

Realka

KRISTINA VILIČ

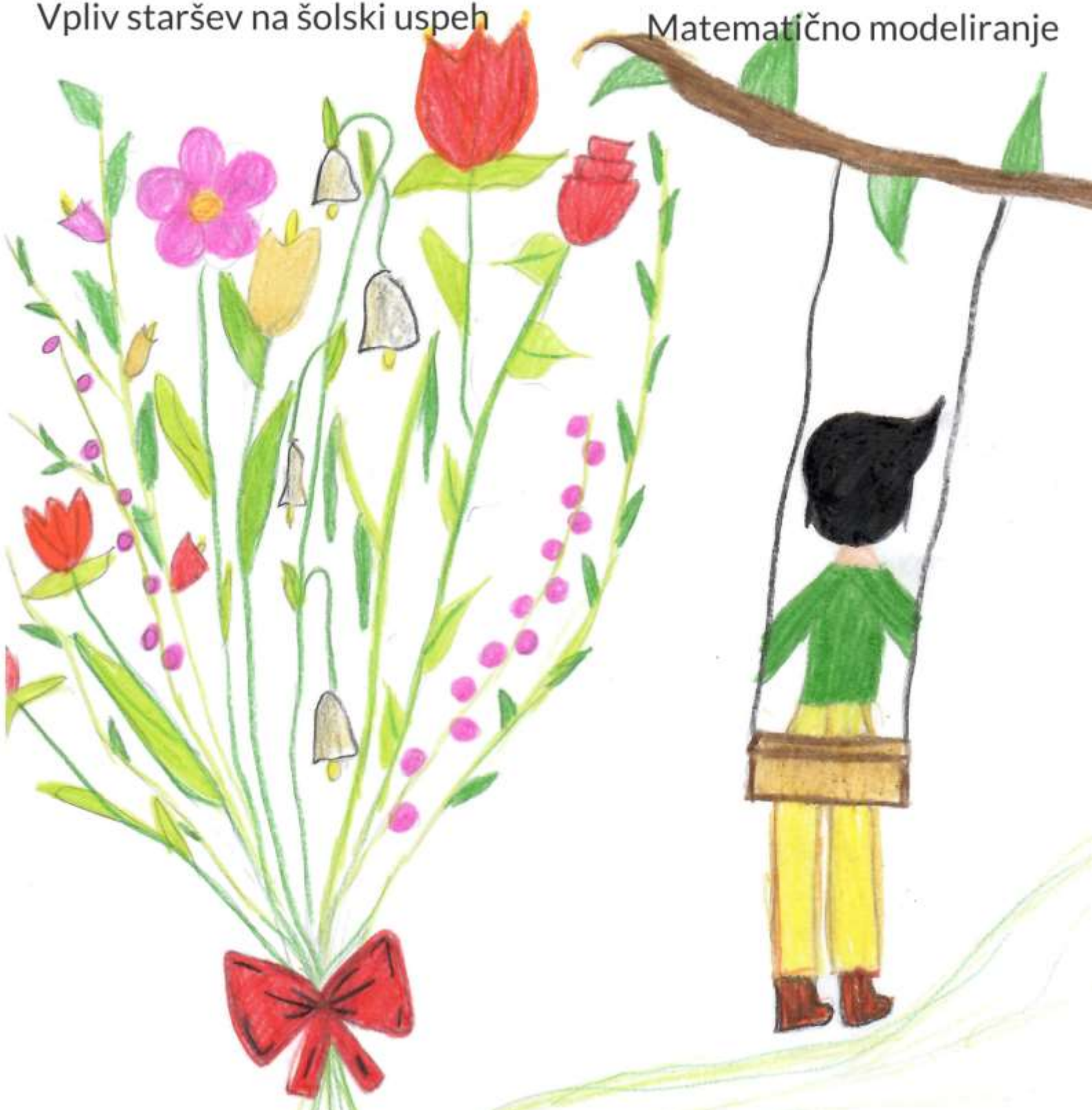
Umetna inteligenca – moj tihi pomočnik

MAG. ALEŠ PREMŽL

Vpliv staršev na šolski uspeh

BLAŽ KNEP

Matematično modeliranje



**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

61. številka, 31. 3. 2026

Avtorica 61. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Nova številka 61. številke strokovne revije Realka, ki je pred vami, združuje raznolike strokovne in raziskovalne prispevke s področja vzgoje in izobraževanja ter odpira pomembna vprašanja sodobnega pedagoškega prostora. Avtorji in avtorice v svojih razpravah osvetljujejo aktualne izzive, s katerimi se srečujejo strokovni delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ter ponujajo vpoglede, ki temeljijo na teoriji, praksi in osebnih strokovnih izkušnjah.

Prispevki v prvem delu revije se dotikajo temeljnih področij otrokovega razvoja in učenja – od pomena gibanja v zgodnjem otroštvu, vloge igre in didaktičnih pristopov pri pouku, do razumevanja medosebnih odnosov, humorja ter vpliva družinskega okolja na šolski uspeh. Posebno mesto zavzemajo razprave o inkluziji, delu z učenci s posebnimi potrebami, nadarjenimi in dvojno izjemnimi učenci, pa tudi o vlogi svetovalne službe pri podpori učencem in njihovem kariernemu odločanju. Ne nazadnje se revija dotika tudi sodobnih izzivov, kot je vključevanje umetne inteligence v pedagoški proces. Drugi del prinaša raziskovalne naloge, ki dodatno poglobljajo razumevanje izbranih problematik. Predstavljeni so rezultati raziskav o predšolski vzgoji, socialnih odnosih med učenci, življenjskih navadah mladostnikov ter finančni pismenosti. Ti prispevki pomembno dopolnjujejo teoretične razmisleke prvega dela in ponujajo empirično podlago za nadaljnji razvoj pedagoške prakse.

Analiza lika Tavčarjeve Agate pokaže, kako literarni lik omogoča razumevanje temeljnih eksistencialnih vprašanj in ponuja didaktične možnosti za sodoben pouk književnosti. Agata uteleša logoterapevtski ideal

človeka, ki kljub težkim okoliščinam ohranja dostojanstvo, smisel in moralno integriteto. Poudarjen je pomen povezovanja literarne interpretacije z učenčevimi življenjskimi izkušnjami, kar spodbuja samorefleksijo, empatijo, etično presojanje in notranjo motivacijo za učenje.

Poseben prispevek obravnava tudi metodo problemskega učenja (PBL) kot učinkovit pristop k poučevanju, ki učence premika iz pasivnega poslušanja v aktivno raziskovanje. Učenci gradijo znanje skozi reševanje avtentičnih, večplastnih problemov, razvijajo kritično mišljenje, samostojnost in kompetence, ki presegajo zgolj pomnjenje dejstev. Poudarek je na sodelovalnem delu, refleksiji in metakogniciji, kar povečuje motivacijo in globoko razumevanje snovi. Učna ura, izvedena po PBL-u ob obravnavi romana Skrivni dnevnik Jadrana Krta, starega 13⁴ avtorice Sue Townsend, je pokazala, da učenci bolje razumejo humor, ranljivost in kompleksnost mladostniških čustev ter razvijajo sposobnost argumentacije, sodelovanja in povezovanja literarnega besedila z lastnimi izkušnjami.

Prispevki v reviji združujejo teoretične in praktične poglede ter spodbujajo razmislek o sodobnih pristopih k vzgoji in izobraževanju, hkrati pa ponujajo navdih za pedagoško prakso, ki spodbuja aktivno učenje, kritično mišljenje in razvoj ključnih kompetenc pri otrocih in mladostnikih.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

BINA BRINAR	1
Pomen gibanja pri otrocih, starih od 1 do 6 let	
JASNA COLNERIČ	8
Agata kot vzor etičnega in eksistencialnega ravnanja v literaturi	
JASNA COLNERIČ	15
Razumevanje humorja in ranljivosti mladostnikov skozi problemsko učenje: primer Jadrana Krta	
NIKA CUDERMAN	25
ADHD v vrtcu	
TINA GORENC	33
Vloga igre in uporaba didaktičnih iger pri kombiniranem pouku v 1. in 2. razredu OŠ	
DOMEN JARC	41
Kako na vzpostavljanje in ohranjanje prijateljstva vplivajo drugačni jezikovni kodi?	
BLAŽ KNEP	49
Matematično modeliranje	
VESNA KONDA	57
Med željami, predstavami in realnostjo: karierno odločanje devetošolcev in vloga svetovalne službe	

VESNA KONDA	68

Spremljevalec otroka s posebnimi potrebami v osnovni šoli: pravne podlage, strokovna izhodišča in dileme prakse

