjskega sloga v vrtcih. Ker se dobro zavedamo pomena osebnega zgleda, je ključnega pomena, da skrbimo tudi za lastno zdravje in način življenja (Željeznov Seničar, 2018).

Svetovna zdravstvena organizacija iz leta 1948 zdravje opredeljuje kot »stanje popolnega telesnega, duševnega in socialnega blagostanja, ne le odsotnost bolezni ali nemoči«.

Nato je opredelitev doživela nekaj kritik in dodala nove elemente:

»zdravje je multidimenzionalen pojav, v katerem se mora povezovanje posameznika z naravnim in družbenim okoljem obravnavati celostno; izraz »stanje« se mora zamenjati z izrazom »dinamično ravnotežje«; zdravja ne smemo dojemati kot primarnega cilja življenja, temveč kot vir (sredstvo) za vsakdanje življenje; zdravje je predpogoj, ki omogoča ljudem, da udejanjijo produktivno življenje v osebnem, družbenem in ekonomskem smislu« (Milenković Kikelj idr., 2015).

Zdravje posameznika se oblikuje v okolju, kjer živi, dela in preživlja prosti čas. Na otrokovo dojemanje zdravja pomembno vplivata družba in okolje, v katerem odrašča (Lanigan, 2011). Vrtci so izjemno pomembni za spodbujanje zdravih navad in promocijo zdravja pri predšolskih otrocih (Belovič idr., 2013; Dangis idr., 2023). Že otroci, stari štiri leta, lahko aktivno sodelujejo pri skrbi za lastno zdravje in razumevanju zdravstvenih informacij (Derwig, 2021).

Za varovanje zdravja otrok in zaposlenih morajo vrtci zagotoviti ustrezno sanitarno-tehnično in higiensko ureditev prostorov, saj to zmanjšuje tveganje širjenja nalezljivih bolezni (Učakar, 2012). Po mnenju Roka Simona in sodelavcev (2025) morajo vsi vrtci pripraviti načrte ukrepov za nujne primere, ki vključujejo zdravstveno-higienske postopke, zagotavljanje varnosti otrok ter ukrepe ob poškodbah in nenadnih bolezenskih stanjih. Ti načrti morajo biti v skladu z veljavnimi predpisi in načeli, ki jih določajo Priporočila za ukrepanje v vrtcu ob nujnih stanjih in nenadno nastalih bolezenskih znakih (Rok Simon idr., 2025).

Priporočila in načrti služijo strokovnim delavcem kot vodilo pri ukrepanju v kriznih situacijah, zato je seznanjenost z njimi ter usposobljenost za pravilno izvajanje ključnega pomena.

Za ohranjanje in krepitev zdravja je najprej odgovoren sam posameznik oziroma celotno prebivalstvo. Med ključnimi ukrepi, ki jih lahko vsak človek izvaja v vsakdanjem življenju, so med drugim naslednji:

1. **Skrb za osebno higieno.**
   Osebna higiena vključuje redno umivanje telesa, nego kože in zob ter druge vsakdanje higienske navade. Čeprav jo v razvitem okolju pogosto dojemamo kot nekaj samoumevnega, ostaja eden temeljnih dejavnikov za ohranjanje zdravja in preprečevanje bolezni.

2. **Skrb za čisto in zdravo okolje, v katerem živimo.**
   Pomemben del skrbi za zdravje je tudi urejeno in dobro prezračeno bivalno okolje. Redno čiščenje prostorov, vzdrževanje primerne higiene ter ustvarjanje prijetnega in spodbudnega življenjskega okolja pomembno prispevajo k boljšemu počutju in zdravju.

3. **Skrb za zdrav življenjski slog.**
   Hitro tempo sodobnega življenja lahko pomembno ogroža zdravje, zato so osebni preventivni ukrepi ključni. Med najpomembnejše sodijo uravnotežena in zdrava prehrana, redna telesna dejavnost ter izogibanje škodljivim navadam, kot so kajenje, pretirano uživanje alkohola ali druge zdravju škodljive snovi (Zaletel-Kragelj idr., 2007).

Za ohranjanje zdravja otrok ima ključno vlogo skrb vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic tako za lastno higieno kot za higieno otrok. Dosledno izvajanje higienskih ukrepov preprečuje širjenje nalezljivih bolezni, prav tako pa je pomembno pravočasno prepoznavanje prvih bolezenskih znakov (Seher Zupančič, 2006). Zaposlene morajo preprečevati prenos povzročiteljev bolezni z ustrezno higieno rok, higieno pri previjanju otrok, pravilno uporabo stranišč in kahlic, učinkovitim prezračevanjem prostorov ter upoštevanjem higiene pri kašljanju, kihanju in brisanju nosu (NIJZ, 2023).

V primeru suma na nalezljivo bolezen je potrebno ukrepati v skladu z internim načrtom vrtca za nujne primere in Priporočili za ukrepanje ob nenadno nastalih bolezenskih znakih (Rok Simon idr., 2025). Pravilno poznavanje in dosledno izvajanje teh smernic je ključno, saj

vzgojiteljice in pomočnice s svojim zgledom pomembno vplivajo na oblikovanje higienskih navad pri otrocih (Čeh in Strajnar, 2010; Bregar idr., 2023).

Otroke je treba čim prej naučiti pravilne higiene rok, kar prispeva k zmanjševanju tveganja za širjenje bolezni. Poleg pozitivnega zgleda lahko zaposlene vključijo higieno v otrokov vsakdan s pomočjo nadzora, spodbude in praktične pomoči. Otroci se lahko higienskih veščin učijo tudi skozi igre, pesmi in druge dejavnosti, kar jih motivira in spodbuja samostojnost (Bregar idr., 2023; Mendes idr., 2020). Študije so pokazale, da aktivno spodbujanje higiene rok pri otrocih zmanjšuje odsotnost zaradi bolezni in spodbuja dolgoročno skrb za lastno zdravje (Wang idr., 2017).

Poleg higienskih ukrepov je za varnost in zdravje otrok pomembna tudi učinkovita komunikacija med starši, vzgojiteljicami in vodstvom vrtca. Starši morajo obveščati zaposlene o vseh okoliščinah, ki bi lahko vplivale na zdravje in varnost njihovega otroka ali drugih otrok v vrtcu (Čeh in Strajnar, 2010).

2.2 Higiena rok

Čez dan je ključnega pomena, da si otroci umijejo roke pred jedjo ter po obisku stranišča, tako pri mali kot veliki potrebi. Zato je pomembno, da jim že zgodaj privzgojimo dosledno navado umivanja rok. Pri tem pa otrok približno do tretjega leta starosti še vedno potrebuje pomoč odraslega (Davies, 2009).

Tudi na področju zdravstva je bilo izvedenih več raziskav, ki so se osredotočale na higieno rok. Higiena rok – kamor sodijo umivanje in razkuževanje rok, kirurško umivanje in razkuževanje, uporaba rokavic, tehnika ne dotikanja ter ustrezna nega kože – velja za ključni, najučinkovitejši in hkrati najugodnejši ukrep za zagotavljanje varne zdravstvene oskrbe (Ribič in Kramar, 2016).

Številne raziskave ugotavljajo, da je upoštevanje higiene rok med zdravstvenimi delavci še vedno nezadostno in zahteva dodatne izboljšave. Zato je Svetovna zdravstvena organizacija pripravila smernice, namenjene spodbujanju pravilne higiene rok pri izvajalcih zdravstvenih storitev (Danasekaran idr., 2014).

Svetovna zdravstvena organizacija je leta 2005 predstavila prvi globalni izziv za varnost pacientov z naslovom *Čista oskrba je varnejša oskrba*, katerega namen je bil zmanjšati pojavnost z zdravstvom povezanih okužb po svetu. Kasneje je sledila pobuda *Reši življenje:*

očisti si roke, ki je dodatno poudarila pomen pravilne higiene rok pri preprečevanju tovrstnih okužb.

Za bolj dosledno izvajanje higiene rok je SZO uvedla sistematičen pristop, ki vključuje jasne korake ločevanja, priprave, nadzora in spremljanja izvajanja. Rezultat tega je bil standard *Mojih pet trenutkov za higieno rok*, ki zdravstvenim delavcem natančno opredeljuje ključne situacije, v katerih je treba roke umiti, da se med obravnavo pacientov učinkovito prekine prenos okužb (Muller, 2015).

Več raziskav navaja, da zdravstveni delavci higieno rok upoštevajo premalo dosledno, saj stopnja izvajanja pogosto dosega le med 25 in 40 odstotki (Johnson idr., 2014).

Nekatere raziskave pa izpostavljajo, da lahko ravno povratne informacije pacientov o tem, kako zdravstveni delavci izvajajo higieno rok med oskrbo, predstavljajo eno najučinkovitejših strategij za izboljšanje njihovega ravnanja na tem področju (McDermid idr., 2011).

Dokazi iz sistematičnih pregledov randomiziranih kontroliranih raziskav kažejo, da lahko pacientova povratna informacija pomembno prispeva k boljši skladnosti zdravstvenih delavcev z različnimi smernicami, ki temeljijo na dokazih (Askarian in Yadollahi, 2012; Ling idr., 2015).

Žal je ravno na najbolj občutljivih oddelkih, kjer so bolniki najbolj ranljivi za okužbe, spoštovanje smernic za higieno rok najnižje. Krepitev znanja in ozaveščenosti med zdravstvenimi delavci pa se izkazuje kot učinkovit pristop za izboljšanje njihove doslednosti pri izvajanju higiene rok (Muller, 2015).

2.2.1 Postopek umivanja rok

NIJZ (2023) navaja priporočila za pravilno umivanje rok, ki se začnejo z odstranitvijo nakita ter močenjem rok pod tekočo vodo. Sledi nanos mila in postopno čiščenje vseh delov rok: drgnjenje dlani, hrbtne strani rok, medprstnih prostorov ter palcev. Posebno pozornost namenimo tudi konicam prstov, ki jih očistimo z vrtenjem po dlani druge roke. Po končanem postopku roke dobro speremo in posušimo s papirnato brisačo, pipo pa zapremo s komolcem ali z brisačo, da se izognemo ponovnemu tveganju za kontaminacijo.

Kadar voda in milo nista na voljo, lahko uporabimo namensko razkužilo za roke, pri čemer NIJZ opozarja, da so izdelki za razkuževanje površin neprimerni za nanos na kožo.

Roke je treba umivati ali razkuževati (razkuževanje je namenjeno odraslim) v naslednjih primerih:

- pred jedjo in po njej,
- po uporabi stranišča,
- pred menjavo plenic in po njej (po končanem opravilu je obvezno razkuževanje rok),
- po vrnitvi z igrišča ali sprehoda,
- po dotikanju kljuk, ograj ali drugih skupnih površin.

Pomembno je tudi, da se z nečistimi rokami ne dotikamo obraza, predvsem oči, nosu in ust. Upoštevati moramo pravila higiene kašlja in kihanja: pred dejanjem si pokrijemo usta in nos s papirnatim robčkom ali kihnemo/kašljamo v zgornji del rokava. Uporabljen robček vedno odvržemo med odpadke in si temeljito umijemo roke. Prostore, v katerih se zadržujejo otroci, je treba dobro prezračevati pred njihovim prihodom, po odhodu ter tudi vmes, tako da na široko odpremo okna (Oblak in Kožuh, 2020).

Osebna higiena predstavlja temelj ohranjanja zdravja in dobrega počutja, saj pomembno vpliva na kakovost življenja posameznika. Ključni namen higienskih navad je preprečevanje nalezljivih bolezni ter zdravstvenih zapletov, ki se lahko pojavijo zaradi neustrezne telesne nege. Telesna higiena vključuje skrb za celotno telo, lasišče in lase, obraz, roke, noge in nohte, ustno votlino ter intimne predele. Najprimernejša oblika vsakodnevne nege telesa je tuširanje z vodo in milom (Hajdinjak in Hajdinjak, 2000).

Ker otroci velik del dneva preživijo v notranjih prostorih, so bolj izpostavljeni širjenju nalezljivih bolezni kot odrasli. Zato je bistveno zagotoviti, da je okolje, v katerem prebivajo in se igrajo, zdravo ter primerno za njihov razvoj (Davies, 2009).

Najpogostejši prenašalec okužb so roke. Da bi zmanjšali tveganje prenosa, moramo otroke že v zgodnjem obdobju dosledno navajati na osnovne higienske navade, kot so umivanje rok pred obroki, po uporabi stranišča, po brisanju nosu, kihanju ali kašljanju ter po opravilih, pri katerih se roke umažejo (Seher Zupančič, 2006).

Roke so najpogostejši »prenašalec« bakterij in virusov, saj se mikroorganizmi zlahka prenesejo na vse predmete in površine, ki se jih dotaknemo. Zato je temeljito umivanje rok eden

najpomembnejših ukrepov pri preprečevanju širjenja okužb. Poznamo dve vrsti umivanja rok (Fink in Černelč, 2005):

- **navadno umivanje rok**, ki vključuje hitro in pogosto premalo natančno umivanje v vsakdanjih situacijah;
- **higiensko umivanje rok**, ki sledi natančno določeni tehniki izvajanja.

Redno in pravilno umivanje rok odstrani vidno umazanijo ter pomemben delež mikroorganizmov, ki bi se sicer lahko prenesli na hrano, predmete, druge dele telesa ali druge ljudi. Za učinkovito umivanje rok so potrebni topla tekoča voda, tekoče milo in papirnate brisače (Čeh in Strajnar, 2010).

Čeh in Strajnar (2010) dodajata, da morajo biti strokovni delavci v vrtcu otrokom zgled pri vzdrževanju čistoče rok. Mlajši otroci med umivanjem potrebujejo pomoč odraslih, pri starejših pa je pomembno, da jih vzgojitelj spodbuja in nadzoruje, dokler ne razvijejo samostojnih higienskih navad ter razumejo pomen umivanja rok za ohranjanje zdravja.

Eden ključnih dejavnikov pri prenosu okužb dihal je prav stik z rokami. Pogosto napačno domnevamo, da je največje tveganje vstop v prostor, kjer je prisotna prehlajena oseba, vendar raziskave jasno kažejo, da dosledno umivanje rok – tako pri otrocih kot pri osebju – ter uporaba papirnatih brisač občutno zmanjšata obolevnost. Otroci namreč pogosto prenašajo mikrobe z rokami, ki se jih dotaknejo ob kašljanju ali brisanju nosu (Jovančević, 2011).

Čez dan je pomembno, da si otroci roke umijejo pred obroki in po uporabi stranišča. Zato je nujno, da jih že zgodaj navadimo na redno izvajanje tega higienskega opravila. Do približno tretjega leta starosti pa pri tem še vedno potrebujejo pomoč odraslega (Davies, 2009).