VESNA KONDA	76

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot sistemski in odnosni proces v vzgoji in izobraževanju

INES OVSENEK WOLF	84

Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami ali dvojno izjemni učenci

mag. ALEŠ PREMŽL	93

Vpliv staršev na šolski uspeh

KRISTINA VILIČ	102

Umetna inteligenca – moj tihi pomočnik

BARBARA ZUPANČIČ	110

Sodelovanje vrtca in staršev

TJAŠA ZUPAN	118

Podporna mreža dijakov in vloga svetovalne službe

DRUGI DEL

RAZISKOVALNE NALOGE	125–

KRISTINA GRUBEŠA KUNAJ

Predšolska vzgoja med normativi in realnostjo: pogled zaposlenih v vrtcih

SIMONA KOVAČIČ

Ko je kdo izbran? Sociometrična analiza priljubljenosti učencev v oddelku 6. razreda OŠPP NIS

LIDIJA OSOJNIK

Razširjenost in dejavniki uživanja energijskih pijač med učenci devetega razreda osnovne šole

MAJA PERŠIČ

Finančna šolska učna pot v Novi Gorici

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. BINA BRINAR: Pomen gibanja pri otrocih, starih od 1 do 6 let
2. JASNA COLNERIČ: Agata kot vzor etičnega in eksistencialnega ravnanja v literaturi
3. JASNA COLNERIČ: Razumevanje humorja in ranljivosti mladostnikov skozi problemsko učenje: primer Jadrana Krta
4. NIKA CUDERMAN: ADHD v vrtcu
5. TINA GORENC: Vloga igre in uporaba didaktičnih iger pri kombiniranem pouku v 1. in 2. razredu OŠ
6. DOMEN JARC: Kako na vzpostavljanje in ohranjanje prijateljstva vplivajo drugačni jezikovni kodi?
7. BLAŽ KNEP: Matematično modeliranje
8. VESNA KONDA: Med željami, predstavami in realnostjo: karierno odločanje devetošolcev in vloga svetovalne službe
9. VESNA KONDA: Spremljevalec otroka s posebnimi potrebami v osnovni šoli: pravne podlage, strokovna izhodišča in dileme prakse
10. VESNA KONDA: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot sistemski in odnosni proces v vzgoji in izobraževanju
11. INES OVSENEK WOL: Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami ali dvojno izjemni učenci
12. mag. ALEŠ PREMZL: Vpliv staršev na šolski uspeh
13. KRISTINA VILIČ: Umetna inteligenca – moj tihi pomočnik
14. BARBARA ZUPANČIČ: Sodelovanje vrtca in staršev

15. TJAŠA ZUPAN: Podporna mreža dijakov in vloga svetovalne službe

Pomen gibanja pri otrocih, starih od 1 do 6 let

BINA BRINAR, *dipl. vzg.*

Povzetek: Namen članka je predstaviti pomen gibanja pri predšolskih otrocih (starost od 1 do 6 let). Omenjam pozitivne učinke, ki jih gibanje prinaša. Opozoriti želim na problem t. i. sedečega načina življenja, ki je pogost v družbi 21. stoletja. Predšolsko obdobje predstavlja eno najpomembnejših faz v življenju posameznika, saj se otrok v tem času hitro razvija, pridobiva nove sposobnosti in dosega ključne razvojne mejnike. Gibanje primarno razumemo kot telesno aktivnost, a to ni vse – je sredstvo učenja in odkrivanja. Želim poudariti vlogo, ki jo ima na področju gibanja spodbudno (in varno) učno okolje, ki ga mora predstavljati vrtec. Vloga vzgojiteljev pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti je ključna.

Ključne besede: gibanje, učenje, spodbujanje, vrtec, razvoj

Abstract: The purpose of the article is to present the importance of physical activity in preschool children (ages 1 to 6). I will mention the positive effects which physical activity has. I want to draw attention to the problem of so-called sedentary lifestyle, which is common in

society of the 21st century. The preschool period represents one of the most important phases in an individual's life, because during this time the child develops rapidly, acquires new skills and reaches key developmental milestones. We primarily understand physical activity as exercise, but that is not all – it is a way of learning and discovery. I would like to emphasize the role that an encouraging (and safe) learning environment, which a kindergarten should represent, plays in relation to physical activity. The role of kindergarten teachers in planning and executing activities is crucial.

Keywords: physical activity, learning, encouragement, kindergarten, development

UVOD

V današnjem času, ko veliko časa preživimo sede (ali na delovnem mestu ali pa doma pred ekrani), je gibanje še toliko bolj pomembno. Gibanje pozitivno vpliva tako na fizično kot na duševno zdravje, je način sprostitve in kvalitetnega preživljanja prostega časa. Poudarek na razvoju tega področja je potrebno storiti že pri vzgoji otrok, jih spodbujati in v njih vzbuditi veselje ter užitek, doživljanje, česar omogočajo gibalne dejavnosti, da bodo tudi tekom odrasčanja dejavni in bo vključevanje športnih aktivnosti ostalo del njihovega vsakdana tudi v adolescenci in odrasli dobi. Potrebo po gibanju začutijo že novorojenčki, ta ostane pri predšolskem otroku, nadaljuje pa se skozi celotno življenjsko obdobje, do pozne starosti – človek je v svojem bistvu dejavno bitje, zato je otrokovo gibanje poglobitnega pomena, saj vzorci, ki se jih otrok nauči v otroštvu, ostanejo z njim in nanj vplivajo tudi kasneje. Otroci bistven del svojega otroštva preživijo v vrtcu, kasneje pa v šoli, zato je tudi na tem področju vloga strokovnih delavcev osnovnega pomena; otrokom moramo omogočiti spodbudno učno okolje, v katerem se ne bojijo preizkušati novih spretnosti, ter jim ponuditi pestro izbiro dejavnosti. Predšolsko obdobje, ter začetek šolskega, je temelj gibalnega razvoja, saj je človek v tem času najbolj izpostavljen vplivom okolja. Vpliv imata tudi dednost in pa individualnost otroka, torej njegove psihološke značilnosti.

O gibanju na splošno

Gibalni razvoj je še bolj v ospredju prva leta otrokovega življenja, saj ta predstavljajo temelj za kasnejši razvoj posameznika. Razvoj poteka od usvajanja osnovnih gibov, naravnih oblik gibanja do spoznavanja posameznih elementov in kompleksnejših športnih dejavnosti. Otrok je sprva povsem odvisen, nato pa postaja vse bolj samostojen. Eden ključnih dejavnikov tega napredka je prav gibanje.

Pri omogočanju gibanja otrokom imajo ključno vlogo starši, saj otroci posnemajo in ponotranjajo vzorce, ki jih opazijo doma, pogosto pa se zanimanje staršev za šport (oz. obratno: nezanimanje) prenaša tudi na otroke. Starši so prvi zgled gibanja; skupni sprehodi, igra na igrišču ali čas, preživet v naravi, pomembno vplivajo na otrokove navade. Pretirana uporaba vozičkov in neprimerna izpostavljenost uporabi zaslonov omejujeta spontano otrokovo gibanje. Otroci potrebujejo vsakodnevno priložnost za igro.

Bivanje doma predstavlja le del otrokovega vsakdana, zato je prav poudariti tudi vlogo strokovnih delavcev v vrtcu. Vzgojitelj mora biti ustvarjalen, upoštevati mora otrokove želje, pestro in smiselno organizirati ter pripraviti dejavnosti, primerne njihovi starosti in individualnim željam, otroke spodbujati, v dejavnosti pa se mora vživeti tudi sam. Pri pripravi vaje, ki jo bo organiziral, mora dobro premisliti kdaj, kje, kako bo za otroke najboljše, varno in kako jim omogočiti dosego ciljev na njihovi razvojni stopnji. Mnogi vrtci so

pogosto popolnoma zasedeni, zato sama igralnica ne nudi nujno dovolj prostora za zahtevnejše in zelo razgibane gibalne dejavnosti. V takšni situaciji je še toliko bolj pomembno, da se za to izkoristi možnost bivanja na prostem. Vrtci vlagajo in imajo na voljo mnoga sredstva, pripomočke in površine za gibanje. Menim, da se v današnjem času vsi vedno bolj zavedamo in poudarjamo, da sta gibanje in šport ena najpomembnejših dejavnikov za prav vsakega izmed nas in da je njun vpliv izključno pozitiven, če se seveda izvajata optimalno. Pozitivno vplivata na zdravje in aktualno počutje. Mnogi starši to zavest prenašajo na svoje otroke – številni jim v popoldanskem času nudijo tudi možnost vključevanja v izbirne športne aktivnosti.