Priporočila za pravilno umivanje rok (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2023):

1. Pred umivanjem odstranimo ves nakit in roke najprej zmočimo pod tekočo vodo.
2. Na dlani nanesemo milo.
3. Dlan ob dlan dobro podrgnemo, da ustvarimo peno.
4. Nato očistimo hrbtno stran ene roke z drugo in enako ponovimo še na drugi roki.
5. S prsti ene roke zdrgnemo prostore med prsti druge roke ter zamenjamo strani.

6. Dlani sklenemo in jih drgnemo drugo ob drugo, nato ponovimo še v obratni kombinaciji.
7. Vsak palec posebej očistimo tako, da ga krožno obdelamo z drugo dlanjo; postopek izvedemo na obeh rokah.
8. Konice prstov ene roke krožno drgnemo po dlani druge, nato to storimo še z drugo roko.
9. Milo temeljito speremo z rok pod tekočo vodo.
10. Roke popolnoma osušimo s papirnato brisačo.
11. Pipo zapremo tako, da uporabimo komolec ali papirnato brisačo, da se izognemo ponovni kontaminaciji.

V raziskovalni nalogi Pot k samostojnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju: učenje umivanja rok s pomočjo vidnih podpor, sem zasledila sledeče. V raziskavo je bilo vključenih šest učencev, starih med 8 in 18 let, z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Vsi udeleženci so bili vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja na eni izmed slovenskih šol ter so se v času izvajanja raziskave usposabljali na I., III., IV. in V. stopnji posebnega programa. Pri štirih učencih se je zmerna motnja v duševnem razvoju pojavljala skupaj z dodatnimi motnjami, in sicer z avtizmom ali Downovim sindromom. Med udeleženci je bila ena učenka in pet učencev.

Udeležence so izbrali na podlagi njihove samostojnosti pri umivanju rok z uporabo vidnih podpor (VP) v fazi opazovanja. V raziskavo niso vključili učencev, ki so si roke že umivali popolnoma samostojno in v ustreznem zaporedju, prav tako ne učencev, pri katerih se je pojavljalo kljubovalno vedenje.

Zbiranje podatkov je potekalo z uvajanjem vidnih podpor, katerih namen je bil spodbujanje samostojnosti pri umivanju rok. Raziskava je bila razdeljena v tri faze: fazo opazovanja, fazo uvajanja vidnih podpor in fazo spremljanja.

V fazi opazovanja so tri dni pred začetkom uvajanja vidnih podpor z namensko oblikovano opazovalno listo spremljali, kako samostojno učenci izvedejo postopek umivanja rok. Opazovalna lista je vključevala pet stopenj pomoči, in sicer: popolni telesni namig, delni telesni namig, verbalni namig, namig s kretnjo ter samostojno izvedbo brez pomoči. Devet učencev je prejelo enako navodilo: »Umij si roke.« Na podlagi opazovanja so iz raziskave izločili tri

učence – dva, ki sta postopek izvedla povsem samostojno, in enega, ki je izkazoval kljubovalno vedenje.

Sledila je faza uvajanja vidnih podpor, ki je trajala pet dni. Učencem so predstavili vidne podpore za umivanje rok po petih zaporednih korakih:

- zmočenje rok z vodo,
- nanos mila,
- drgnjenje rok,
- spiranje rok z vodo
- brisanje rok.

Vidne podpore so skupaj z učenci namestili nad lijak, kjer si običajno umivajo roke pred šolsko malico ali kosilom. Postopek umivanja rok z uporabo vidnih podpor so učencem tudi demonstrirali ter ga sproti verbalno razlagali. V tej fazi so učence spodbujali, popravljali morebitne napake in jih pohvalili ob uspešno opravljenih nalogah. Podatkov o stopnji pomoči v tej fazi niso beležili, saj je bil njen namen učenje uporabe vidnih podpor.

V fazi spremljanja so z isto opazovalno listo beležili stopnjo samostojnosti posameznega učenca pri umivanju rok z uporabo vidnih podpor. Učenci so prejeli navodilo: »Učenec X, umij roke, ker sledi malica oziroma kosilo.« Raziskovalci so skušali biti čim manj opazni ter so po potrebi nudili minimalno pomoč, da je učenec lahko pravilno izvedel posamezen korak. Po zaključku naloge so učence pohvalili ali nagradili s simbolno oceno, hkrati pa so bili seznanjeni, da po opravljenem umivanju rok sledi malica ali kosilo, kar je predstavljalo pomemben motivacijski dejavnik. Umivanje rok je potekalo pred obroki, saj gre za ustaljeno vsakodnevno rutino, ki so je učenci vajeni.

Na podlagi analize pridobljenih rezultatov so učence razvrstili v tri skupine. Prvo skupino so sestavljali učenci, pri katerih je po uvedbi vidnih podpor prišlo do opaznega napredka in povečane stopnje samostojnosti. V drugo skupino so sodili učenci, pri katerih je bil zaznan pozitiven trend napredovanja, vendar tega niso mogli zanesljivo statistično potrditi. Tretjo skupino so predstavljali učenci, pri katerih sprememb v stopnji samostojnosti niso zaznali.

Poleg individualnih primerjav so preverili tudi učinek uvajanja vidnih podpor na ravni celotnega vzorca. V ta namen so uporabili t-preizkus za odvisne vzorce, s katerim so primerjali povprečne vrednosti potrebne pomoči pred in po uvedbi vidnih podpor. Rezultati preizkusa so pokazali statistično značilno izboljšanje samostojnosti pri vseh udeležencih skupaj. S tem so potrdili zaznane izboljšave pri posameznih učencih, hkrati pa se je izkazalo, da so se pri nekaterih pojavile spremembe, ki niso dosegle ravni statistične značilnosti.

Analiza je prav tako pokazala, da uporaba vidnih podpor pri enem izmed učencev ni prinesla pričakovanih učinkov, kar nakazuje potrebo po prilagoditvah uporabljenega pristopa. Na tej podlagi so sklepali, da morajo biti vidne podpore prilagojene individualnim značilnostim in potrebam učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju (Mechling, 2007; Kidder in McDonnell, 2017). Učenci namreč lahko pri nekaterih korakih pokažejo večjo stopnjo samostojnosti, pri drugih pa manjšo, kar potrjuje ugotovitve, da enotna oblika vidnih podpor ni enako učinkovita za vse posameznike (Van Laarhoven idr., 2009).

2.3 O zobeh

Pri novorojenčku, ki še nima izraščenih zob, je v obeh čeljustih običajno okoli 52 začetkov zob. To so skupine celic, iz katerih se pozneje razvijejo zobna tkiva in nastanejo posamezni zobje. Vsaka zobna zasnova se najprej oblikuje znotraj kosti, nato pa se zobje po določenem zaporedju pomikajo proti robu zobnega grebena. Ko zob prebije kost, se nad njim prekrivno tkivo umakne in vidna postane zobna krona (Pocajt in Širca, 1998).

Človeški zobje imajo različne oblike in funkcije. V sprednjem delu zobnega loka se nahajajo sekalci, ki so oblikovani kot dleta in služijo rezanju hrane. Ob ustnih kotih ležita podočnika, s katerima lahko hrano trgamo. Za njima sta na vsaki strani po dva ličnika ter trije kočniki, ki imajo široke grizne površine, prilagojene drobljenju in mletju hrane. Zadnji, tretji kočnik, je znan kot modrostni zob (Kogoj-Rode, b. d.).

Svetovna zdravstvena organizacija poudarja, da je ustno zdravje neločljiv del splošnega zdravja in dobrega počutja posameznika, zato ga ni smiselno obravnavati ločeno od splošnega zdravstvenega stanja. Zobje imajo pomembno vlogo pri žvečenju, govoru in estetskem videzu, s čimer pomembno prispevajo h kakovosti življenja ter socialni vključenosti. Njihova

funkcionalna prizadetost lahko negativno vpliva na splošno zdravje, pri čemer imajo vnetni procesi v ustni votlini pomembne sistemske posledice.

Najpogostejša vzroka za nastanek zobnega kariesa in vnetij obzobnih tkiv so mehke zobne obloge oziroma zobni plak, ki se v ustni votlini neprestano tvorijo. Redno in pravilno ščetkanje zob ter redni pregledi pri zobozdravniku so zato ključni ukrepi za vzdrževanje ustrezne ustne higiene ter za preprečevanje razvoja kariesa in parodontalnih bolezni.

Zobni karies in parodontalna bolezen predstavljata pomemben javnozdravstveni izziv. Podatki Svetovne zdravstvene organizacije kažejo, da je pojavnost kariesa v razvitih državah naraščala do šestdesetih let prejšnjega stoletja, nato pa se je zaradi izboljšanih preventivnih ukrepov začela zmanjševati. Kljub temu karies še vedno prizadene med 60 in 90 % šolskih otrok ter večino odrasle populacije. V državah v razvoju se pojavnost kariesa povečuje predvsem v zadnjih desetletjih, kar je povezano z večjo dostopnostjo sladkorja in spremenjenimi prehranskimi navadami.

Razvoj bolezni v ustni votlini je tesno povezan z mikroorganizmi, ki so v ustnem okolju stalno prisotni. Na površini zob tvorijo organizirano strukturo, imenovano biofilm oziroma zobni plak. Ta se neprekinjeno nalaga in je sestavljen iz ostankov hrane, sestavin sline ter bakterij in njihovih presnovnih produktov.

Do nastanka zobnega kariesa pride, ko bakterije v zobnih oblogah presnavljajo sladkorje in pri tem proizvajajo kisline, ki znižujejo pH vrednost v ustni votlini. Trda zobna tkiva so zgrajena iz kristalov kalcijevega hidroksiapatita, ki se pri pH vrednosti pod 5,5 začnejo raztapljati. Ta proces, imenovan demineralizacija, vodi do izgube mineralov iz zobne strukture. Slina s svojo pufrsko sposobnostjo in vsebnostjo kalcijevih ionov omogoča proces remineralizacije, vendar se karies razvije takrat, ko je demineralizacija dolgotrajno izrazitejša od ponovne mineralizacije. Če proces ni pravočasno zaustavljen, lahko napreduje do vnetja in odmrtja zobne pulpe. Ključni dejavniki za nastanek kariesa so zato prisotnost zobnih oblog z bakterijami, fermentabilni sladkorji, dovzetnost zobnih tkiv ter čas.

Parodontalna bolezen je ena najpogostejših kroničnih okužb pri odrasli populaciji in nastane kot posledica dolgotrajnega kopičenja bakterij v zobnih oblogah ob zobeh. Najpogosteje se začne kot vnetje dlesni (gingivitis), za katerega so značilne pordelost, oteklina in krvavenje

dlesni. Ob nezdravljenju lahko bolezen napreduje v parodontitis, pri katerem pride do razgradnje pozobnice, čeljustne kosti in cementa. Klinično se parodontitis pogosto kaže z nastankom globokih obzobnih žepov, umikom dlesni in majavostjo zob, običajno v srednjem življenjskem obdobju. Posebno pomembna je tudi povezanost parodontalne bolezni s sistemskimi boleznimi, saj imajo osebe s kroničnimi vnetji obzobnih tkiv povečano tveganje za bolezni srca in ožilja, bolezni dihal, sladkorno bolezen, osteoporozo ter zaplete v nosečnosti, kot sta prezgodnji porod in nizka porodna teža novorojenčka.

V Sloveniji pomemben javnozdravstveni problem predstavljajo tudi razvojne nepravilnosti čeljusti in zobnih lokov ter rak ustne votline in ustnic.

Dejavniki tveganja za bolezni zob in ustne votline se v veliki meri prekrivajo z dejavniki tveganja za druge kronične bolezni. Mednje sodijo neustrezna prehrana, uporaba tobaka, čezmerno uživanje alkohola ter pomanjkljiva ustna higiena, kar dodatno poudarja pomen celostnega pristopa k preventivi in promociji zdravja (Ranfl idr., 2015).

2.4 Zobne skupine in razporeditev zob

Zobje imajo ključno vlogo pri obdelavi hrane skozi celotno življenje. Sprednji zobje so namenjeni trganju in rezanju, zadnji pa drobljenju, mletju in žvečenju. Glede na obliko, položaj in funkcijo ločimo štiri osnovne skupine zob: sekalce, podočnike, ličnike in kočnike (Burnie, 1999).

2.4.1 Sekalec

Sekalci so zobje z ravno, dletasto oblikovano krono. Nahajajo se v ospredju obeh čeljusti in so pri mlečnem zobovju praviloma prvi, ki izrastejo. Delujejo kot rezilo, saj se pri grizenju premikajo drug preko drugega v škarjastem gibanju. Vsak sekalec ima po eno korenino (Burnie, 1999).

2.4.2 Podočnik

Podočniki so specializirani za prebadanje in zagrabljanje hrane. Ob vsaki strani sekalcev se nahaja po en podočnik. Tudi ti zobje imajo po eno korenino. Pri človeku so podočniki precej manj izraziti kot pri številnih drugih sesalcih, predvsem pri mesojedih (Burnie, 1999).

2.4.3 Ličnik

Ličniki sodelujejo pri drobljenju in žvečenju hrane. Njihova grizna ploskev je oblikovana v dve koničasti grbici. Ležijo neposredno za podočniki ter imajo eno ali dve korenini. Odrasel človek ima osem ličnikov, ki nadomestijo osem mlečnih kočnikov (Burnie, 1999).

2.4.4 Kočnik

Kočniki so robustni zobje, namenjeni močnemu drobljenju in mletju hrane. Nahajajo se v zadnjem delu čeljusti in so globoko vraščeni z dvema ali tremi koreninami. Njihova grizna ploskev ima štiri grbine. Zaradi položaja v predelu čeljusti, kjer je mišična moč največja, lahko razvijejo močan pritisk in tako predelajo tudi najtršo hrano. Kočniki stalnega zobovja izraščajo postopoma, saj je potrebno v čeljusti ustvariti dovolj prostora. Prvi stalni kočniki se pojavijo okrog 6.–7. leta, drugi pa med 11. in 13. letom (Burnie, 1999).

2.4.5 Modrostni zob

Tretje kočnike imenujemo modrostni zobje. Navadno izraščajo okoli 17. leta, lahko pa tudi precej kasneje, nekaterim pa nikoli ne izrastejo. Ko izrastejo, se nahajajo na skrajnem zadnjem delu čeljusti, kjer je prostora pogosto premalo, kar lahko povzroči zagozditev in bolečine, zaradi česar jih je treba odstraniti (Burnie, 1999).

2.5 Razvoj zobovja

Pri človeku ločimo mlečno in stalno zobovje. Mlečno zobovje vsebuje 20 zob, stalno pa od 28 do 32. Obe zobovji se razvijata v otroštvu, ko zobje tudi pričnejo izraščati (Pocajt in Širca, 1998).