Med predšolskimi otroki se pojavljajo precejšnje razlike, ki so posledica raznoraznih individualnih dejavnikov razvoja, hkrati pa k temu prispevajo že majhne starostne razlike, ki povzročajo precejšnje razlike v stopnji razvitosti njihovih potreb, zmožnosti in spretnosti. V tem obdobju postopoma razvijajo koordinacijo delov telesa. Mlajšim otrokom, recimo triletnikom, ustrezajo enostavnejši gibi, ki jih ponavljajo in tako spoznavajo, kakšno leto starejši pa se hitreje z dolgočasijo, bolj jim ustrezajo spremembe in raje se lotevajo novih izzivov. V aktivnosti je dobro vključiti raznolike elemente, ki se ne osredotočajo le na eno vrsto gibov – ti naj bodo vsestranski. Otroci so radovedni in že majhna sprememba dejavnosti, ki jo izvajajo pogosto, v njih vzbudi zanimanje, zato moramo biti pri načrtovanju

ustvarjalni. Odrasli moramo biti potrpežljivi in otroke postopoma seznanjati z vedno kompleksnejšimi spretnostmi, saj jim bo tako cilj uspelo doseči hitreje, kot pa če bi se nenadoma srečali z nečim popolnoma novim. Posamezne dejavnosti ne smemo izvajati predolgo, saj otroci sposobnost koncentracije šele razvijajo. Če jih opazujemo, je prek njihovega obnašanja mogoče razbrati, koliko ponovitev vaje oz. koliko časa je dobro, da dejavnost traja. Paziti moramo, da ne odnehamo prehitro! Otroci pogosto potrebujejo spodbudo, da nekaj poskusijo večkrat – zmoti jih lahko to, da jim ne uspe doseči cilja, kar jih odvrne od sodelovanja (Trdina, 1975, str. 34–37).

Razvojne značilnosti

Telesni in gibalni razvoj

Način gibanja in spretnosti, ki jih otroci usvajajo, skozi prvo in kasneje drugo starostno obdobje hitro napredujejo. Najprej gibanje otroku pomeni sredstvo komuniciranja in spoznavanja, pridobivajo sposobnosti, ki kasneje pomenijo ključen del vsakdana, kot sta zmožnost ohranjanja ravnotežja in premikanja po prostoru (prvo plazenje, nato kobacanje, hoja, tek). V drugem starostnem obdobju se osnove dopolnjujejo in začnejo usvajati sestavljene spretnosti. Zmožnost uporabe predmetov nadgrajujejo (od grobih gibalnih spretnosti do fine motorike) (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 34). Razvoj pri otroku gre v dveh smereh (Marjanovič Umek, Zupančič, Kavčič in Fekonja, 2004, str. 170):

- Cefalo-kavdalna smer (»od glave do repa«, torej gre za razvoj od zgoraj navzdol) pomeni razvoj oz. nadzor mišic, ki se začne pri glavi, nadaljuje v vratu, trupu, rokah in nazadnje nogah.
- Proksimo-distalna smer (»od bližnjega k oddaljenemu«, torej gre za razvoj, ki poteka od osrednjega dela telesa do vse bolj oddaljenih delov) pomeni razvoj oz. nadzor mišic, ki se začne pri hrbtenici, nadaljuje pa proti bolj oddaljenim okončinam (npr. ramena–komolec –zapestje–prsti).

S takšnim razvojem fizioloških značilnosti otroka so povezane oblike gibanja, ki jih je sposoben izvajati in ki postajajo posledično vedno bolj kompleksne.

Čustveni in socialni razvoj

Čustva otrok izraža že od rojstva naprej – z jokom, smehom, kretnjami, glasom. Zmore občutiti tudi sestavljena čustva (ljubosumje, naklonjenost ipd.), razvijajo se otrokove zmožnosti čustvovanja (kaj občuti in kako to izrazi), spoznava in se odziva na čustva drugih.

Že zgodaj po rojstvu so otroci zmožni obvladovati svoja čustva, a to le na ravni intenzivnosti. Čustva samouravnavajo predvsem s preusmerjanjem pozornosti in jih tako zavirajo. Sposobnost posnemanja čustvenih izrazov drugih imajo že novorojenčki, kmalu se začne razvijati zmožnost prilagajanja in nekega osnovnega

razumevanja čustev drugih. Sposobnost bolj konkretnega zaviranja izražanja čustev se razvije relativno pozno, saj velik del zgodnjega otroštva otroci svoja čustva izražajo precej neposredno (Zupančič, 2004, str. 233–237). Na otrokov socialni razvoj ima pomemben vpliv vrtec, ki predstavlja prvo okolje, v katerem otrok biva izven družine. Tam veliko časa preživi z vrstniki, ob stiku z njimi razvija sposobnosti komuniciranja, sklepa prva prijateljstva, z drugimi sodeluje ali pa mora kdaj popustiti in se prilagoditi ... Po drugi strani strokovni delavci predstavljamo odrasle, ki jih otrok spozna izven družine.

Učenje gibanja

Učenje ima kot dejavnik okolja pomemben vpliv na gibalni razvoj otroka. Če odrasli spodbuja otroka in ga usmerja v ponavljanje in utrjevanje recimo določenega giba ali sposobnosti, bo to prispevalo k hitrejšemu dosegu mejnika v njegovem razvoju. Raziskovalci Zelazo, N. A. Zelazo in S. Kolb so prišli do ugotovitve, da: »učenje zgodnjih gibalnih sposobnosti vpliva na to, kdaj otrok shodi« (v Marjanovič Umek, Zupančič, idr., 2004, str. 180), kar podpira tezo o vplivu učenja na razvoj gibalnega področja.

Igra

Najpomembnejša dejavnost je preprosto igra. Je dejavnost, pri kateri otroci spoznavajo sebe in druge, predmete in okolje, ki jih obdaja, učijo se sodelovanja in prilagajanja ter upoštevanja želja in potreb drugih, sklepanja kompromisov, pri igri iščejo rešitve, obstoj različnih

možnosti, primerjajo ... Igro lahko razdelimo na štiri podvrste (Toličič, 1961):

- Funkcijska igra je najpreprostejša. Osnova za tako igro je dejavnost otroka samega, sama igrača oz. predmet ni toliko v ospredju. Preizkuša svoje telo in kaj zmore z njim. Takšna igra je močno povezana z motoričnimi spretnostmi; vključuje različne vrste gibanja, tipanje predmetov, vlečenje, prinašanje, odpiranje, zapiranje, mečkanje ...
- Domišljajska oz. fikcijska igra, pri kateri se otrok vživi v različne vloge (igra vlog), se pretvarjanja ... Otrok hrani plišaste igrače, jih umiva, daje spat, igra vlogo kuharja, vzgojiteljice ...
- Dojemalna oz. recepcijska igra, ki zajema poslušanje pravljic, posnemanje, opazovanje ...
- Ustvarjalna oz. konstruktivna igra, ki je najbolj kompleksna. Njeno bistvo je ustvariti nekaj, načrtovanje, doseči nek cilj. Gre za gradnjo s kockami, obdelovanje materialov, risanje, barvanje ipd.

Funkcijska igra je posebej izrazita pri otrocih do 1. leta starosti, ki zatem začne počasi upadati. V osredje stopi domišljajska igra, ki prevladuje med 2. in 5. letom starosti. Sledi ji dojemalna igra, ki je sicer v manjšem deležu vseskozi prisotna pri predšolskem otroku. Ustvarjalna igra je najbolj zapletena, z njo pričnejo otroci že po 2. letu starosti, a glavna je okoli 6. leta starosti.

Zaradi načina življenja se je igra v sodobnih družbah močno spremenila. Sredstvo igre so za mnoge otroke postali računalnik, televizija in telefon, gibalne igre pa je na ta račun pogosto manj.

Lazenje in plazenje ter hoja in tek

Prvi obliki gibanja in premikanja od ene do druge točke v prostoru sta lazenje (trup je dvignjen nad podlago) in plazenje (trup se dotika podlage). Prispevata k razvoju hrbtenice, sklepov in različnih mišic v telesu, ki mu omogočajo, da vleče oz. potiska svoje telo. Otrok tako razvija moč in koordinacijo delov telesa. Takšen način premikanja jih omogoča zasledovanje predmetov v prostoru in premagovanje ovir (Videmšek in Visinski, 2001, str. 21). Hoja predstavlja verjetno največji razvojni mejnik v zgodnjem otroštvu. Otroku omogoča več samostojnosti in možnosti za raziskovanje. Tudi zato mora vrtec omogočiti varno okolje in prostorske prilagoditve, kar spodbuja hojo.

Sprva je otrok močno odvisen od drugih, ki mu pomagajo, da se spravi v želen položaj, postopoma pa te položaje uspe dosežati brez pomoči. Najprej doseže klečeči položaj, kasneje se postavi na noge, stoji, navsezadnje pa naredi prve korake, pri katerih potrebuje vedno manj opore odraslih. (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003, str. 36). Večina otrok shodi med 12. in 14. mesecem starosti, čeprav so lahko pri tem med otroki precejšnje razlike. Hoja se razvije postopoma in se pri otroku glede na starost razlikuje (recimo: hoja triletnika se močno razlikuje od hoje pri petletniku). Hoja triletnika je negotova,

večkrat se spotakne, še posebej pri teku, ker premalo dviguje noge od tal. Ni še toliko vztrajen, zato si večkrat vzame odmor, se usede, počepne ipd. (Videmšek in Visinski, 2001, str. 19–20).

Groba in fina motorika

Grobi gibi pomenijo osnovne, »večje« gibe telesa, obvladovanje mišic in telesa samega. Zajemajo hojo, plazenje, tek, potiskanje predmetov, metanje, skakanje, plezanje ipd. Razvoj teh spretnosti vpliva na držo, ravnotežje, koordinacijo in splošno telesno razvitost. Fina motorika (t. i. drobni gibi) se razvija vzporedno z grobo motoriko. Gre za spretnosti, pri katerih je ključna koordinacija med očesom in roko. Zajemajo začetno seganje, dotikanje, prijemanje, držanje, premikanje predmetov. Relativno zgodaj se razvije t. i. pincetni prijem, pri čemer gre za prijetje predmeta s palcem in kazalcem. Te spretnosti otrok uporablja v vsakdanjem življenju: pri igri, ko zgradi hišo iz kock, prime kozarec in iz njega pije, uporablja pribor, se obleče, riše, striže ... Otroku postaja vedno bolj natančen, predmete pa lažje nadzoruje. (Marjanovič Umek, Zupančič, Kavčič in Fekonja, 2004, str. 173–177). Prevladujoča postaja uporaba ene roke nad uporabo druge. Videmšek in Pišot (2007) navajata ugotovitve, da se ročnost lahko spreminja in da ni fiksna lastnost, odvisna je lahko od posamezne dejavnosti, le redki posamezniki obe roki uporabljajo enakovredno oz. so z njima enako spretni. Omenjata tudi, da je dominantnejša uporaba leve roke bolj pogosta pri dečkih kot deklicah.

Spodbudno in varno učno okolje

Kurikulum (2025, str. 34) izpostavlja:

Za zagotavljanje individualne otrokove poti vzgojiteljice načrtujejo gibalno spodbudo okolje. S postopnim preizkušanjem vedno težjih gibalnih dejavnosti otroci svoje telo vse bolj obvladujejo in se gibljejo vedno bolj nadzorovano, gibalno učinkovito ter samostojno. Ob tem doživljajo ugodje, veselje in zadovoljstvo, si pridobivajo zaupanje vase in gradijo samozavest.

Vrtec mora otrokom ponuditi možnost za aktivno učenje preko igre in gibanja. Spodbudno gibalno okolje je tisto, ki otrokom omogoča največ možnosti za razvoj svojih spretnosti, kjer se počutijo prijetno in se sproščeno lotijo preizkušanja novega, so brez skrbi in se počutijo varne. Takšno okolje vključuje dovolj prostora za hojo in tek (predvsem urejene zunanje površine), mehke in čvrste elemente za plazenje, različne podlage za razvoj ravnotežja, pripomočke za vlečenje, potiskanje ... Otroku naj bo na voljo prostor, kjer lahko preizkuša in napreduje v svojih sposobnostih brez strahu pred neuspehom. Tvegana igra je tista, ki ob ustrezni varnosti, otrokom omogoča, da: »splezajo nekoliko višje, se hitreje gibajo, skočijo višje, dlje, globlje ipd. in s tem premagujejo občutek strahu«. (Kurikulum, 2025, str. 34).

Primera sestave poligona za otroke 1 do 3 let ter 3 do 6 let

Vsi smo že slišali za poligone – gre za na videz preprosto, za otroke zabavno aktivnost. Možno jo je izvajati v igralnici, garderobi, na igrišču ali terasi. Možnosti je veliko. Dodajanje oz. sprememba že enega samega elementa, lahko dejavnost popestri in jo napravi zahtevnejšo. Ravno njegova dinamičnost pa nam omogoča, da ga prilagodimo prav vsaki starosti otrok. Za oddelek otrok 1 do 3 let, bi bila primerna sestava, ki od njih zahteva plazenje po blazinah (po naklonu navzgor/navzdol), plazenje skozi tunel, veljanje po blazinah, hoja po taktilnih diskah, stopanje čez oviro ... Za otroke od 3 do 6 let bi v poligon lahko vključili hojo po ravni črti, hojo po stopnicah in skok na blazino, plazenje po telovadni gredi, sonožne poskoke znotraj obročev, hojo po nizki gredi, kotaljenje po blazini, plazenje skozi tunel ...

ZAKLJUČEK

Otrokov telesni razvoj in napredek ga zaznamujeta za celo življenje. Z gibanjem otrok ne zadovoljuje le trenutnih potreb, ampak se pozitivne posledice odražajo tudi v prihodnosti – kot način življenja in del rutine v kasnejših življenjskih obdobjih. Gre za raznoliko področje, s katerega spretnosti je vedno mogoče nadgrajevati. Doseganje mejnikom v gibalnem razvoju otroka predstavlja pomemben del njegovega celostnega razvoja. Naloga staršev in strokovnih delavcev v vrtcih ter šolah je gibanje otroku predstaviti kot prijetno aktivnost, priložnost za zabavo, sprostitve, ter tako

prispevati k vzgoji posameznikov, ki se bodo zavedali pomena, ki ga ima gibanje, in o tem osveščali tudi druge.

Viri in literatura

1. *Kurikulum za vrtce*. (2025). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T., idr. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
3. Trdina, J. (1975). *Tudi predšolski otrok telovadi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
4. Toličič, I. (1961). *Otroka spoznamo v igri*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GH3KGRWD>
5. Videmšek, M., Berdajs, P., in Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik: gibalne dejavnosti otrok do tretjega leta starosti v okviru družine*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
6. Videmšek, M., in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
7. Videmšek, M., in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Agata kot vzor etičnega in eksistencialnega ravnanja v literaturi

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*

jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava lik Agate iz romana *Visoška kronika* avtorja Ivan Tavčar z vidika logoterapije Viktorja Frankla. Namen prispevka je pokazati, kako literarni lik omogoča razumevanje temeljnih eksistencialnih vprašanj ter hkrati ponuja didaktične možnosti za sodoben pouk književnosti. Analiza temelji na interpretativni metodi in vključuje ključne koncepte logoterapije: voljo do smisla, notranjo svobodo in odnos do trpljenja. Ugotovitve kažejo, da Agata uteleša logoterapevtski ideal človeka, ki kljub ekstremnim okoliščinam ohranja dostojanstvo, smisel in moralno integriteto. Prispevek dodatno izpostavlja pomen povezovanja literarne interpretacije z učenčevimi življenjskimi izkušnjami, saj tak pristop krepi notranjo motivacijo za učenje ter spodbuja poglobljeno razumevanje obravnavanih vsebin. Poseben poudarek je namenjen razvoju samorefleksije, empatije in etičnega presojanja, ki jih učenci razvijajo skozi analizo Agatinega ravnanja. Ugotovitve kažejo, da

logoterapevtski pristop prispeva k oblikovanju odgovornih posameznikov, ki so sposobni premišljenega odločanja ter razumevanja pomena osebne svobode tudi v omejujočih življenjskih okoliščinah.