2.5.1 Mlečni zobje

Mlečni zobje se začnejo razvijati že med nosečnostjo – mineralizacija se začne približno v šestem tednu. Ob rojstvu ima otrok v čeljustih že oblikovane zasnove mlečnih zob, ki nato postopoma izraščajo (Leach, 2004).

Prvi izraste običajno osrednji spodnji sekalec, kmalu za njim pa še sosednji. Nato sledita zgornja sekalca in njuna para. Po izrasti štirih zgornjih in štirih spodnjih sekalcev sledi krajše obdobje brez sprememb, nato pa izraste eden od prvih štirih kočnikov, ki se pojavijo na skrajnem robu čeljusti (Leach, 2004).

Ker so sekalci ostrejši in ožji, praviloma izrastejo lažje kot širši kočniki. Med izraščanjem posameznih sprednjih zob večina dojenčkov občuti le blago nelagodje, izrazitejše težave pa se

lahko pojavijo, kadar izrašča več zob hkrati. Takrat je priporočljivo ponuditi otroku primerne grizalne pripomočke (Leach, 2004).

2.5.2 Stalni zobje

Med 6. in 12. letom se v ustih pojavlja tako mlečno kot stalno zobovje, zato to obdobje imenujemo mešana denticija. Prehod na stalno zobovje se začne, ko izrastejo prvi stalni kočniki in ko začnejo mlečni sekalci izpadati. Obdobje stalnega zobovja se začne okoli 12. leta in traja vse življenje (Hollins, 2003).

Odrasel človek ima 32 stalnih zob, polovico v zgornji in polovico v spodnji čeljusti. Sestavljajo jih: osem sekalcev, štirje podočniki, osem ličnikov in dvanajst kočnikov. Tretji kočniki (modrostni zobje) pri mnogih ne izrastejo ali se sploh ne razvijejo. Stalni zobje so dokončni in se po izgubi ne obnovijo. Mlečna kočnika nadomestita stalna ličnika, medtem ko stalni kočniki izraščajo za mlečnimi zobmi, saj se čeljust z rastjo razširi in podaljša (Hollins, 2003).

2.6 Nega zob

Mehansko odstranjevanje zobnih oblog je ključni dejavnik za ohranjanje ustnega zdravja. Pri tem uporabljamo zobno ščetko, zobno nitko ter medzobne ščetke, po potrebi pa si lahko pomagamo tudi z vodno prho in strgalom za jezik. Zobne paste imajo dvojno vlogo: delujejo kot mehanski pripomoček pri čiščenju ter kot kemično sredstvo za dovajanje fluorida na zobne površine (Ranfl idr., 2015).

Zobna pasta je poleg zobne ščetke temeljni pripomoček pri vzdrževanju ustne higiene. Njena naloga je odstranjevanje zobnih oblog na dostopnih površinah, hkrati pa predstavlja enega glavnih virov vnosa fluorida v ustno votlino. K osnovni funkciji čiščenja proizvajalci pogosto dodajo še razne učinkovine, ki imajo preventivne ali celo terapevtske učinke. V kombinaciji z mehanskim čiščenjem takšne dodatne sestavine prispevajo tudi k prijetnejšemu zadahu.

Čeprav se posamezne blagovne znamke razlikujejo v natančni formuli, je splošna sestava zobnih past precej podobna. Običajno vsebujejo abrazive, peneče snovi, arome, barvila, sladila ter različne dodatke za ohranjanje primerne strukture in vlage, poleg tega pa še konzervanse in vodo. Med sestavinami najdemo tudi že omenjene učinkovine z zaščitnim ali zdravilnim delovanjem, ki dopolnjujejo osnovni namen zobne paste (Ranfl idr., 2015).

Ranfl idr. (2015) navajajo, da način prehranjevanja močno vpliva na zdravje zob in ustne votline. Z upoštevanjem osnovnih prehranskih smernic lahko bistveno zmanjšamo možnost za razvoj zobnih obolenj. Ključna priporočila za ohranjanje ustnega zdravja so:

- zmanjšajmo količino ter pogostost uživanja živil in napitkov z dodanimi sladkorji;
- sladke hrane in pijač ne uživajmo več kot štirikrat na dan;
- kadar posežemo po sladkih izdelkih ali pijačah, naj bo to ob glavnih obrokih;
- pred spanjem se izogibajmo vsemu sladkemu;
- za potešitev žeje naj bo prva izbira vedno voda;
- živila in pijače z nizkim pH zaužijmo med obroki, ne samostojno;
- po kislem obroku ali napitku počakajmo približno eno uro, preden si umijemo zobe.

Najpomembnejši pripomoček za mehansko odstranjevanje zobnih oblog predstavlja zobna ščetka. V strokovni praksi se pogosto pojavljajo vprašanja glede izbire ustrezne zobne ščetke, optimalnega trajanja in pogostosti ščetkanja ter učinkovitosti električnih zobnih ščetk. V nadaljevanju so predstavljena nekatera temeljna priporočila, ki temeljijo na dosedanjih znanstvenih raziskavah. Za učinkovito odstranjevanje zobnih oblog je potrebno temeljito očistiti vse dostopne zobne ploskve. Zato mora biti zobna ščetka prilagojena anatomskim značilnostim ustne votline uporabnika. Glava zobne ščetke mora biti dovolj majhna, da omogoča dostop do vseh predelov ustne votline, njena velikost pa mora ustrezati starosti posameznika. Priporoča se uporaba zobnih ščetk z mehkimi ali srednje trdimi ščetinami, saj te učinkovito odstranjujejo obloge in hkrati zmanjšujejo tveganje za poškodbe dlesni. Za najmlajše otroke so na voljo ščetke s posebej mehkimi ščetinami. Pomemben dejavnik predstavlja tudi ročaj zobne ščetke, ki mora omogočati varen in stabilen prijem; otroške zobne ščetke so zato oblikovane skladno z njihovimi motoričnimi sposobnostmi. Raziskave kažejo, da je pogostost ščetkanja zob pomemben dejavnik pri preprečevanju zobnega kariesa. Metaanaliza študij, ki so preučevale učinkovitost zobnih past s fluoridi, je pokazala, da se zaščitni učinek fluoridov povečuje z večjo pogostostjo uporabe. Ugotovljena je bila statistično značilna povezava med pogostostjo ščetkanja in zmanjšanjem pojavnosti kariesa. Pri posameznikih, ki so si zobe umivali dvakrat dnevno, je bil preprečljiv delež kariesa za 14 % višji (95 % interval zaupanja: 6–22 %) v primerjavi s tistimi, ki so si zobe ščetkali enkrat dnevno.

Kasnejše pregledne in presečne raziskave, izvedene v različnih državah in med otroki iz raznolikih socialno-ekonomskih okolij, so dodatno potrdile pomen rednega ščetkanja zob. V vseh vključenih študijah se je pokazal izrazit učinek pogostosti ustne higiene, saj so imeli posamezniki, ki so si zobe ščetkali vsaj dvakrat dnevno, nižjo pojavnost zobnega kariesa v primerjavi s tistimi, ki so si zobe umivali redkeje (Ranfl idr., 2015).

2.6 Bolezni ustne votline in zob

Med najpogostejše otroške zobne bolezni je včasih veljala zobna gniloba, sedaj zaradi preventivnih ukrepov, jih za to boleznijo zboleva veliko manj. Pri zobni gnilobi razkraja zobna sklenina in zobovina, kateri je posledica pitje sladkih pijač in sladkarije, slaščice (Bricelj, 2004).

2.6.1 Vzroki nastanka zobne gnilobe

Ker zobno gnilobo povzročajo bakterije, ki živijo v zobnih oblogah, v slini, v hrani, ki se nabira na zobeh. Nato te kisline proizvajajo kisline. In če tega ne odkrijemo, se sklenina, zobovje poškoduje in zob začne razpadati. Potrebno je zdravljenje, saj nezdravljen zob lahko konča z vnetjem zobne pulpe v središču zoba. Sprva kariesa sploh ne opazimo, nato se razvija skozi bolečina, ko pojemo kaj toplega, popijemo kaj hladnega. Nato postane zob rjav, ima vidne vdolbine in zelo boli (Bricelj, 2004).

2.6.2 Zdravljenje zobne gnilobe

Pomembno je, da starši z otrokom redno obiskujejo zobozdravnika, da bi se lahko zobna gniloba pravočasno odkrila. Zobozdravnik pregleda zobke, lahko opravi rentgenski posnetek, da se lahko ugotovi, ali se karies začenja. Zobozdravnik odstrani in očisti obloge. Tako pride zob ponovno v stik s slino, ki ima naravno sposobnost za remineralizacijo sklenine. Pri napredovanju kariesa, zobozdravnik s posebnim svedrom odstrani del zoba, zalije z zalivko. Če zobna gniloba zelo napreduje, je zob potrebno izpuliti ali če je živec nepopravljivo poškodovan ali uničen zaradi bakterijske okužbe, ga je potrebno odstraniti (Bricelj, 2004).

2.6.3 Preventiva

V prehrano je potrebno vnesti čim več rudninskih snovi, saj so potrebne za tvorbo zobne sklenine. Potrebno se je izogibati nezdravi hrani, sladkarijam, sladkim sokovom. Med rudninske snovi prištevamo kalcij, fluor, fosfor, magnezij. Pomemben je tudi vitamin A. Predvsem pa je pomembna redna ustna higiena, zavedati pa se je potrebno dejstva da je potrebno otrokom pomagati odrasla oseba. Pomembni pa so tudi redni preventivni pregledi (Bricelj, 2004).

Štirje glavni ukrepi, ki predstavljajo stebre tradicionalne preventive zobne gnilobe in drugih ustnih bolezni:

- svetovanje, vzgoja, motivacija
- svetovanje, demonstracija in učenje izvajanja ustne nege
- zdrava prehrana, dojenje
- zalivanje fisur in nanos (Košir, 2003).

2.7 Nega otroških zob

Skrb za otrokove zobe se začne že med nosečnostjo, kajti bodoča mati s pravilno prehrano vpliva na zobe svojega še nerojenega otroka. Ko otroku zraste prvi zob, je potrebno začeti z ustno higieno.

Do četrtega leta morajo otroku zobe obvezno umivati starši, sam lahko le eksperimentira z zobno ščetko. Zobna pasta pride v uporabo po otrokovem četrtem letu starosti. Otroku je potrebno umiti zobe vsaj dvakrat na dan, najbolje po vsakem obroku, še posej, če je ta vseboval veliko sladkorja. Okrog četrtega leta začne otrok, poleg ščetke, uporabljati tudi zobno pasto. Da bo otroku zobna nega v veselje, ga je potrebno vzpodbujati, zobna pasta pa naj bo prijetnega okusa in ne sme peči, tudi ščetka je lahko izvirna, pomembna je učinkovitost. Otrok naj ima pred sabo ogledalo, da se lahko med umivanjem zob gleda. Seveda pa si pri teh starosti otrok ne bo sam temeljito umil zob, zato naj ga starši nadzorujejo in mu priskočijo na pomoč.

Navade, ki si jih otrok pridobi v obdobju malega otroka in kasneje v predšolskem obdobju, pomembno vpliva na navade v odrasli dobi. Ker otroci v vsem posnemajo svoje starše, ni dovolj zobne ščetke zgolj kupiti, ampak si je potrebno skupaj z njimi umivati tudi zobe, otroka pohvaliti za njegov trud in se z njim zabavati ob umivanju zob. Starši morajo biti otroku vzor (Rejc, 1999).

Danes na tržišču najdemo ščetke, ki so prilagojene otrokom in jim pomagajo k boljši in lažji negi zob. Otrokom mora biti umivanje zob v zabavo, zato jih nikoli ne smemo učiti ščetkanja zob na grobo ali na silo, ker lahko s tem ranimo dlesen , ki bo zato boleča in zaradi tega bo otrok popolnoma izgubil voljo do ustne nege. Vrtec prav tako obiskuje medicinska sestra iz preventivne zobozdravstvene ambulante, ki otroke uči pravilnega ščetkanja zob (Rejc, 1999).

2.7.1 Tehnike umivanja zob

Za ohranitev zdravih zob in za preprečevanje zobne gnilobe, predstavlja kakovostna ustna higiena enega izmed najučinkovitejših ukrepov. Z umivanjem zob moramo začeti takoj, ko otroku zrastejo prvi zobje. Čistimo jih z mehko gazo. Pozneje uporabimo mehko zobno krtačko. Ko so otroci dovolj veliki, jih postopoma naučimo, da si zobe umivajo sami. To mora postati del redne telesne nege (Rode, 2003).

Vodoravno ščetkanje je najobičajnejše pri tistih, ki niso dobili profesionalnih navodil. Poznamo še navpične in rotirajoče tehnike umivanja zob. Mnoge študije so hotele ugotoviti prednost enega od načinov. Med seboj je študije zelo težko primerjati, pokazalo pa se je, da ni tehnike, ki bi bila izrazitejšo učinkovitejša od driguh. Predvsem pa nobena od teh tehnik dovolj kakovostno ne očisti polij med zobnimi prostori, zato lahko skoraj pri vseh otrocih, ob običajnem ščetkanju, odkrijemo plak in ostanke hrane, če si medzobnih prostorov ne očistimo še dodatno (Rode, 2003).

Zobozdravniki svetujejo, da si oščetkamo najprej grizne ploskve zadnjih zob, nato še lične in nebne ploskve zgornjih oziroma lične in jezične ploskve spodnjih zob. Vedno v smeri od dlesni proti zobu, od rdečega proti belemu. Primerno velika zobna ščetka pri ščetkanju od rdečega proti belemu zajame približno dva zoba. Zobozdravniki svetujejo 8-10 potegov na istem mestu, v isti smeri. Nato se premaknemo za dva zoba naprej in spet 8-10 potegov in tako naprej, dokler na ta način ne očistimo vseh zob. Enako z lične, kot z nebne oziroma jezične strani. Ob tem v področju sekalcev, spodaj pri ščetkanju z jezične strani obrnemo ščetko pokonci, tako da ščetkamo z ožji delom. Na podoben način očistimo zgornje sekalce z nebne strani (Kovačič Čadež, 2009).

2.7.2 Sredstva za ustno nego

Sredstva za ustno in zobno nego morajo biti prilagojena otrokovi starosti in njegovim sposobnostim. Prav tako mora biti sam čas uporabe sredstev za ustno nego prilagojen starosti otroka. Otroci najpogosteje uporabljajo zobno ščetko, zobno pasto, zobno nitko, lonček za izpiranje in ogledalo. Ščetko lahko otrok začne uporabljati takoj, ko lahko le-te drži v rokah, saj je ščetka zanj igrača, preko katre osvaja zobozdravstvene navade. Zobno pasto naj začne otrok uporabljati okrog četrtega leta starosti.