Ključne besede: logoterapija, smisel, trpljenje, notranja svoboda, pouk književnosti, *Visoška kronika*, Ivan Tavčar

Abstract: This article examines the character of Agata from the novel *Visoška kronika* by Ivan Tavčar from the perspective of Viktor Frankl's logotherapy. The aim of the study is to demonstrate how a literary character can facilitate the understanding of fundamental existential questions while also offering didactic opportunities for contemporary literature teaching. The analysis is based on an interpretative method and includes key logotherapeutic concepts: the will to meaning, inner freedom, and the attitude toward suffering. Findings indicate that Agata embodies the logotherapeutic ideal of a person who maintains dignity, meaning, and moral integrity despite extreme circumstances. The article further emphasizes the importance of connecting literary interpretation with students' life experiences, as this approach strengthens intrinsic motivation for learning and promotes a deeper understanding of the material. Special attention is given to the development of self-reflection, empathy, and ethical judgment, which students cultivate through the analysis of Agata's actions. The findings suggest that a

logotherapeutic approach contributes to the formation of responsible individuals capable of thoughtful decision-making and understanding the significance of personal freedom even in limiting life situations.

Keywords: logotherapy, meaning, suffering, inner freedom, literature teaching, Visoška kronika, Ivan Tavčar

UVOD

Sodobni pouk književnosti vse bolj poudarja povezovanje literarnih vsebin z življenjskimi vprašanji učencev. Literarna dela tako postajajo prostor refleksije o smislu, vrednotah in identiteti posameznika. Roman Visoška kronika ponuja izjemno priložnost za takšno obravnavo, saj skozi lik Agate odpira vprašanja krivice, trpljenja in resnice. Logoterapija kot eksistencialni psihoterapevtski pristop, ki ga je razvil Viktor Frankl, poudarja, da je človekova temeljna motivacija iskanje smisla (Frankl, 2006). V tem kontekstu je Agatin lik mogoče razumeti kot primer posameznika, ki tudi v skrajnih razmerah ohranja notranjo svobodo in smisel bivanja. Takšen pristop omogoča, da pouk književnosti preseže zgolj analizo literarnih prvin in postane prostor celostnega učenja. Učenci se skozi interpretacijo besedila ne učijo le o zgodovinskem in literarnem kontekstu, temveč razvijajo sposobnost razumevanja kompleksnih življenjskih situacij. Ob tem krepijo tudi socialno-čustvene kompetence, kot so empatija, odgovornost in sposobnost sprejemanja odločitev. Povezovanje logoterapije z literaturo tako spodbuja globlje razumevanje človekovega delovanja ter učence usmerja k razmisleku o lastnih vrednotah in življenjskih izbirah.

Logoterapija in trpljenje

Logoterapija temelji na treh ključnih izhodiščih: volji do smisla, svobodi volje in smislu življenja (Frankl, 2006). Človek ni zgolj produkt okoliščin, temveč aktivni oblikovalec svojega odnosa do sveta. Smisel

ni univerzalen, temveč konkreten in vezan na posameznikovo situacijo. Pomemben koncept predstavlja tudi odnos do trpljenja. Frankl (2006) poudarja, da trpljenje postane smiselno, ko mu posameznik pripiše pomen. To pomeni, da trpljenje samo po sebi ni nujno negativno ali brezizhodno; njegov pomen se oblikuje skozi posameznikovo zavestno odločitev, kako se bo nanj odzval. Tako trpljenje omogoča notranjo rast, razvoj odpornosti in poglobitev osebnostnih vrednot. Po Franklu (1985) človek kljub težkim okoliščinam vedno ohranja svobodo izbire odnosa do situacije, kar je ključni element notranje svobode.

V literarni analizi lahko ta pristop uporabimo pri likih, ki se soočajo z ekstremnimi življenjskimi okoliščinami. Na primer, Agata iz Visoške kronike je po krivem obtožena čarovništva in je izpostavljena hudim pritiskom, a njeno ravnanje dokazuje, da trpljenje lahko vodi k osebni integriteti in poglobljenemu razumevanju smisla (Tavčar, 1978). S tem literarni liki postanejo sredstvo za didaktično delo, saj učencem omogočajo refleksijo o lastnem dojemanju trpljenja, etičnem ravnanju in sprejemanju odgovornosti. Raziskave v pedagoškem kontekstu so pokazale, da vključevanje logoterapije v učni proces spodbuja samorefleksijo, empatijo in razvoj socialno-čustvenih kompetenc (Schulenberg et al., 2008). Učenci se naučijo, da tudi v težkih življenjskih situacijah obstaja možnost izbire, kar povečuje njihovo notranjo motivacijo in sposobnost premagovanja ovir. Prav tako se učijo prepoznati pomen osebnih vrednot in razvijati zmožnost

notranje svobode, ki ni odvisna zgolj od zunanjih okoliščin, ampak od njihovega odnosa do teh okoliščin.

V tem smislu logoterapija predstavlja most med literarno interpretacijo in življenjsko prakso, saj omogoča, da učenci razvijajo sposobnost prepoznavanja smisla trpljenja in hkrati oblikujejo osebno odgovornost za lastne odločitve (Frankl, 2006; Schulenberg et al., 2008).

Kaj ima Tavčarjeva Agata z ljubeznijo, trpljenjem, svobodo?

Agata, kot literarni lik iz Visoške kronike Ivana Tavčarja, je primer posameznika, ki kljub skrajnim življenjskim okoliščinam ohranja notranjo svobodo, smisel in moralno integriteto. Njeno življenje in ravnanje je mogoče razumeti skozi tri ključne logoterapevtske dimenzije: **trpljenje, ljubezen in notranjo svobodo**. **Trpljenje** pri Agati ni zgolj pasivno doživljanje krivic, ampak aktivno sprejeto kot eksistencialna realnost. Ko je po krivici obtožena čarovništva, se znajde v položaju, ki ji onemogoča prosti razvoj in varnost. Kljub temu se odloči ne priznati krivde in vztrajati pri resnici. Takšno ravnanje predstavlja izraz volje do smisla, saj Agata trpljenje preobrazi v izkušnjo, ki ji omogoča ohranitev osebnih vrednot. Trpljenje postane smiselno, ko mu posameznik pripiše pomen (Frankl, 2006) – pri Agati je to ohranjanje resnice, dostojanstva in notranjega miru.

Ljubezen se pri Agati kaže kot etična in duhovna dimenzija njenega življenja, saj sta sočutje in odgovornost do bližnjih ključna za njen notranji mir in motivacijo za delovanje. Omogoča ji, da presega lastno stisko in deluje skladno z moralnimi vrednotami; njena ljubezen ni zgolj čustvena navezanost, temveč način povezovanja osebnega smisla z odgovornostjo do drugih (Frankl, 2006). Duhovna dimenzija, ki jo Agata izkazuje skozi vero in moralno doslednost, ji nudi notranjo moč in jasen fokus v kriznih situacijah. Njeno ravnanje, zlasti pri preizkusu z vodo, prikazuje lik, ki kljub strašnemu preizkušanju ohranja pogum, notranjo moč in dostojanstvo. Njena ljubezen se kaže na več ravneh: kot skrb in povezanost z bližnjimi – od loškega ženstva, ki jo varuje, do Jurija, ki tvega lastno življenje, da ji pomaga. Agata ravna premišljeno in pogumno, ne da bi škodovala komu, hkrati pa ohranja lastno neodvisnost in osebno integriteto. Ljubezen pri njej se torej ne izraža le kot čustvena vez, temveč kot aktivna skrb za druge, solidarnost in sposobnost sočutja, ki se udejanja tudi v kriznih situacijah. Njeno trpljenje in izpostavljenost nevarnosti postaneta prostor, kjer ljubezen in pogum sodelujeta; s svojo notranjo svetlobo in etičnim ravnanjem navdihuje druge, da ji pomagajo. Agata postane simbol tega, kako sočutje, odgovornost in pogum, podprti z ljubeznijo, omogočajo preživetje, notranjo svobodo in dostojanstvo tudi v najtežjih okoliščinah, kar ponuja učencem priložnost za razmislek o tem, kako ljubezen, odgovornost in notranja svoboda sooblikujejo pogum in smisel v življenju posameznika.

Notranja svoboda je tretja pomembna dimenzija, ki jo Agata uteleša. Čeprav so njene zunanje okoliščine omejujoče in življenjsko nevarne, ostaja notranje svobodna. Samostojno določa odnos do situacije, sprejema odločitve, ki so skladne z njenimi vrednotami, in ohranja osebno integriteto. Frankl (2006) poudarja, da človek ne more izgubiti svobode v izbiri odnosa do okoliščin; Agata je jasen primer tega principa. Njena notranja svoboda ji omogoča, da trpljenje ne definira njenega bistva, temveč postane prostor za izražanje volje do smisla in etične drže.