<u>Zobna ščetka</u>

Zobna ščetka nam omogoča odstraniti zobne obloge in delce hrane z zobne površine. Ob nakupu zobne ščetke za predšolskega otroka moramo biti pozorni na njeno velikost, tako da ni ne prevelika, ne premajhna, kot tudi na trdnost, da ni pretrda ali premehka. Idealna dolžina zobne ščetke za otroka je od 12 do 15 cm, glava ščetke naj bo velika 2 do 2,5 cm. Ščetine morajo biti iz umetnih vlaken in zaobljene na vrhu, v obliki piramide. Držalo ščetke naj omogoča ugodno držanje, naj ne bo kratko, pa tudi ne ravno. Zobno ščetko je dobro zamenjati na 2 – 3 mesece (Ratliff-Davis in Stegeman, 1998).

Zobna pasta

Poleg zobne ščetke, ima velik pomen pri čiščenju zob tudi zobna pasta saj poveča čistilno delovanje ščetke, omogoča ji boljše drsenje po zobu poleg tega pa topi sluz in izboljšuje okus. Razne snovi, ki so v zobnih pastah, omogočajo nastanek pen, ki dodatno pomagajo mehanično čistiti zobe. Paste imajo prijeten okus, delujejo osvežujoče, odstranjujejo neprijeten zadah iz ust, ugodno vplivajo na dlesni in jih krepijo, preprečijo nastanek oblog in zobnega kamna (Čekon, 2001).

Ustna vodica

Sodobne ustne vode, ki so namenjene zaščiti zobovja in obzobnih tkiv vsebujejo naslednje glavne skupine učinkovin:

- fluoride, ki so učinkoviti pri preprečevanju nastanka zobnega kariesa, saj se vgradijo v zobno sklenino in jo utrdijo; zavirajo tudi rast bakterij.
- Pirofosfate in citrate, ki zavirajo rast kristalov, s tem pa nastajanje zobnega kamna.
- Triclosom in polimere, ki zavirajo lepljenje bakterij na zobno površino in s tem nastanek bakterijskih zobnih oblog.
- Nekatere soli, ki poškodujejo bakterije in s tem omilijo vnetje (Rode, 2003).

Otrok naj začne uporabljati ustno vodico takrat, ko že zna izpljuniti zobno pasto, in sicer ena do dva krat na dan.

Zobna nitka

Zelo pomembna je uporaba zobne nitke, saj omogoča odstranitev delcev hrane iz medzobnih prostorov, ki jih z zobno ščetko ne moremo odstraniti ali doseči. Uporabljajo jo lahko kadar koli, iz preventivnih razlogov zadostuje eno čiščenje na dan. Obstajajo povoščene in nepovoščene

nitke, kot tudi nitke z dodatkom fluora ali mente. Tudi širina in trdota niti sta lahko različni. Nitka sestoji iz prepleta tankih poliamidnih vlaken, ki drsijo po kontaktni zobni ploskvi. Z nitko je potrebno delati zelo previdno, da ne poškoduje dlesni.

Zobna nitka se zaenkrat prakticira le v domači uporabi, ne pa tudi v vrtcih. Če starši otroku ponudijo zobno nitko, ko mu izrastejo že prvi kočniki, je njihova pomoč pri nitkanju nujna. Seveda morajo starši zobno nitko uvajati počasi in z njo nežno čistiti otrokovo medzobje. Danes se na tržišču pojavljajo zobne nitke na držalu, ki so še posebej primerne za otroke, saj si nitke ni potrebno ovijati okrog prstov , kar, glede na njihovo starost, zahteva precejšnjo spretnost, ampak lahko zobno nitko preprosto držijo na držalu, kot zobno ščetko (Grošelj, 1995).

Lonček za izpiranje

Vsak otrok ima svoj lonček za izpiranje ustne votline, tako doma, kot v vrtcu, šoli. Vanj naj shranjuje svojo zobno ščetko. Po uporabi je lonček potrebno sprati in obrisati s čisto brisačo. V vrtcu ima vsak otrok na svojem lončku napisano ime.

Ogledalo

Pri ščetkanju zob mora biti otroku na voljo tudi ogledalo, kjer se lahko gleda in lažje očisti zobe. V vrtcu so ogledala glede višine nastavitve prilagojena starosti otrok, tako naj bi bilo tudi pri otroku doma.

Fluor

Fluor je element, ki prehaja v kri in se vgrajuje v zobno maso ter povečuje odpornost sklenine. Zobozdravniki so dolga leta predpisovali uživanje fluorovih tabletk, sedaj pa se raje odločajo za tako imenovano želiranje zob v ordinaciji, ki naj bi, ob ustrezni zobni higieni in uporabi zobnih krem, ki prav tako vsebujejo fluoride, predstavljajo zadostno zaščito pred zobno gnilobo (Tavčar Prelog, 2003).

Čeprav bodo mlečni zobje prej ali slej izpadli in jih bodo zamenjali novi, ni njihovo zdravje nič manj pomembno od zdravja stalnih zob. Otrok jih mora navsezadnje uporabljati nekaj ključnih let in tudi takrat, ko zrastejo novi zobje, saj njihovo zdravje in pravilen položaj v veliki meri odvisna od prvih.

Čiščenje zob je pomembno od vsega začetka, še bolj ključno pa postane takrat, ko otrok dobi zobe, ki pritiskajo od druge. Tako zdaj, kot pozneje, je najpomembnejše poskrbeti, da sladkor ne ostane v ustih in da se med zobmi ne zagozdijo delci hrane. Čiščenje zob dvakrat na dan z majhno zobno ščetko in z otroško zobno pasto naj bo v navadi, če pa se otrok temu upira, ga ne silimo. Če se otrok izmika, mu ne moremo učinkovito očistiti zob in to ga lahko odvrne od ščetkanja (Leach, 2004).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem, namen, cilji

V raziskavo smo povabili vzgojitelje, vzgojiteljice, vzgojiteljice – pomočnice vzgojiteljic, učitelje, učiteljice, učitelje/ice v posebnem programu, varuhe, spremljevalke, spremljevalce otrok s posebnimi potrebami. Anketne vprašalnike sem poslala po šolah, vrtcih štajerske regije. Vsi udeleženci so izpolnili spletni anketni vprašalnik.

Zanimalo nas je kako pomembna je higiena rok in zob v šoli, vrtcu.

Namen raziskave je raziskati in ugotoviti ali so se udeležili kakšnega izobraževanja o higieni rok in zob v šoli, vrtcu, ali so se kdaj udeležili kakšnega izobraževanja o higieni rok in zob v vrtcu, šoli. Ugotoviti smo želeli na kakšen način pridobivajo znanje o pravilni higieni rok in zob. Zanimalo nas je tudi kako pogosto si strokovni delavci v službenem času umivajo roke, ali otroke opazujejo pri umivanju rok, ali je prisotno spodbujanje za pravilno umivanje rok. Zanimalo nas je tudi kateri so izzivi, ki so pogosti pri umivanju rok. Ali so prisotne načrtovane usmerjene dejavnosti in kako pogosto so načrtovane. Ali je prisotno v šoli, vrtcu umivanje zob, ali se nam to zdi pomembno. Zanimalo pa nas je tudi ali smo kdaj imeli obisk zobozdravnice, medicinske sestre, zobne asistentke, ki je otroke seznanila s pravilnim umivanjem zob in jim tudi demonstrirala.

Cilji raziskovalne naloge:

1. Ugotoviti ali se udeleženost izobraževanj o higieni rok in zob povezuje z večjo pogostostjo spodbujanja otrok k pravilnemu umivanju rok;
2. Ugotoviti ali spol pedagoških delavcev vpliva na načrtovanje usmerjenih dejavnosti, povezanih s higieno rok in zob;
3. Ugotoviti ali delovne izkušnje vplivajo na pogostost opazovanja otrok pri umivanju rok;
4. Ugotoviti ali delovno mesto vpliva na prepričanje o pomembnosti umivanja rok;
5. Ugotoviti ali načrtovanje usmerjenih dejavnosti, ki vključuje higieno zob, vpliva na mnenje o pomembnosti umivanja zob v šoli, vrtcu;
6. Ugotoviti na obisk zunanjih strokovnjakov (zobozdravnica, medicinska sestra, zobna asistentka) vpliva na izvajanje higienskih dejavnosti v vrtcu ali šoli.

3.2 Raziskovalne hipoteze

V raziskovalni nalogi smo si zastavili naslednje hipoteze:

1. Predpostavljamo, da pedagoški delavci, ki so se udeležili izobraževanj o higieni rok in zob, pogosteje spodbujajo otroke k umivanju rok kot tisti, ki se izobraževanj niso udeležili.
2. Predpostavljamo, da učiteljice, vzgojiteljice pogosteje načrtujejo usmerjene dejavnosti, ki obravnavajo higieno rok in zob, kot moški pedagoški delavci.
3. Predpostavljamo, da pedagoški delavci z več kot 10 let delovnih izkušenj redneje opazujejo otroke, učence pri umivanju rok kot tisti z manj kot pet leti delovnih izkušenj.
4. Predpostavljamo, da vzgojitelji in vzgojitelji-pomočniki vzgojitelja pripisujejo večji pomen umivanju kot rok kot učitelji.
5. Predpostavljamo, da tisti pedagoški delavci, ki načrtujejo usmerjene dejavnosti o higieni zob, pogosteje ocenjujejo, da je umivanje zob v vrtcu zelo pomembno.
6. Predpostavljamo, da v vrtcih, šolah, kjer otroke obiščejo zdravstveni delavci, pedagoški delavci pogosteje vključujejo usmerjene dejavnosti o higieni rok in zob kot v tistih, kjer tovrstnih obiskov ni.

3.3 Metodologija

3.3.1 Metode raziskovanja in zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili s spletnim vprašalnikom. Podatke smo izvozili v program MS Office Excel, kjer smo naredili osnovno statistiko. Za nadaljnjo analizo in testiranje hipotez smo delali s pomočjo SPSS programa. Testirali smo ali je nek odgovor med udeleženci najbolj zastopan tudi na populaciji, to smo delali z izračunom intervala zaupanja, 95 % Clopper-Pearsonov interval zaupanja.

Dobljene podatke smo obdelali na ravni osnovne deskriptivne in kavzalno-neeksperimentalne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskovali absolutne in odstotne frekvence ter inferenčne statistike s pomočjo programa SPSS.

Podatke smo zbirali na način, da smo vprašalnike posredovali vodjem vrtca s štajerske regije preko elektronskega naslova v spletnem orodju www.1ka.si.

Vprašanja ki so bila v anketnem vprašalniku so bila večinoma zaprtega tipa, v prvem sklopu je vprašalnik zajemal sociodemografske podatke (spol, status). Na druga vprašanja so anketiranci odgovarjali z možnostjo različnih odgovorov, da/ne, nikoli/občasno/redko, zelo pomembno/delno pomembno. Anketiranje se je izvajalo anonimno. Z vprašalnikom smo glede na zastavljene hipoteze in cilje želeli ugotoviti ali se udeleženost izobraževanj o higieni rok in zob povezuje z večjo pogostostjo spodbujanja otrok k pravilnemu umivanju rok. Ugotoviti ali spol pedagoških delavcev vpliva na načrtovanje usmerjenih dejavnosti, povezanih s higieno rok in zob. Ugotoviti ali delovne izkušnje vplivajo na pogostost opazovanja otrok pri umivanju rok. Ugotoviti ali delovno mesto vpliva na prepričanje o pomembnosti umivanja rok. Ugotoviti ali načrtovanje usmerjenih dejavnosti, ki vključuje higieno zob, vpliva na mnenje o pomembnosti umivanja zob v šoli, vrtcu. Ugotoviti ali obisk zunanjih strokovnjakov (zobozdravnica, medicinska sestra, zobna asistentka) vpliva na izvajanje higienskih dejavnosti v vrtcu ali šoli.

3.3.2 Postopek obdelave podatkov

Podatke, ki smo jih pridobili s spletnim vprašalnikom smo izvolili v program MS Office Excel, kjer smo naredili osnovno statistiko. Za nadaljnjo analizo in testiranje hipotez pa smo uporabljali program SPSS.

3.3.3 Raziskovalni vzorec

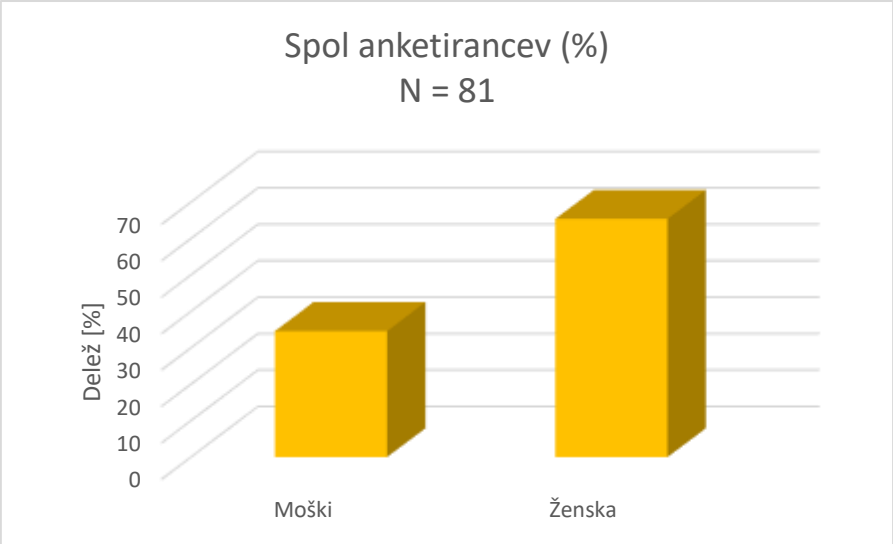
Uporabili smo namenski vzorec, da bi zagotovili vključitev udeležencev, ki so najbolj reprezentativni za poučevalno problematiko. V obravnavo so bili vključeni vzgojitelji, vzgojitelji-pomočniki vzgojitelja, učitelji/ice, učitelji v posebnem programu s štajerske regije. V raziskavi je sodelovalo N = 81 anketirancev.

3.4 Rezultati in razprava

3.4.1 Rezultati

Zanimali so nas spol, delovno mesto, delovne izkušnje anketirancev in starostno obdobje, v katerem so zaposleni.

Glede spola anketirancev smo ugotovili, da so v raziskavi v večji meri sodelovale ženske. Sodelovalo je namreč 65,4 % žensk in 34,6 % moških. Porazdelitev po spolu prikazuje Graf 1.



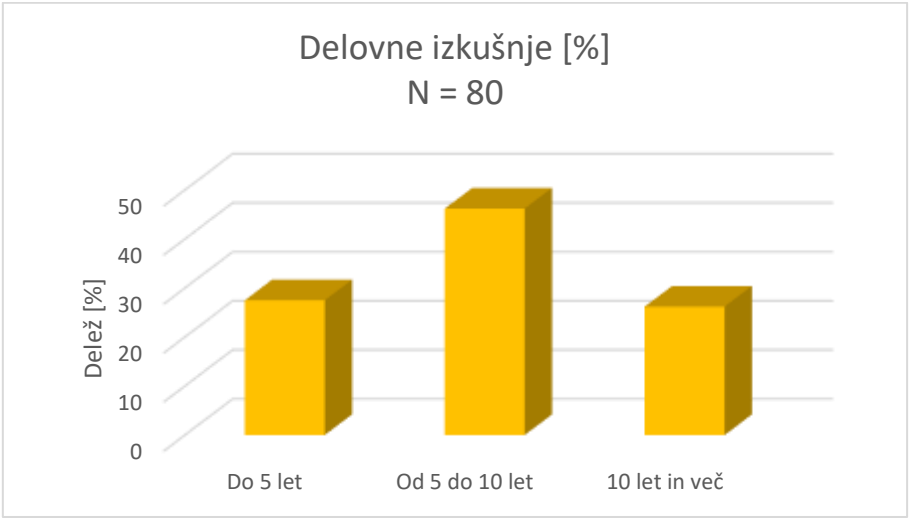
Graf 1: Spol anketirancev

Največ anketirancev se je opredelilo kot učitelj/ica (66,2 %), sledijo vzgojitelj/ice (23,8 %) in vzgojitelj/ice pomočniki/ce (10,0 %). Rezultat prikazuje Tabela 1.

Tabela 1: Delovno mesto anketirancev

Delovno mesto	**Frekvenca**	**Delež [%]**
Učitelj/ica	53	66,2
Vzgojitelj/ica	19	23,8
Vzgojitelj/ica pomočnik/ca	8	10

Največji delež ima 5–10 let izkušenj (46,2 %), sledi skupina do 5 let (27,5 %) in 10 let ali več (26,2 %) (veljavni N = 80). Rezultate prikazuje Graf 2.

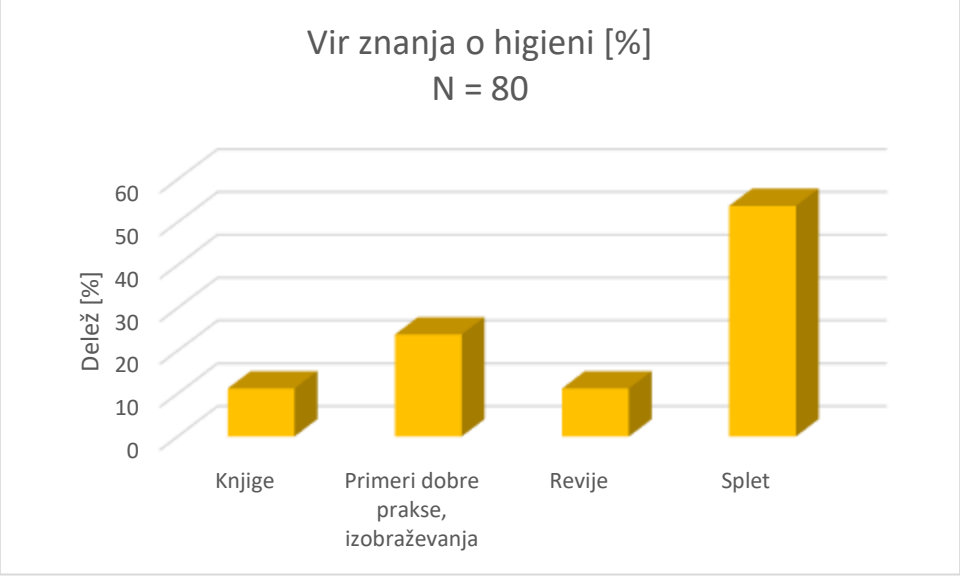


Graf 2: Delovne izkušnje

Ugotovili smo, da je največji delež anketirancev zaposlen v posebnem programu (57,5 %), sledi šola (25 %) in vrtec (17,5 %).

Peto vprašanje (Q5) je anketirance spraševalo, ali so se kdaj udeležili izobraževanja o higieni rok ali zob. Raziskava je pokazala, da je največji delež anketirancev (57 %) odgovoril pritrdilno, medtem ko jih je 43 % izjavilo, da se izobraževanja niso udeležili. Ta podatek nakazuje, da je več kot polovica zaposlenih že imela priložnost za strokovno nadgradnjo znanja, kar je dobra osnova za implementacijo higienskih standardov v praksi. Vendar pa skoraj polovica brez izkušnje pomeni, da obstaja prostor za dodatna usposabljanja, zlasti v obliki dostopnih, kratkih modulov.

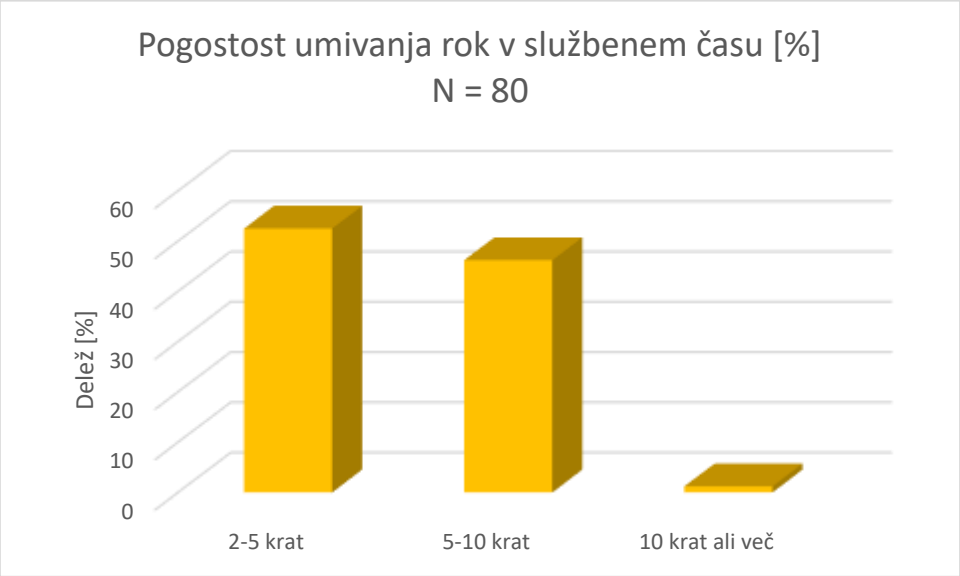
Šesto vprašanje (Q6) je preverjalo, na kakšen način zaposleni pridobivajo znanje o pravilni higieni rok in zob. Rezultati kažejo, da je najpogostejši vir splet (53,8 %), sledijo primeri dobre prakse in izobraževanja (23,8 %), medtem ko knjige in revije predstavljajo manjši delež (po 11,2 %). To potrjuje trend digitalizacije virov znanja, kar odpira priložnost za pripravo preverjenih spletnih vsebin, ki bodo enostavno dostopne in strokovno utemeljene. Rezultate prikazuje Graf 3.



Graf 3: Vir znanja o higieni

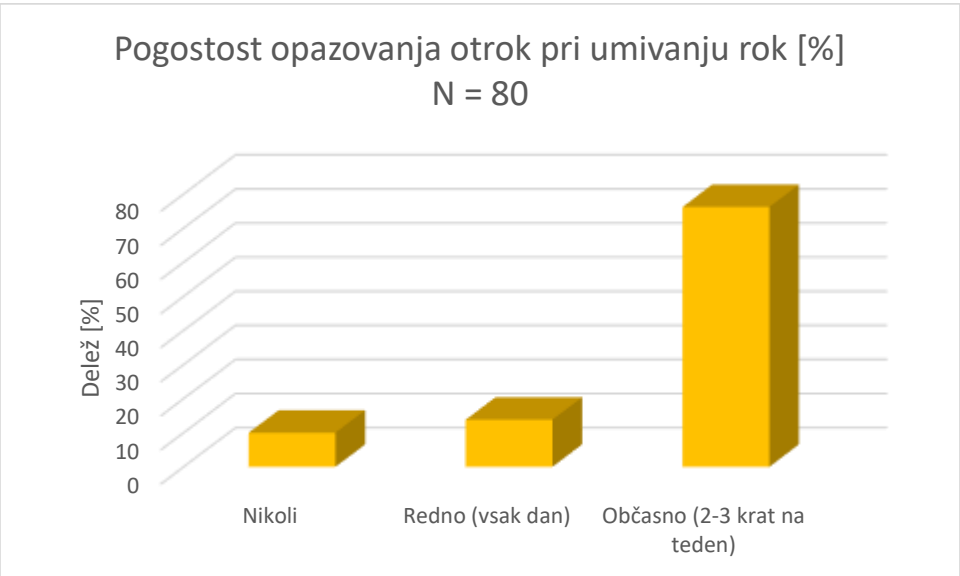
Sedmo vprašanje (Q7) se je nanašalo na pogostost umivanja rok v službenem času. Največji delež anketirancev (52,5 %) si roke umije 2–5-krat na dan, sledijo tisti, ki jih umijejo 5–10-krat (46,2 %), medtem ko je delež, ki roke umiva 10-krat ali več, zanemarljiv (1,2 %). To kaže na

ustaljene higienske navade, ki pa bi jih bilo mogoče še okrepiti z dodatnimi opomniki in rutinskimi postopki. Rezultate prikazuje Graf 4.



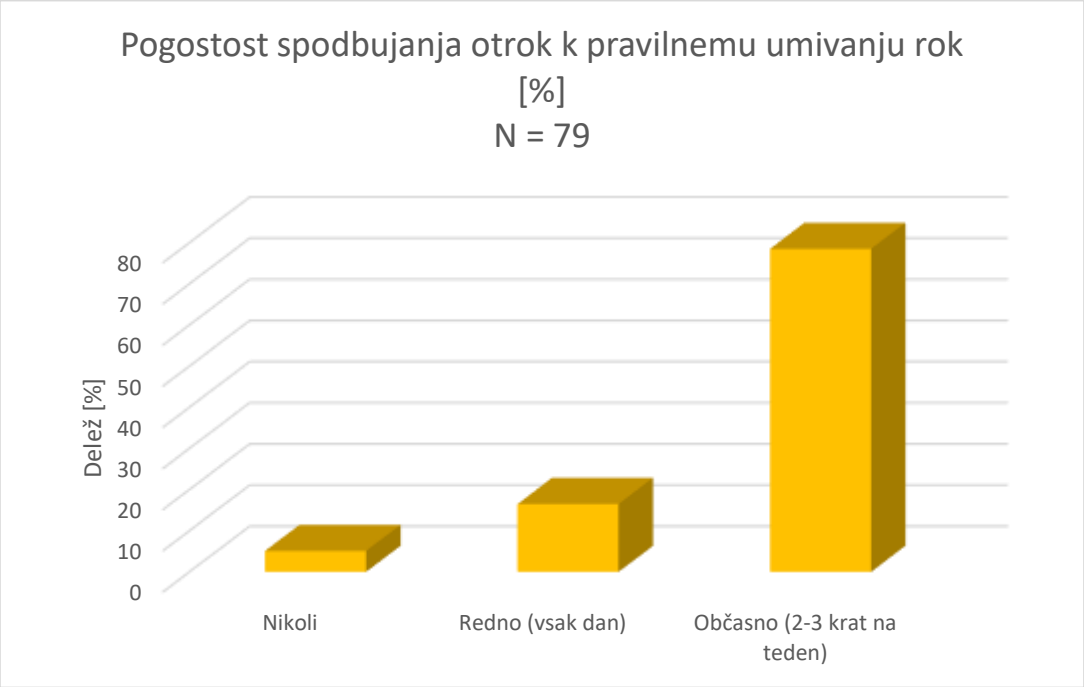
Graf 4: Pogostost umivanja rok v službenem času

Osmo vprašanje (Q8) je spraševalo, kako pogosto zaposleni opazujejo otroke pri umivanju rok. Raziskava je pokazala, da jih 76,2 % to počne občasno (2–3-krat na teden), 13,8 % redno (vsak dan), medtem ko jih 10 % otrok sploh ne opazuje. To nakazuje, da je nadzor nad pravilnim izvajanjem higiene prisoten, a ne sistematičen, kar bi lahko vplivalo na kakovost navad pri otrocih. Rezultate prikazuje Graf 5.



Graf 5: Pogostost opazovanja otrok pri umivanju rok

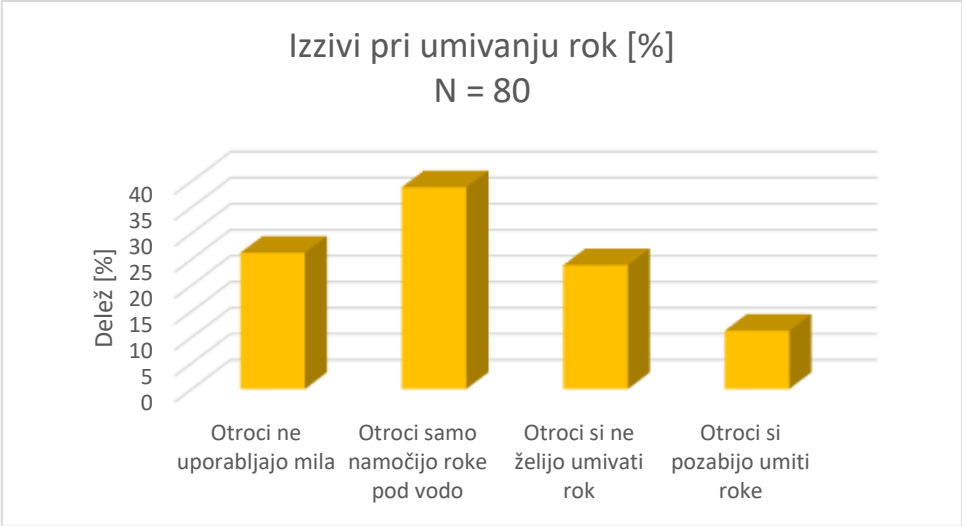
Deveto vprašanje (Q9) je preverjalo pogostost spodbujanja otrok k pravilnemu umivanju rok. Največji delež (78,5 %) jih spodbuja občasno, 16,5 % redno, medtem ko jih 5,1 % tega ne počne. Rezultat potrjuje, da je spodbujanje večinoma prisotno, a ne vedno dosledno, kar odpira prostor za uvajanje strukturiranih pristopov (npr. pesmi, plakati, rutine). Rezultate prikazuje Graf 6.