V povezavi z logoterapijo Agata predstavlja ideal posameznika, ki združuje vse tri dimenzije: trpljenje preobrazi v smiselno izkušnjo, ljubezen ji nudi etično usmeritev in notranja svoboda omogoča avtonomno, premišljeno ravnanje. Tak lik je izjemno uporaben v učnem procesu, saj učencem omogoča razumevanje, da smisel bivanja ni odvisen le od zunanjih okoliščin, temveč od njihovega odnosa do situacij, sposobnosti ohranjanja moralnih vrednot in zavestne izbire etičnega ravnanja.

Logopedagoška učna ura v povezavi z Agato

Cilji logopedagoške ure:

- Razvoj kritičnega mišljenja in sposobnosti etične presoje.
- Krepitev empatije in razumevanja različnih perspektiv.
- Spodbujanje refleksije lastnega ravnanja in notranje svobode.

- Povezovanje literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami in logoterapevtskimi koncepti.

V logopedagoški uri smo literarno analizo povezali z razvojem osebnostnih, socialno-čustvenih in etičnih kompetenc učencev. Učenci so preko poglobljene interpretacije lika Agate iz Visoške kronike spoznali eksistencialna vprašanja, kot so trpljenje, notranja svoboda, smisel in ljubezen, ter jih povezali z lastnimi življenjskimi izkušnjami. Ura se je začela z uvodom, kjer smo predstavili roman in lik Agate, učenci pa so aktivirali predhodno znanje o krivici, trpljenju in osebni odgovornosti ter razmišljali o vprašanjih, kot so »Kaj pomeni ohraniti dostojanstvo v težkih situacijah?« in »Kako bi se vi odzvali v Agatini situaciji?« Nato smo brali izbrane odlomke, v katerih je bila Agata soočena s krivico in nevarnostjo, ter jih analizirali, pri čemer smo ugotavljali, kako je lik doživljal trpljenje, ohranjal notranjo svobodo in kako je njena ljubezen vplivala na odločitve. Sledila je razprava o etičnih in moralnih dilemah, ki so jih liki izpostavljali, učenci pa so primerjali Agatino ravnanje z lastnimi vrednotami in razmišljali o tem, kako bi sami našli smisel v težkih situacijah ter kaj jim sporoča notranja svoboda in odgovornost. V refleksijskem delu so učenci zapisali svoje misli ali sodelovali v pogovoru o tem, kako bi se sami odzvali v podobnih situacijah, pri čemer so razvijali samorefleksijo, prepoznavali kompetence drugih in razumevali posledice lastnega ravnanja. Ura se je zaključila s povzetkom spoznanj o Agati kot literarnem liku in učencem je bilo omogočeno

razmišljanje o tem, kako lahko pridobljeno znanje in razvite kompetence uporabijo v vsakdanjem življenju, pri šolskih projektih ali medosebnih odnosih. Takšna logopedagoška ura je učencem omogočila, da lik Agate niso razumeli le kot literarno osebo, temveč kot orodje za osebno rast, krepitev socialno-čustvene zrelosti, razvoj kritičnega mišljenja in notranje motivacije za odgovorno ravnanje.

Primeri zapisov

a) *Danes smo v razredu brali o Agati iz Visoške kronike. Najbolj me je ganilo, kako je kljub krivici in nevarnosti ohranila mirnost in dostojanstvo. Ko so jo obtožili čarovništva, ni lagala, niti se ni vdala, ampak je stala za resnico. To me je naučilo, da je včasih pomembno vztrajati pri svojih vrednotah, tudi če je težko. Med razpravo smo govorili o trpljenju in notranji svobodi. Razumela sem, da je Agata zunanje omejena, vendar ostaja notranje svobodna, ker sama odloča, kako se bo odzvala. Pomislila sem, da tudi v mojem življenju obstajajo trenutki, ko lahko izbiram, kako bom reagirala, ne glede na okoliščine. Najbolj zanimivo pa je bilo razmišljati o ljubezni in odgovornosti. Agata ni mislila samo nase, ampak je hotela zaščititi druge. To me je spodbudilo, da premislim, kako lahko tudi sama s svojimi dejanji pomagam drugim in prevzamem odgovornost za svoja dejanja. Agata me je naučila, da notranja svoboda in spoštovanje vrednot pomenita*

moč, ki je ne more nihče vzeti, in da trpljenje lahko pomaga rasti, če mu najdem smisel.

- b) Agata me je naučila, kako pomembno je biti odgovoren do svojih dejanj. Ni želela škodovati drugim, zato je ostala poštena in čista v svojih odločitvah. Ko smo razpravljali o trpljenju, sem spoznal, da ni vedno slabo, če se soočimo z nepravilnostjo, ampak da lahko iz težkih izkušenj izluščimo moč in modrost. Tudi jaz želim biti bolj premišljen pri svojih odločitvah in pomagati drugim, kadar je to mogoče.*
- c) Najbolj me je ganila Agatina ljubezen in skrb za druge. Njena notranja moč je izhajala iz spoštovanja vrednot in odgovornosti, ne iz moči ali prestiža. Med razpravo sem spoznala, da je pomembno premisliti, preden nekaj rečemo ali storimo, saj lahko naše besede in dejanja vplivajo na druge. Naučila sem se, da notranja svoboda pomeni, da kljub težkim okoliščinam ostanemo zvesta sebi in svojim prepričanjem.*
- d) Agata je za mene simbol poguma in notranje svobode. Zanimivo mi je bilo opazovati, kako se je spopadala s krivico in hkrati ohranila spoštovanje do drugih. Razmišljal sem o tem, kako se včasih v šoli ali doma znajdem v situacijah, kjer je težko ostati miren in pravičen. Naučil sem se, da lahko kljub pritiskom izberem, kako se bom obnašal, in da lahko z mirnostjo in odgovornostjo pripomorem k boljšim odnosom z drugimi.*
- e) Agata mi je pokazala, kako pomembno je ostati pogumen tudi v težkih trenutkih. Njena ljubezen do družine in drugih ljudi ji je dala*

moč, da je ohranila mir in dostojanstvo. Ugotovila sem, da notranja svoboda pomeni, da si sam odločaš, kako se boš odzval na težave. Njeno trpljenje me je naučilo, da pogum ni vedno glasen, ampak pogosto tiho vztrajanje in zvestoba lastnim vrednotam. Zapisala sem si, da ljubezen ni le čustvo, ampak dejanja skrbnosti, odgovornosti in solidarnosti. Agatin primer mi pomaga razmisliti, kako lahko tudi sama ostanem pogumna in skrbna do drugih.

ZAKLJUČEK

Agatin lik iz *Visoške kronike* predstavlja izjemen primer, kako literarni lik lahko združuje trpljenje, notranjo svobodo in ljubezen v celovito eksistencialno izkušnjo. Kljub krivicam in nevarnostim je ohranila dostojanstvo, notranjo moč in moralno integriteto, pri čemer je njeno ravnanje usmerjala ljubezen do bližnjih in odgovornost do drugih. Njena notranja svoboda ji je omogočila, da je trpljenje preoblikovala v smiselno izkušnjo, ljubezen pa ji je dala etično in duhovno usmeritev. Agata s svojim pogumom, premišljenimi odločitvami in sposobnostjo sočutja navdihuje učence, da razmislijo o lastnem dožemanju pravice, etike, osebne odgovornosti in medosebnih odnosov. Zaključek analize pokaže, da literatura ne ponuja le zgodovinskih ali literarnih informacij, temveč tudi priložnost za razvoj socialno-čustvenih, etičnih in refleksivnih kompetenc učencev. Lik Agate tako ostaja trajen vzor poguma, notranje svobode in ljubezni, ki povezuje teoretično razumevanje

eksistencialnih vprašanj z življenjsko prakso in didaktičnimi cilji sodobnega pouka.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Washington Square Press.
2. Frankl, V. E. (2006). *Človekovo iskanje smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
3. Schulenberg, S. E., Hutzell, R. R., Nassif, C., & Rogina, J. M. (2008). Logotherapy for clinical practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(4), 447–463.
4. Tavčar, I. (1978). *Visoška kronika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Razumevanje humorja in ranljivosti mladostnikov skozi problemsko učenje: primer Jadrana Krta

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

Povzetek: Članek obravnava metodo problemskega učenja (PBL) kot učinkovit pristop k poučevanju, ki učence premika iz pasivnega poslušanja v aktivno raziskovanje. Osredotoča se na gradnjo znanja skozi reševanje problemov, kjer učenci sami povezujejo novo znanje s predhodnim, razvijajo kritično mišljenje, samostojnost in sposobnost reševanja problemov. Poseben poudarek je na uporabi avtentičnih, večplastnih problemov, ki nimajo enoznačne rešitve, ter na sodelovalnem delu v skupinah, kar spodbuja komunikacijske veščine in socialno učenje. Metoda vključuje tudi refleksijo in metakognicijo, saj učenci razmišljajo o lastnem učenju in postopkih reševanja. Članek izpostavlja, da PBL povečuje motivacijo, angažiranost in globoko razumevanje snovi, saj učenci vidijo smisel in praktično uporabo znanja. Prav tako metoda pripravlja učence na

realne življenjske izzive, saj razvija kompetence, ki presegajo zgolj pomnjenje dejstev, vključno s sodelovanjem, samoregulacijo in uporabo znanja v novih situacijah.

Ključne besede: problemsko učenje, aktivno učenje, kritično mišljenje, sodelovanje, metakognicija, motivacija, kompetence, Skrivni dnevnik Jadrana Krta, starega 13 ¾, Sue Townsend

Abstract: The article addresses the problem-based learning (PBL) method as an effective teaching approach that shifts students from passive listening to active exploration. It focuses on knowledge construction through problem-solving, where students independently connect new knowledge with prior understanding, developing critical thinking, autonomy, and problem-solving skills. Special emphasis is placed on the use of authentic, complex problems that have no single solution, as well as collaborative group work, which promotes communication skills and social learning. The method also incorporates reflection and metacognition, as students think about their own learning processes and problem-solving strategies. The article highlights that PBL increases motivation, engagement, and deep understanding of content, since students perceive the relevance and practical application of knowledge. Moreover, the approach prepares students for real-life challenges, fostering competencies that go beyond rote memorization, including

collaboration, self-regulation, and the application of knowledge in new situations.

Keywords: problem-based learning, active learning, critical thinking, collaboration, metacognition, motivation, competencies, The Secret Diary of Adrian Mole, Aged 13¾", Sue Townsend

UVOD

Učenje je lahko veliko bolj učinkovito, če učenci niso le pasivni poslušalci, temveč aktivni udeleženci v procesu odkrivanja znanja. Problemsko učenje temelji na tem, da učenci skozi raziskovanje in reševanje konkretnih situacij sami gradijo svoje razumevanje, pri tem pa povezujejo novo znanje z že obstoječim. Tak pristop spodbuja samostojno mišljenje, kritično presojo informacij in ustvarjalno iskanje rešitev, hkrati pa omogoča sodelovanje z vrstniki, izmenjavo mnenj in skupno razpravo. V jedru metode je uporaba odprtih, večplastnih problemov, ki nimajo enoznačnih rešitev, kar učencem omogoča, da se učijo prepoznavati različne vidike situacij, razvijajo samoiniciativnost in sposobnost povezovanja teoretičnega znanja s praktičnimi primeri. Tak način dela učenje naredi bolj zanimivo, motivirajoče in usmerjeno k razvijanju veščin, ki so pomembne tako v šolskem kot tudi v vsakdanjem življenju.

Teoretične osnove problemskega učenja

Problemsko učenje (angl. *problem-based learning*, PBL) je pedagoški pristop, ki temelji na tem, da učenci aktivno gradijo znanje skozi reševanje problemov, ne pa pasivno prejemajo informacij (Savery, 2006). V jedru PBL-a je trditev, da se najgloblje učenje zgodi takrat, ko učenci naletijo na »avtentične« problemske situacije, ki zahtevajo uporabo že obstoječega znanja, raziskovanje neznanih področij in skupinsko sodelovanje (Hmelo-Silver, 2004). Metoda je prvič sistematično opisana v 1960-ih, ko sta Howard S. Barrows in Robert

M. Tamblyn razvila PBL za medicinsko izobraževanje na McMaster University v Kanadi (Barrows & Tamblyn, 1980). Barrows je poudarjal, da tradicionalni predavalni modeli ne pripravljajo študentov na kompleksno reševanje realnih problemov, zato je kot ključno značilnost PBL-a izpostavil *učencevo samostojno iskanje informacij in refleksijo kot način učenja* (Barrows, 1986). Ena izmed teoretičnih podlag za problemsko učenje je konstruktivizem, ki ga je razvil Jean Piaget; ta uči, da znanje ni pasivno sprejeto, ampak ga posameznik *konstruira skozi izkustveno aktivnost* (Piaget, 1973). Znanje se torej ne kopira iz učiteljevih besed v učencovo glavo, ampak učenci skozi interakcijo s svetom in drugimi gradijo svoj smisel (Jonassen, 1999). V povezavi s tem je Lev Vygotsky predstavil koncept *zone bližnjega razvoja*, ki izpostavlja pomembnost socialne interakcije in dialoga med učenci kot prostor, kjer se ustvarja novejšo znanje (Vygotsky, 1978). PBL tako ne promovira solo dela, temveč *sodelovalno učenje*, kjer učenci razpravljajo, preverjajo hipoteze in delijo odgovornosti (Savery, Duffy, 1995). Glavna značilnost PBL-a je uporaba »nelinernih« problemov – odprtih, večplastnih in brez enoznačne rešitve – kot izhodišče za učenje (Barrows, 1996). Tak problem spodbuja učence, da najprej identificirajo, kaj že vedo, nato določijo, kaj morajo izvedeti, da bi problem bolje razumeli, in šele nato iščejo informacije iz različnih virov (Schmidt et al., 2011). Ta proces vodi k razvoju več zelo pomembnih kompetenc: kritičnega mišljenja, raziskovalnih sposobnosti, reševanja problemov in samoreguliranega učenja (Hmelo-Silver, 2004). Med

najpomembnejše odlike problemskega učenja spada tudi vloga učitelja kot fasilitatorja. Namesto da bi učitelj predstavljal vsebino, vodi učence skozi postavljanje vprašanj, preusmerja razpravo in spodbuja refleksijo (Barrows, 1996). Tak pristop učencem omogoča, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje in razvijejo samozavest v lastne kompetence. PBL je bil najprej razvit za medicino, vendar se je razširil v številna druga področja, vključno z naravoslovjem, družbenimi vedami in splošno izobraževanje (Hmelo-Silver, 2004). Številne raziskave kažejo, da učenci, ki so izpostavljeni PBL-u, prikazujejo boljše reševanje problemov v neznanih situacijah kot tisti iz tradicionalnega pouka (Schmidt et al., 2011). Na koncu lahko povzamemo, da problemsko učenje ni le tehnika, temveč pedagoška paradigma, ki poudarja aktivno, socialno in refleksivno učenje kot osnovo za razvoj znanja, kompetenc in pripravljenosti na realne izzive.

Zakaj je problemsko učenje dobrodošlo pri pouku?

Problemsko učenje (PBL) je pri poučevanju pomembno, ker učence premakne iz pasivnega sprejemanja informacij v aktivno gradnjo znanja. Savery (2006) opisuje PBL kot učni pristop, kjer učenci rešujejo probleme, ki služijo kot izhodišče za učenje, in ne zgolj kot tehniko za ponavljanje snovi. Tak pristop omogoča, da učenci ne le pridobivajo podatke, temveč jih razumejo v kontekstu njihove uporabe.

Ena glavnih prednosti PBL-a je, da spodbuja globoko učenje in samostojno mišljenje. Hmelo-Silver (2004) ugotavlja, da imajo učenci, ki delajo v PBL-u, večjo sposobnost razlikovati med površinskim in globokim razumevanjem snovi, ker problem zahteva povezovanje različnih konceptov in iskanje rešitev v realnih kontekstih. Namesto da bi ponavljali informacije zato, da bi jih zapomnili, učenci pri PBL-u razvijajo sposobnost reševanja problemov, ki jih kasneje lahko prenesejo v neznane situacije.

Metodično temelji PBL na konstruktivističnih teorijah, ki poudarjajo, da učenci znanja ne sprejemajo pasivno, ampak ga konstruirajo skozi aktivno izkustveno učenje. Piaget (1973) je pokazal, da učenci ne razumejo snovi tako, da jo poslušajo, temveč jo povezujejo z lastnimi izkušnjami in prej znanim znanjem. Prav tako Vygotsky (1978) izpostavlja pomembnost socialne interakcije pri učenju, saj učenci gradijo znanje v sodelovanju z vrstniki in učitelji v *zoni bližnjega razvoja*, kjer je pomoč drugih ključna za napredovanje.

Pri problemskem učenju učenci delajo v majhnih skupinah, kjer vsi prispevajo k razpravi in iščejo rešitve, kar pomeni, da se razvijajo tudi socialne in komunikacijske spretnosti. Schmidt, Loyens, van Gog in Paas (2011) pojasnjujejo, da je delo v skupinah pri PBL-u ključno za razvoj kognitivnih strategij in samoregulacije učenja, saj učenci načrtujejo svoje korake, preizkušajo hipoteze in kritično vrednotijo vire.