Graf 6: Pogostost spodbujanja otrok k pravilnemu umivanju rok

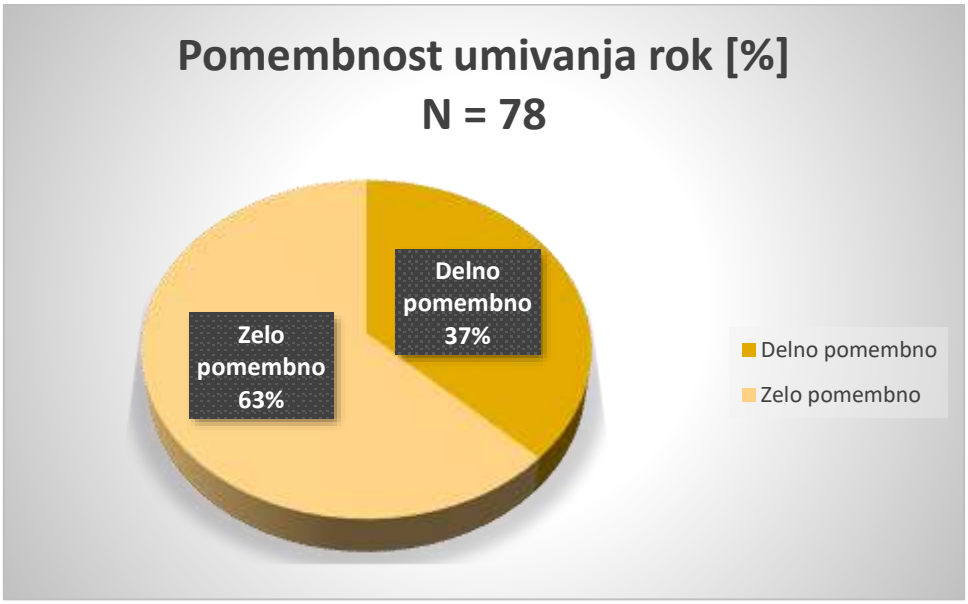
Deseto vprašanje (Q10) je spraševalo, ali zaposleni otrokom pomagajo pri umivanju rok. Kar 76,9 % anketirancev je odgovorilo z »Da«, medtem ko jih 23,1 % ne pomaga. Ta podatek je pričakovan, saj velik delež zaposlenih dela v posebnih programih, kjer je pomoč nujna zaradi specifičnih potreb otrok.

Enajsto vprašanje (Q11) je raziskovalo izzive, ki jih zaposleni opažajo pri otrocih. Najpogostejši izziv je »otroci samo namočijo roke pod vodo« (38,8 %), sledijo »ne uporabljajo mila« (26,2 %), »ne želijo umivati rok« (23,8 %) in »pozabijo« (11,2 %). To kaže na kombinacijo motivacijskih in izvedbenih težav, ki jih je mogoče nasloviti z vizualnimi opomniki, pesmicami in doslednim nadzorom. Rezultati raziskave so prikazani v Grafu 7.



Graf 7: Izzivi pri umivanju rok

Dvanajsto vprašanje (Q12) je preverjalo, kako pomembno se zaposlenim zdi umivanje rok. Večina (62,8 %) ga ocenjuje kot zelo pomembno, preostali (37,2 %) kot delno pomembno. Noben anketiranec ni označil, da je nepomembno, kar potrjuje visoko stopnjo zavedanja o pomenu higiene. Rezultati so prikazani na Grafu 8.



Graf 8: Pomembnost umivanja rok

Trinajsto vprašanje (Q13) je spraševalo, ali zaposleni načrtujejo usmerjene dejavnosti, ki zajemajo higieno rok ali zob. 61,3 % jih dejavnosti načrtuje, medtem ko jih 38,8 % ne načrtuje. Odgovori na dodatno vprašanje (Q14) kažejo, da se dejavnosti izvajajo pogosto, v obliki tematskih sklopov, pesmi, zgodb in vizualnih gradiv, kar potrjuje kreativnost in prilagodljivost zaposlenih.

Vprašanja Q15–Q17 so se nanašala na ustno higieno. Raziskava je pokazala, da si otroci v ustanovi večinoma ne umivajo zob (67,9 %), čeprav skoraj polovica zaposlenih meni, da bi si jih morali umivati (48,7 %). Pomembnost umivanja zob v šoli / vrtcu je ocenjena kot dokaj pomembna (38,8 %), medtem ko je 28,7 % označilo »zelo pomembno«, kar nakazuje zmerno pripravljenost za uvajanje teh praks. Te rezultate prikazuje Tabela 2.

Tabela 2: Ustna higiena v šoli / vrtcu

Ali si otroci v šoli / vrtcu umivajo zobe?	
Da	32,1 %
Ne	67,9 %
Ali bi si otroci v šoli / vrtcu morali umivati zobe?	
Da	48,7 %
Ne	51,3 %
Kako ocenjujete pomembnost umivanja zob v šoli / vrtcu?	
Ni pomembno	32,5 %
Dokaj pomembno	38,8 %
Zelo pomembno	28,7 %

Zadnji vprašanji (Q18, Q19) sta preverjali, ali je v ustanovi že bil obisk strokovnjaka za demonstracijo umivanja zob ali rok. Rezultati so spodbudni: 77,5 % poroča o obisku zobozdravnice. medicinske sestre ali zobne asistentke, ki je otroke seznanila s pravilnim načinom umivanja zob, medtem ko je 78,8 % imelo demonstracijo umivanja rok. To potrjuje dobro sodelovanje z zdravstvenimi institucijami, ki ga je smiselno ohraniti in nadgraditi. Rezultate prikazuje Tabela 3.

Tabela 3: Sodelovanje z zdravstvenimi institucijami

Obisk zobozdravnice, medicinske sestre ali zobne asistentke, ki je otroke seznanila s pravilnim načinom umivanja zob	
Da	77,5 %
Ne	22,5 %
Demonstracija umivanja rok	
Da	78,8 %
Ne	21,2 %

3.4.2 Statistična analiza

Izvedli smo statistično analizo za preverjanje zastavljenih hipotez. Rezultati statistične analize so predstavljeni v nadaljevanju glede na posamične hipoteze.

V anketi smo imeli samo kategorialna vprašanja (poimenovalna ali rangirana). Pri testiranju hipotez smo nekatera ordinalna vprašanja pretvorili v dve skupini. Kodirali smo na naslednji način:

- Q8, Q9: »Redno (vsak dan)« proti »Občasno« ali »Nikoli«,
- Q12, Q17: »Zelo pomembno« proti vsem ostalim odgovorom,
- Q13: »Da« proti »Ne«,
- Q2: »Vzgojiteljica« ali »Pomočnica« proti »Učiteljici«,
- Q3: »10 let ali več« proti »5 let ali manj«.

Hipoteze se osredotočajo na jasne prage – ali nekdo nekaj počne redno (vsak dan) ali ne, ter ali nekdo meni, da je nekaj »zelo pomembno« ali ne. Zato je bilo smiselno oblikovati dve jasni skupini. Poleg tega nam ta pristop omogoča bolj stabilne rezultate pri hi-kvadrat testu.

Najprej smo uporabili Clopper-Pearsonov 95 % interval zaupanja za najpogostejše odgovore, ki omogoča formalno preverjanje, ali je najpogostejši odgovor v vzorcu tudi najbolj zastopan v populaciji. Rezultate prikazuje Tabela 4.

Rezultati kažejo, da so pri večini vprašanj najpogostejši odgovori dovolj izraziti, da jim lahko pripišemo stabilnost tudi na populacijski ravni. Najbolj jasno prevlado opazimo na področjih, ki se nanašajo na neposredno prakso, kot sta opazovanje in spodbujanje otrok pri higieni rok. Tukaj so deleži visoki (okoli 76–79 %), spodnje meje intervalov pa se gibljejo dobro nad 60 %. Takšni rezultati pomenijo, da je občasno opazovanje otrok in podobno občasno spodbujanje zelo verjetno prevladujoč pristop tudi v celotni populaciji, ne le v obravnavanem vzorcu. Podobno trdno sliko daje tudi podatek o pomoči pri umivanju rok, kjer interval prav tako kaže stabilno večino.

Na drugi strani pa so pri nekaterih vprašanjih deleži bistveno nižji, kar se odraža v širših intervalih zaupanja. Primer so izzivi pri higieni rok ter pomembnost umivanja zob, kjer najpogostejši odgovor dosega le okoli 39 %. Tu spodnja meja intervala pade pod 30 %, kar nakazuje, da najpogostejši odgovor v vzorcu ni nujno tudi prevladujoč v populaciji. V teh

primerih se kaže večja razpršenost praks in mnenj med strokovnimi delavci, kar je pomembno upoštevati pri interpretaciji rezultatov in nadaljnjem oblikovanju priporočil.

Med obema skrajnostima se nahajajo vprašanja s srednje visokimi deleži (okoli 53–57 %), kot sta udeležba na izobraževanju in uporaba spleta kot vira znanja. Intervali zaupanja v teh primerih nakazujejo zmerno prevlado najpogostejšega odgovora, vendar ta ni tako izrazita kot pri področjih, kjer deleži presegajo 70 %. To pomeni, da se v populaciji lahko pojavlja večja raznolikost, čeprav določena smer ostaja najpogostejša.

Celotna interpretacija tako pokaže, da so najmočnejši in najbolj zanesljivo posplošljivi tisti odgovori, pri katerih vzorec kaže jasno večino, čemur sledijo tudi ozki intervali zaupanja. Kjer pa je razmerje v vzorcu bolj izenačeno ali celo nizko, intervali opozarjajo na večjo negotovost in možnost, da v populaciji ni enotnega vzorca vedenja ali stališč.

Tabela 4: Clopper-Pearspnov interval zaupanja

VPRAŠANJE	NAJPOGOSTEJŠI ODGOVOR	n	k	DELEŽ [%]	95% IZ SPODNJA	95% IZ ZGORNJA
Udeležba na izobraževanju	Da	79	45	57.0	45.3	68.1
Vir znanja	Splet	80	43	53.8	42.2	65.0
Pogostost lastnega umivanja	2-5 krat	80	42	52.5	41.0	63.8
Opazovanje otrok	Občasno (2-3 krat na teden)	80	61	76.2	65.4	85.1
Spodbujanje otrok	Občasno (2-3 krat na teden)	79	62	78.5	67.8	86.9
Pomoč pri umivanju otrok	Da	78	60	76.9	66.0	85.7
Izzivi pri higieni rok	Otroci samo namočijo roke pod vodo	80	31	38.8	28.1	50.3
Pomembnost umivanja rok	Zelo pomembno	78	49	62.8	51.1	73.5
Ali si otroci umivajo zobe v ustanovi	Ne	78	53	67.9	56.4	78.1
Ali bi si morali umivati zobe v ustanovi	Ne	78	40	51.3	39.7	62.8
Pomembnost umivanja zob v vrtcu	Dokaj pomembno	80	31	38.8	28.1	50.3
Obisk za umivanje zob	Da	80	62	77.5	66.8	86.1
Obisk (demo) umivanja rok	Da	80	63	78.8	68.2	87.1

a.) *Predpostavljamo, da pedagoški delavci, ki so se udeležili izobraževanj o higieni rok in zob, pogosteje spodbujajo otroke k umivanju rok kot tisti, ki se izobraževanj niso udeležili.*

Da bi preverili, ali pedagoški delavci, ki se udeležujejo izobraževanj o higieni rok in zob, pogosteje spodbujajo otroke k vsakodnevnemu umivanju rok, smo analizirali povezavo med dvema spremenljivkama:

- Q5 – udeležba na izobraževanjih (Da/Ne)
- Q9 – spodbujanje otrok (»redno – vsak dan« proti »neredno/občasno«)

Ker primerjamo dve kategorialni spremenljivki, vsako z dvema kategorijama, je najprimernejši Pearsonov hi-kvadrat test (χ^2). Ta testira, ali se deleži med skupinama statistično razlikujejo. Poleg testa smo izračunali tudi:

- Cramérjev V – velikost učinka (kako močna je povezava),
- razmerje obetov (OR) – ali je pri udeležencih večja verjetnost za »redno« spodbujanje.

Rezultate prikazuje Tabela 5.

Tabela 5: Statistični izračun za prvo hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	0.851
p- vrednost	0.356
Cramér V	0.104
N	78
Razmerje obetov (OR)	1.81
95 % interval zaupanja za OR	0.51 – 6.49

Rezultati pokažejo, da ni statistično pomembne povezave med tem, ali se je pedagoški delavec udeležil izobraževanja o higieni, in tem, ali otroke k umivanju rok spodbuja vsak dan. P-vrednost (0,356) je precej višja od običajnega praga 0,05, kar pomeni, da razlika v deležih med obema skupinama lahko nastane zgolj zaradi naključja.

Cramérjev V (0,104) kaže, da je morebitna povezava zelo šibka, praktično zanemarljiva. Tudi razmerje obetov (OR ≈ 1,81) samo po sebi daje vtis, da bi lahko udeleženci izobraževanj

nekoliko pogosteje spodbujali otroke – vendar 95-odstotni interval zaupanja zajema tudi vrednost 1, kar pomeni, da ta razlika ni zanesljiva in je lahko tudi povsem odsotna.

b.) *Predpostavljamo, da učiteljice, vzgojiteljice pogosteje načrtujejo usmerjene dejavnosti, ki obravnavajo higieno rok in zob, kot moški pedagoški delavci.*

Da bi preverili, ali ženske pedagoške delavke pogosteje načrtujejo dejavnosti, povezane s higieno rok in zob, smo analizirali odnos med dvema spremenljivkama:

- Q1 – spol (ženska/moški)
- Q13 – načrtovanje dejavnosti (Da/Ne)

Ker imamo dve kategorialni spremenljivki z dvema kategorijama, je primerna analiza s Pearsonovim hi-kvadrat testom (χ^2), ki preverja, ali se deleži med skupinama statistično razlikujejo. Za velikost učinka smo dodali Cramérjev V, za bolj intuitivno interpretacijo pa razmerje obetov (OR). Rezultate prikazuje Tabela 6.

Tabela 6: Statistični izračun za drugo hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	0.005
p- vrednost	0.943
Cramér V	0.008
N	80
Razmerje obetov (OR)	1.04
95 % interval zaupanja za OR	0.40 - 2.66

Rezultati jasno kažejo, da med ženskami in moškimi ni nobene razlike v tem, kako pogosto načrtujejo usmerjene dejavnosti o higieni rok in zob. P-vrednost (0,943) je izjemno visoka, kar pomeni, da je razlika praktično nična. Tudi Cramérjev V (0,008) potrjuje, da povezave skoraj ni. Razmerje obetov (OR ≈ 1,04) dodatno pokaže, da je verjetnost načrtovanja pri obeh spolih praktično enaka, interval zaupanja pa nakazuje, da ne moremo trditi o nobeni sistematični razliki.

c.) *Predpostavljamo, da pedagoški delavci z več kot 10 let delovnih izkušenj bolj redno opazujejo otroke, učence pri umivanju rok kot tisti z manj kot pet leti delovnih izkušenj.*

V tretji analizi smo preverili, ali pedagoški delavci z daljšo delovno dobo pogosteje redno opazujejo otroke pri umivanju rok. Upoštevali smo:

- Q3 – izkušnje (≥10 let vs. ≤5 let)
- Q8 – redno opazovanje (»redno« vs. »neredno/občasno«)

Tudi tu primerjamo dve dihotomni skupini, zato uporabimo hi-kvadrat test (χ^2). Kot prej smo izračunali tudi tudi Cramérjev V in razmerje obetov (OR). Rezultate prikazuje Tabela 7.

Tabela 7: Statistični izračun za tretjo hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	0.004
p- vrednost	0.951
Cramér V	0.009
N	43
Razmerje obetov (OR)	1.06
95 % interval zaupanja za OR	0.19 – 5.93

Hi-kvadrat pokaže, da ni nikakršne statistične povezave med dolžino delovnih izkušenj in rednim opazovanjem otrok pri umivanju rok. P-vrednost (0,951) kaže na odsotnost razlik. Cramérjev V (0,009) potrjuje, da je povezava praktično ničelna, OR ≈ 1,06 pa nakazuje skoraj identično verjetnost rednega opazovanja v obeh skupinah, interval zaupanja je širok, kar potrjuje nezanesljivost razlike.

d.) Predpostavljamo, da vzgojitelji in vzgojitelji-pomočniki vzgojitelja pripisujejo večji pomen umivanju kot rok kot učitelji.

V tem delu smo preverili, ali vzgojitelji in vzgojiteljski pomočniki pripisujejo večji pomen umivanju rok kot učitelji. Za to smo primerjali:

- Q2 – vloga pedagoškega delavca (vzgojitelj/ica ali pomočnik/ca vs. učitelj/ica),
- Q12 – ocena pomembnosti umivanja rok (»zelo pomembno« vs. ostalo).

Gre za dve dihotomni kategorialni spremenljivki, zato je primeren Pearsonov hi-kvadrat test (χ^2). Poleg tega vključimo še Cramérjev V kot mero velikosti učinka ter razmerje obetov (OR), ki poda bolj intuitivno interpretacijo smeri in moči povezave. Rezultate prikazuje Tabela 8.

Tabela 8: Statistični izračun za četrto hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	3.806
p- vrednost	0.051
Cramér V	0.221
N	78
Razmerje obetov (OR)	0.39
95 % interval zaupanja za OR	0.15 – 1.02

Rezultati ležijo na meji statistične značilnosti (p ≈ 0,051), kar pomeni, da povezava skoraj doseže standardni prag 0,05, a ga ne preseže. Cramérjev V (0,221) nakazuje šibek do srednje močan trend, ki ga velja komentirati previdno. Še bolj zanimiva je vrednost OR ≈ 0,39: ta kaže, da je manj verjetno, da bodo vzgojitelji in pomočniki izbrali odgovor »zelo pomembno«, kar je v nasprotju z začetno predpostavko. Učitelji so, v povprečju, pogosteje izbrali najvišjo stopnjo pomembnosti.

e.) *Predpostavljamo, da tisti pedagoški delavci, ki načrtujejo usmerjene dejavnosti o higieni zob, pogosteje ocenjujejo, da je umivanje zob v vrtcu zelo pomembno.*

V tej hipotezi smo preverili, ali pedagoški delavci, ki načrtujejo dejavnosti o higieni zob, tudi pogosteje ocenijo, da je umivanje zob v vrtcu »zelo pomembno«. Primerjali smo:

- Q13 – načrtovanje dejavnosti (Da/Ne),
- Q17 – pomembnost umivanja zob (»zelo pomembno« vs. ostalo).

Ker sta spremenljivki dihotomni, smo uporabili Pearsonov hi-kvadrat test (χ^2). Za oceno moči povezave smo vključili Cramérjev V, za praktično interpretacijo pa OR. Rezultate prikazuje Tabela 9.

Tabela 9: Statistični izračun za peto hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	0.940
p- vrednost	0.332
Cramér V	0.108
N	80
Razmerje obetov (OR)	1.66
95 % interval zaupanja za OR	0.59 – 4.67

Rezultat je jasen: povezave ni. P-vrednost (0,332) je visoka, kar pomeni, da je razlika med tistimi, ki načrtujejo dejavnosti, in tistimi, ki jih ne, statistično nepomembna. Cramérjev V (0,108) kaže zelo šibko povezavo, OR ≈ 1,66 pa sicer nakazuje nekoliko večjo verjetnost, da bo načrtovalec izbral »zelo pomembno«, vendar interval zaupanja zajema tudi vrednost 1, kar pomeni, da ta razlika ni zanesljiva.

f.) Predpostavljamo, da v vrtcih, šolah, kjer otroke obiščejo zdravstveni delavci, pedagoški delavci pogosteje vključujejo usmerjene dejavnosti o higieni rok in zob kot v tistih, kjer tovrstnih obiskov ni.

V tej hipotezi smo preverili, ali v vrtcih in šolah, kjer otroke obiščejo zdravstveni delavci, pedagoški delavci pogosteje načrtujejo usmerjene dejavnosti, povezane s higieno rok in zob. Primerjali smo:

- Q18/Q19 – obiski zdravstvenih delavcev (Da/Ne),
- Q13 – načrtovanje dejavnosti (Da/Ne).

Ker gre v obeh primerih za dihotomne spremenljivke, je primeren Pearsonov hi-kvadrat test (χ^2). Za oceno moči učinka smo uporabili Cramérjev V, za praktičnejšo interpretacijo pa razmerje obetov (OR), ki pove, kako verjetno je načrtovanje dejavnosti v primerjavi med skupinama. Rezultate prikazuje Tabela 10.

Tabela 10: Statistični izračun za šesto hipotezo

Pearson χ^2 (df = 1)	12.941
p- vrednost	0.0003
Cramér V	0.402
N	80
Razmerje obetov (OR)	8.12
95 % interval zaupanja za OR	2.34 – 28.27

Rezultati so zelo jasni in statistično prepričljivi. P-vrednost (0,0003) je daleč pod mejo značilnosti, kar pomeni, da razlika med ustanovami, kjer zdravstveni delavci otroke obiščejo, in tistimi brez obiskov ni naključna. Povezava je tudi močna, kar kaže Cramérjev V (0,402). Razmerje obetov OR ≈ 8,12 pa pomeni, da je verjetnost, da bodo pedagoški delavci načrtovali aktivnosti o higieni, kar osemkrat večja, če so v ustanovi prisotni obiski zdravstvenega osebja.

3.4.3 Diskusija

Analiza demografskih podatkov je pokazala, da je vzorec sestavljen pretežno iz žensk (65,4 %), večina jih opravlja delo učitelja/učiteljice (66,2 %), sledijo vzgojitelji in pomočniki. Največji delež ima 5–10 let delovnih izkušenj (46,2 %), medtem ko jih 26,2 % dela več kot 10 let. Kar 57,5 % anketirancev dela v posebnem programu, kar pomembno vpliva na interpretacijo, saj ta kontekst zahteva več neposredne pomoči in strukturiranih pristopov.

Pri vsebinskih vprašanjih se kaže visoka zaznana pomembnost higiene rok (62,8 % »zelo pomembno«) in nekoliko nižja pri higieni zob (28,7 % »zelo pomembno«). Večina zaposlenih spodbuja otroke občasno (78,5 %), medtem ko jih le 16,5 % to počne redno. Pomoč pri umivanju rok je zelo pogosta (76,9 %), kar je skladno z delom v PP. Najpogostejši izzivi so površno umivanje (samo voda) in neuporaba mila. Zunanja podpora je močna: več kot 77 % poroča o obisku zdravstvenih delavcev, kar se je izkazalo kot ključni dejavnik za načrtovanje dejavnosti.

Prva hipoteza je predpostavljala, da bodo tisti pedagoški delavci, ki so se udeležili izobraževanj o higieni rok in zob, bolj dosledno spodbujali umivanje rok. Rezultati pa tega ne potrjujejo. Statistične razlike ni, učinek je zelo šibek, interval zaupanja za OR pa vključuje 1. To kaže, da udeležba na izobraževanju sama po sebi ne zagotavlja spremembe vedenja v praksi. Pogosteje so za pogostost spodbujanja ključni drugi dejavniki, predvsem organizacijske rutine v oddelku, časovne omejitve, razpoložljivost kadra in struktura dnevnega urnika.

Rezultati jasno kažejo, da med spoloma ni nobene razlike, Cramér V je praktično ničeln, p-vrednost zelo visoka. V praksi to pomeni, da načrtovanje dejavnosti ni povezano s spolnimi stereotipi ali tradicionalnimi pričakovanji, temveč predvsem z institucionalnimi usmeritvami in profesionalnimi obveznostmi. Pedagoški delavci, ne glede na spol, pripravljajo dejavnosti, kadar je to del vzgojno-izobraževalnega procesa ali del pričakovanj vodstva, oddelka in letnega programa. Na podlagi teh ugotovitev smo ovrgli drugo hipotezo, ki je trdila, da ženske pedagoške delavke pogosteje načrtujejo dejavnosti o higieni kot moški.

Predpostavka je bila, da izkušenejši pedagoški delavci bolj pogosto opazujejo otroke med higieno rok. Tudi ta hipoteza se ni potrdila. Rezultati hi-kvadrata so neznačilni, OR je blizu 1. To nakazuje, da dolžina staža ni ključni dejavnik, ki bi določal, ali bodo pedagogi redno opazovali otroke.

Pri preverjanju hipoteze, da vzgojitelji in pomočniki pripisujejo večji pomen umivanju rok kot učitelji, smo ugotovili, da je statistična značilnost na meji, smer učinka pa je obratna od pričakovane. Učitelji so pogosteje označili umivanje rok kot »zelo pomembno« kot vzgojitelji/pomočniki. Hipotezo smo posledično ovrgli.

Tudi peta hipoteza, ki pravi, da tisti, ki načrtujejo dejavnosti o higieni zob, pogosteje ocenjujejo umivanje zob kot zelo pomembno. Tudi ta hipoteza se ni potrdila. Načrtovanje dejavnosti in ocena pomembnosti nista bili statistično povezani, učinek pa je zelo majhen.

Zadnja hipoteza, torej da obiski zdravstvenih delavcev povečajo načrtovanje dejavnosti o higieni, je bila edina jasno potrjena. Rezultati so statistično izjemno značilni, povezava pa močna (Cramér V = 0,402). Razmerje obetov (OR ≈ 8,12) kaže, da je v ustanovah z obiski zdravstvenega osebja kar osemkrat večja verjetnost, da bodo pedagogi načrtovali usmerjene dejavnosti o higieni rok in zob. Zadnja hipoteza je potrjena.

Od šestih hipotez je bila potrjena le ena. To nakazuje, da dejavniki, kot so izkušnje, spol, udeležba izobraževanj ali osebne ocene pomembnosti, nimajo bistveno močnega vpliva na konkretne prakse v ustanovah. Nasprotno pa ima institucionalna podpora, v našem primeru prisotnost zdravstvenih delavcev, pomembno in močno vlogo pri oblikovanju pedagoških praks.

Glavno sporočilo analize je, da sta organizacijski kontekst in strokovna podpora ključna za to, kako pedagogi izvajajo higienične prakse v vsakdanjem delu. Pedagoški delavci se na spremembe najmočneje odzovejo takrat, ko so te dobro umeščene v širši institucionalni okvir in ko imajo pri tem zunanjo strokovno pomoč.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

V raziskovalni nalogi smo proučevali izvajanje higienskih praks v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, s poudarkom na higieni rok in ustni higieni ter dejavnikih, ki vplivajo na njihovo uresničevanje v vsakodnevni pedagoški praksi. Posebno pozornost smo namenili vlogi osebnih, demografskih in poklicnih značilnosti pedagoških delavcev ter vplivu zunanje strokovne podpore. V ta namen smo preverili šest hipotez, s katerimi smo želeli ugotoviti, kateri dejavniki dejansko prispevajo k pogostejšemu in kakovostnejšemu izvajanju higienskih dejavnosti.

Analiza demografskih podatkov je pokazala, da je bil raziskovalni vzorec sestavljen pretežno iz žensk, večina sodelujočih pa je opravljala delo učitelja oziroma učiteljice, sledili so vzgojitelji in njihovi pomočniki. Največ anketirancev je imelo od pet do deset let delovnih izkušenj, pomemben delež pa tudi več kot deset let delovne dobe. Več kot polovica sodelujočih je zaposlena v posebnem programu, kar pomembno zaznamuje interpretacijo rezultatov, saj takšno okolje zahteva več neposredne podpore otrokom, večjo stopnjo vodenja in prilagojene pristope pri izvajanju vsakodnevnih dejavnosti, tudi na področju higiene.

Rezultati vsebinskih vprašanj kažejo, da pedagoški delavci higieni rok pripisujejo zelo velik pomen, nekoliko manj pa ustni higieni. Kljub visoki zaznani pomembnosti se v praksi kaže, da večina zaposlenih otroke k umivanju rok spodbuja le občasno, redno pa to počne relativno majhen delež. Pomoč otrokom pri umivanju rok je zelo pogosta, kar je pričakovano glede na velik delež zaposlenih v posebnem programu. Kot najpogostejši izzivi so se pokazali površno umivanje rok, uporaba zgolj vode brez mila ter pomanjkanje doslednosti pri izvajanju postopka. Pomemben pozitiven dejavnik predstavlja zunanja strokovna podpora, saj je večina sodelujočih poročala o obiskih zdravstvenih delavcev, ki so se izkazali kot pomemben vir znanja in spodbude za nadaljnje načrtovanje dejavnosti.

Prva hipoteza, s katero smo predvidevali, da bodo pedagoški delavci, ki so se udeležili izobraževanj s področja higiene rok in zob, pogosteje in dosledneje spodbujali umivanje rok, se ni potrdila. Statistična analiza ni pokazala pomembne povezave, kar nakazuje, da sama udeležba na izobraževanjih še ne pomeni nujno prenosa znanja v prakso. Na pogostost spodbujanja imajo očitno večji vpliv organizacijski dejavniki, kot so časovne omejitve, razpoložljivost kadra, ustaljene rutine v oddelku ter struktura dnevnega urnika.

Prav tako nismo ugotovili razlik med spoloma pri načrtovanju dejavnosti s področja higiene. Rezultati kažejo, da spol pedagoškega delavca nima vpliva na izvajanje higienskih praks, kar pomeni, da te niso pogojene s spolnimi vlogami ali stereotipi, temveč predvsem z institucionalnimi pričakovanji in profesionalnimi obveznostmi. Na tej podlagi smo ovrgli hipotezo, da ženske pedagoške delavke pogosteje načrtujejo dejavnosti o higieni kot moški.

Tretja hipoteza, ki je predpostavljala, da bodo izkušenejši pedagoški delavci pogosteje opazovali otroke pri umivanju rok, prav tako ni bila potrjena. Dolžina delovne dobe se ni izkazala kot pomemben dejavnik, kar kaže, da opazovanje in spremljanje otrok ni odvisno od izkušenj posameznika, temveč od organizacije dela in konkretnih zahtev delovnega okolja.

Pri preverjanju četrte hipoteze, ki je predvidevala, da vzgojitelji in pomočniki pripisujejo večji pomen umivanju rok kot učitelji, smo ugotovili nasproten trend. Učitelji so pogosteje ocenili umivanje rok kot zelo pomembno, vendar povezava ni bila dovolj izrazita, da bi hipotezo potrdili. Tudi peta hipoteza, ki je povezovala načrtovanje dejavnosti o ustni higieni z višjo oceno pomembnosti umivanja zob, se ni potrdila, saj med obema spremenljivkama ni bilo statistično pomembne povezave.

Edina jasno potrjena hipoteza se nanaša na vpliv obiskov zdravstvenih delavcev. Rezultati so pokazali močno in statistično značilno povezavo med prisotnostjo zdravstvenega osebja v ustanovi in pogostejšim načrtovanjem dejavnosti s področja higiene rok in zob. V ustanovah, kjer so otroci deležni neposrednega stika z zdravstvenimi delavci, je bila verjetnost načrtovanja usmerjenih higienskih dejavnosti večkrat večja. To potrjuje ključno vlogo zunanje strokovne podpore pri oblikovanju in krepitvi pedagoških praks.

Skupni rezultati raziskave kažejo, da osebne in demografske značilnosti pedagoških delavcev nimajo odločilnega vpliva na izvajanje higienskih praks. Nasprotno pa se kot najpomembnejši dejavnik izkazuje institucionalni in organizacijski kontekst, zlasti sistematična vključitev higienskih vsebin v delo ustanove ter sodelovanje z zdravstvenimi strokovnjaki.

Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da so za uspešno in dosledno izvajanje higienskih dejavnosti ključni predvsem jasni institucionalni okviri, podpora vodstva ter dostop do zunanjega strokovnega znanja. Pedagoški delavci se na spremembe v praksi najlažje odzovejo takrat, ko so higienske vsebine smiselno vključene v vsakodnevno delo, podprte z organizacijskimi rešitvami in okrepljene z neposredno strokovno podporo. Raziskava tako

poudarja pomen celostnega pristopa k promociji higiene v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, kjer individualna prizadevanja dopolnjujejo sistemske rešitve.

5 LITERATURA IN VIRI

Askarian, M. in Yadollahi, M., 2012. Assadian O. Point prevalence and risk factors of hospital acquired infections in a cluster of university-affiliated hospitals in Shiraz, Iran. *Journal of Infection and Public Health, 5*(2), 169–176.

Balfour, S., Idzikowski, C., Kersley, S., Meredith, S. in Blair, L. (2012). *Premagajmo stres in ostanimo zdravi.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d. d.

Belovič, B., Verban Buzeti, Z., Papić, J., Petraš, T., Ambruš, S. in Tkalec, S. (2013). *Praktični pristopi spodbujanja zdravja otrok - Priročnik za vzgojitelje in učitelje*. Murska Sobota: Zavod za zdravstveno varstvo Murska Sobota in Samouprava županije Zala. Pridobljeno 26. 12. 2025 iz https://nijz.si/wpcontent/uploads/2022/07/prakticni_pristopi_spodbujanja_zdravja_otrok.pdf

Bricelj, A. (2004). *Zdrav dojenček in otrok*. Ljubljana: Slovenska knjiga.

Bregar, F., Brudar, J., Erjavec, T., Kermavner, A., Kukovičič, M., Mohorčič, E., Muha, Š., Nardin, N., Šefic, E., Vlahovič, A., Grofelnik, Z., Jereb, T., Polajnar, K., Sabol, I., Černe Oven, P., Jereb, G., Kostanjevec, S. in Kukec, A. (2023). *Čist (hud) komplet za čisto čiste roke : zbirka gradiv s področja higiene rok za vzgojitelje, starše in otroke*. Ljubljana: Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 26. 12. 2025 iz https://repozitorij.unilj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=149319

Čeh, F. in Strajnar, J. (2010). *Varnost in zdravje v vrtcu*: *varno in zdravo okolje: učbenik za program Predšolska vzgoja PT: učbenik za program Predšolska vzgoja SSI.* Ljubljana: CDI Univerzum.

Čekon, T. (2001). *Vpliv prehrambenih navad in razvadna zdravje zob predšolskih otrok* (diplomsko delo). Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.

Danasekaran, R., Mani, G. in Annadurai, K. (2014). Prevention of healthcare-associated infections: protecting patients, saving lives. *International Journal Of Community Medicine And Public Health, 1*(1), 67–68.

Dangis, G., Terho, K., Graichen, J., Günther, S. A., Rosio, R., Salanterä, S., Staake, T., Stingl, C. in Pakarinen, A. (2023). Hand hygiene of kindergarten children— Understanding the effect of live feedback on handwashing behaviour, self-efficacy, and motivation of young children: Protocol for a multi-arm cluster randomized controlled trial. *PLOS ONE, 18*(1).

Davies, K. (2009). *Naš malček: naravna vzgoja in skrb za vašega otroka*. Tržič: Učila International.

Fink, A. in Černelč, M. E. (2013). *Pomoč in oskrba 1: učbenik za predmet Pomoč in oskrba v 1. letniku srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.

Grošelj, D. (1995). Smernice za higieno ustne votline. Grošelj, D. (1995). Smernice za higieno ustne votline. *Obzornik zdravstvene nege, 29*(5/6), 193–197.

Hajdinjak, M. in Hajdinjak, L. (2000). *Kaj pa zdravje: zdravstveni priročnik za mladino* (3. izd.). Maribor: Rotis.

Hollins, C. (2003). *NVQs for Dental Nurses*. Oxford: Blackwell Munskgard.

Hoyer, S. (2005). *Pristopi in metode v zdravstveni vzgoji*. Ljubljana: Visoka šola zdravstvo.

Johnson, N. B., Hayes, L. D., Brown, K., Hoo, E. C. in Ethier, K.A., 2014. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). CDC National Health Report: leading causes of morbidity and mortality and associated behavioral risk and protective factors-United States, 2005-2013. *About the Morbidity and Mortality Weekly Report, 63*(4), 3–27.

Jovančević, M. (2011). *Prva leta – zakaj so pomembna: vodnik za starše in strokovnjake, ki delajo s predšolskimi otroki.* Brežice: Primus.

Kidder, J. E. in A. P. McDonnell. 2017. Visual Aids for Positive Behavior Support of Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Young Exceptional Children, 20*(3), 103–116.

Kogoj-Rode, M. (b. d.). *Kakšni so zdravi zobje*. Pridobljeno 29. 11. 2025 iz http://www.revija-vita.com/Stomatologija zob in obzobno tkivo/spoznajte zob in obzobno tkivo.html.

Košir, N. (2003). Otroško zobozdravstvo v Sloveniji. *Slovenska pediatrija, 10*(5), 7–11.

Kovačič Čadež, M. (2009). *Umivanje zob*. Pridobljeno 29. 11. 2025 iz http://www.24ur.com/Popovi zdravniki.

Lanigan, J. D. (2011). The substance and sources of young children's healthy eating and physical activity knowledge: implications for obesity prevention efforts. *Child: Care, Health and Development, 37*(3), 368–376.

Leach, P. (2004). *Otrok od rojstva do šole*. Ljubljana: Domus.

Mechling, L. C. 2007. Assisitive Technology as a Self-Management Tool for Prompting Students with Intellectual Disabilities to Initiate and Complete Daily Tasks: A Literature Review. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(3), 252–269.

McDermid, R. C., Stelfox, H. T. in Bagshaw, S. M. (2011). Frailty in the critically ill: a novel concept. *Critcal Care, 15*(1), 301.

Milenković Kikelj, N., Mrak Merhar I., Peloza J., Primožič, R. in Pugelj, T. (2015). *Priročnik za promotorje zdravja.*

Muller, M. P. (2015). Improving hand hygiene in hospitals-more is better. *BMJ, 28*(351), 3931.

Naglost, A. in Kofol, T. (2007). Koraki za zdrav vsakdan. V R. Trampuž (ur.), *Pot k zdravemu življenju: zbornik prispevkov, Vipava, 6. oktober 2007*. Nova Gorica: Društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov.

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (b. d.). *Nalezljive bolezni od A do Ž*. Pridobljeno 29. 11. 2025 iz https://nijz.si/nalezljive-bolezni/nalezljive-bolezni-od-a-do-z/

NIJZ (Nacionalni inštitut za javno zdravje). (6. 10. 2023). *Vzdrževanje ustrezne higiene v prostorih vrtca v obdobju kroženja povzročiteljev obolenj dihal in v primerih, ko je v kolektiv vključen otrok, ki je nosilec večkratno odpornih bakterij (ESBL/CRE).* Pridobljeno 26. 12. 2025 iz https://nijz.si/nalezljive-bolezni/vzdrzevanje-ustrezne-higiene-v-prostorih-vrtca-vobdobju-krozenja-povzrociteljev-obolenj-dihal-in-v-primerih-ko-je-v-kolektivvkljucen-otrok-ki-je-nosilec-veckratno-odpornih-bakterij-esbl-cre/

Oblak, K. in Kožuh, B. (2020). Zdravstveno higienski režim v vrtcu. Škofja Loka: Vrtec Škofja Loka.

Pocajt, M. in Širca, A. (1998). *Anatomija in filozofija*. Ljubljana: DZS.

Ranfl, M., Oikonomidis, C., Kosem, R. in Artnik, B. (2015). *Vzgoja za ustno zdravje: prehrana in higiena*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Ratliff-Davis J. in Stegeman (1998). *The dental hygienist's guide to nutritonal care.* Philadelphia: W.B.Sounders Company.

Rejc, M. (1999). *Moj otrok ima zdrave zobe*. Ljubljana: Slovenski sklad za zdravje otrok.

Ribič, H. in Kramar, Z., 2016. *Preprečevanje okužb, povezanih z zdravstvom: skripta za študijski program Zdravstvena nega.* Jesenice: Fakulteta za zdravstvo Jesenice.

Rok Simon, M. (2022). *Poškodbe otrok v vrtcu in zagotavljanje varnosti*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/01/POSKODBEOTROK-V-VRTCU-IN-ZAGOTAVLJANJE-VARNOSTI.pdf

Seher Zupančič, M. (2006). Zdravstveni vidiki kakovosti v vrtcu. V B. Vrbovšek (ur.), *Kakovost v kurikulu vrtca – od načel do izvedbe* (str. 29−34). Štula: Supra.

Tavčar Prelog, A. (2003). *Nega prvih zobkov*. *Otrok in družina, 2,* 14–15.

Učakar, V. (2012). Nalezljive bolezni in cepljenje: Vključitev v vrtec/šolo po preboleli nalezljivi bolezni ali okužbi. V V. Pucelj, Z. Drglin in M. Verdelja (ur.), *Predšolski otroci, Priročnik za izvajalce vzgoje za zdravje od sistematskih pregledih predšolskih otrok* (str. 113). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Van Laarhoven, T., L. K. Chandler, A. McNamara in L. M. Zurita. 2009. A Comparison of Three Prompting Procedures: Evaluating the Effectiveness of Photos, AAC, or Video-Based Prompting for Teaching Cooking Skills to Young Children with Developmental Disabilities. *Assistive technology and autism spectrum disorders: Researched-based practice innovation in the field* (2009), 1–17.

Zaletel-Kragelj, L., Eržen, I. in Premik, M. (2007). *Uvod v javno zdravje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za javno zdravje.

Željeznov Seničar, M. (ur.). (2018). Promocija zdravja v VIZ. V *Zbornik: III. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Srbija) strokovna konferenca za pedagoške delavce*. Polhov Gradec: Mib.

Wikipedia. (b. l.), *Zdravje*. https://sl.wikipedia.org/wiki/Zdravje

World Health Organization. (2001). *Defining health and ageing. V Men Ageing and Health: Achieving health across the life span (pogl. 1).* Pridobljeno 26. 12. 2025 iz http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66941/1/ WHO_NMH_NPH_01.2.pdf

PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

VPRAŠALNIK

Spol

M

Ž

Drugo

Delovno mesto

Učitejica

Vzgojiteljica

Vzgojiteljica-pom.vzgojiteljice

Drugo

Delovne izkušnje

Do 5 let

5-10

10 let in več

V katerem starostnem obdobju delate

PP

Vrtec

Šola

Ali ste se kdaj udeležili kakšnega izobraževanja o higieni rok ali zob?

Da

Ne

Na kakšen način pridobivate znanje o pravilni higieni rok in zob?

Knjige

Revije

Splet

Primeri dobre prakse, izobraževanja

Kako pogosto si v službenem času umijete roke

2–5 krat

5–10 krat

10 krat ali več

Kako pogosto opazujete otroke, če si pravilno umivajo roke?

Nikoli

Občasno (2-3 krat na teden)

Redno (vsak dan)

Kako pogosto otroke spodbujate k pravilnemu umivanju rok?

Nikoli

Občasno (2-3 krat na teden)

Redno (vsak dan)

Ali otrokom pomagate pri umivanju rok

Da

Ne

Katere izzive opažate pri otrocih pri vzgoji higienskih navad rok?

Otroci si pozabijo umiti roke

Otroci ne uporabijo mila

Otroci si ne želijo umivati rok

Otroci samo namočijo roke pod vodo

Kako pomembno se vam zdi umivanje rok?

Zelo pomembno

Delno pomembno

Ni pomembno

Ali kdaj načrtujete usmerjeno dejavnost, ki zajema higieno rok ali zob?

Da

Ne

Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z da, kako pogosto načrtujete usmerjeno dejavnost, ki zajema higieno rok ali zob?

Ali si otroci v šoli, vrtcu umivajo zobe?

Da

Ne

Ali menite, da bi si otroci v šoli, vrtcu morali umivati zobe?

Da

Ne

Kako pomembno se vam zdi umivanje zob v vrtcu?

Zelo pomembno

Dokaj pomembno

Ni pomembno

Ali ste že kdaj imeli obisk zobozdravnice, medicinske sestre ali zobne asistentke, ki je otroke seznanila s pravilnim načinom umivanja zob?

Da

Ne

Ali ste že kdaj imeli medicinsko sestro, ki je otrokom demonstrirala pravilno umivanje rok?

Da

Ne