PBL prav tako spodbuja metakognicijo – zavest o lastnem učenju. Savery in Duffy (1995) navajata, da učenci v PBL-u ne le iščejo odgovore, ampak se naučijo *razmišljati o tem, kako razmišljajo*, kar je ključno za razvoj višjih miselnih sposobnosti. To pomeni, da ob koncu učenja učenci ne samo razumejo snov, ampak tudi vedo, kako so prišli do tega znanja in kako lahko to znanje uporabijo kasneje.

Prav tako raziskave kažejo, da problemsko učenje povečuje motivacijo in angažiranost učencev, ker učenci vidijo jasen smisel v tem, kar počnejo (Hmelo-Silver, 2004). Ko naloge izhajajo iz realnih ali verjetnih situacij, učenci lažje prepoznajo uporabo snovi v življenju, kar povečuje njihovo notranjo motivacijo in dolgoročno učenje.

Pomembno je tudi, da PBL ni le učna strategija, ampak prispeva k razvoju kompetenc, ki jih sodobna družba od posameznikov zahteva: sposobnost reševanja kompleksnih problemov, sodelovanje v skupinah, samoregulirano učenje in uporaba znanja na različnih področjih (Schmidt et al., 2011). Te kompetence presegajo zgolj znanje dejstev in so ključne za uspeh v študiju, kariere in osebnem življenju.

Potek učne ure z metodo problemskega učenja

Učno uro sem izvedla po metodi problemskega učenja pri obravnavi romana *Skrivni dnevnik Jadrana Krta*, starega 13 $\frac{3}{4}$ avtorice Sue

Townsend. Uro sem pripravila za učence 7. razreda in je trajala 45 minut. Uro sem začela z motivacijskim problemskim vprašanjem, ki sem ga zapisala na tablo:

Ali je Jadran Krt tragičen ali komičen junak odraščanja?

Učencem sem predstavila situacijo: predstavljali so si, da so člani šolske svetovalne službe, ki obravnava vrstnika Jadrana. Zanimalo nas je, ali potrebuje pomoč ali pa so njegove stiske le običajen del odraščanja.

Oblikovanje problemskih nalog

Učence sem razdelila v štiri skupine. Vsaki skupini sem dodelila problemsko področje:

- prva skupina je raziskovala ljubezen in samopodobo,
- druga skupina zavrnitev in ustvarjalnost (pismo z BBC-ja),
- tretja skupina humor in ponižanje (dogodek z lepilom),
- četrta skupina družinske odnose in širši družbeni kontekst.

Vsaka skupina je morala oblikovati jasno stališče in ga utemeljiti z navedki iz besedila.

Prva skupina je ugotovila, da je valentinovo za Jadrana simbol potrditve lastne vrednosti. Število prejetih čestitk je zanj merilo priljubljenosti in uspešnosti, zato ob pomanjkanju kartic doživlja močno razočaranje. Njegovo vedenje kaže na nizko samozavest in

močno potrebo po sprejetosti. Učenci so presodili, da so njegove stiske sicer pretirane, a hkrati značilne za mladostniško obdobje, ko posameznik svojo vrednost pogosto meri skozi odzive drugih.

V drugi skupini so učenci prepoznali, da Jadran pismo z BBC-ja sprva razume kot potrditev lastnega talenta, vendar ga zavrnitev hkrati prizadene. Skupina je ugotovila, da pismo ne pomeni popolnega neuspeha, temveč realno povratno informacijo. Posebej so izpostavili, da mu urednik namenjuje spodbudne besede in konkretne nasvete. Sklep skupine je bil, da je zavrnitev del ustvarjalnega procesa in da Jadran s tem pridobi pomembno izkušnjo za nadaljnje pisanje.

Pri prizoru z lepilom so učenci ugotovili, da je dogodek hkrati smešen in ponižujoč. Humor izhaja iz absurda situacije, vendar za njim stoji Jadranova ranljivost. Skupina je prepoznala, da avtorica humor uporablja kot sredstvo za blaženje neprijetnih izkušenj in za vzpostavljanje bližine z bralcem. Dogodek razkriva, da se Jadran sramu in stiske loteva z ironijo, kar mu pomaga preživeti neprijetne situacije.

Učenci so ugotovili, da so družinski odnosi v Jadrانovem življenju nestabilni in pogosto komični, vendar brez prave čustvene opore. Starša delujeta neodločno in obremenjena s svojimi težavami. Dogodki, povezani z vojno za Falklandske otoke, so pri Jadranu

sprožili mešane občutke – strah in vznemirjenje. Skupina je ugotovila, da odrasli ne delujejo bistveno bolj zrelo kot Jadran, kar poudarja satirično noto romana.

Raziskovanje problema

Učenci so ponovno prebrali izbrane odlomke, podčrtali ključne povedi in na list zapisali svoje argumente. Med delom sem jih usmerjala z dodatnimi vprašanji, vendar jim nisem ponujala rešitev. Spodbujala sem jih k dokazovanju trditev z besedilom.

Primer iz besedila: »Za sv. Valentina sem dobil samo eno kartico. Napisana je bila z mamino pisavo, zato sploh ne šteje.«

Utemeljitev učencev: Učenci so s tem primerom dokazali, da Jadran svojo vrednost povezuje s številom čestitk. Dejstvo, da mamina kartica »ne šteje«, kaže na njegovo močno potrebo po potrditvi s strani vrstnikov in deklet.

Primer iz besedila: »Glede na tvoja leta moram priznati, da še kar nekaj obetajo. Vseeno pa niso dovolj kvalitetne, da bi jih lahko uvrstili v katero naših rednih oddaj.«

Utemeljitev učencev: Učenci so s tem odlomkom dokazali, da Jadran ni popolnoma zavržen. Urednik prepozna njegov potencial, vendar mu hkrati postavi realne meje, kar pomeni konstruktivno kritiko.

Primer iz besedila: »Nos sem pritisnil k podvozju in pet sekund vdihaval, nič duhovnega se ni zgodilo, samo moj nos se je prilepil na avion!«

Utemeljitev učencev: Ta primer so uporabili za dokaz, da je dogodek hkrati smešen in ponižujoč. Humor izhaja iz nepričakovanega zapleta, vendar razkriva tudi Jadranovo nerodnost in nezrelost.

Primer iz besedila: »Oče je šel nazaj spat in se pokril čez glavo.«

Utemeljitev učencev: Učenci so s tem dokazali, da odrasli v Jadrانovem življenju pogosto ne nudijo čustvene opore. Očetov umik kaže na nezrel odziv in pomanjkanje varnosti, ki bi jo Jadran potreboval.

Primer iz besedila: »Ljubezen je edina stvar, ki mi pomaga, da se mi ne utrga.«

Utemeljitev učencev: Ta poved povzema Jadranovo notranje doživljanje in potrjuje, da so njegove stiske resne, čeprav so pogosto predstavljene skozi humor.

Predstavitve in razprava

Vsaka skupina je predstavila svoje ugotovitve. Po predstavitvah smo razpravljali in primerjali poglede. Učenci so ugotavljali, da je Jadran hkrati komičen in ranljiv lik. Humor so prepoznali kot obrambni mehanizem, ki prikriva negotovost in željo po sprejetosti. Ugotovili smo, da se Jadranova komičnost skoraj vedno pojavi v trenutkih osebne stiske.

Učenci so kot prvi primer navedli zapis ob valentinovem: »Za sv. Valentina sem dobil samo eno kartico. Napisana je bila z mamino pisavo, zato sploh ne šteje.« Ta primer so razumeli kot humorni

poskus zmanjševanja bolečine ob zavrnitvi. Smešna opazka zakriva dejstvo, da se Jadran počuti manjvrednega in spregledanega.

Drug pomemben primer je primerjanje z drugimi učenci: »*Pandora je dobila sedemnajst čestitk. Nigel jih je dobil sedem.*« Učenci so ugotovili, da Jadran podatke navaja skoraj statistično, kar deluje komično, v resnici pa kaže na njegovo obsesivno potrebo po potrditvi in pripadnosti.

Pri pismu z BBC-ja so izpostavili Jadranovo navdušenje: »*Stavim, da sem edini na šoli, ki je dobil pismo z BBC-ja.*« Ta izjava se jim je zdela hkrati smešna in žalostna, saj razkriva, kako močno se želi razlikovati od vrstnikov in poiskati priznanje zunaj šole, kjer ga sicer ne dobi.

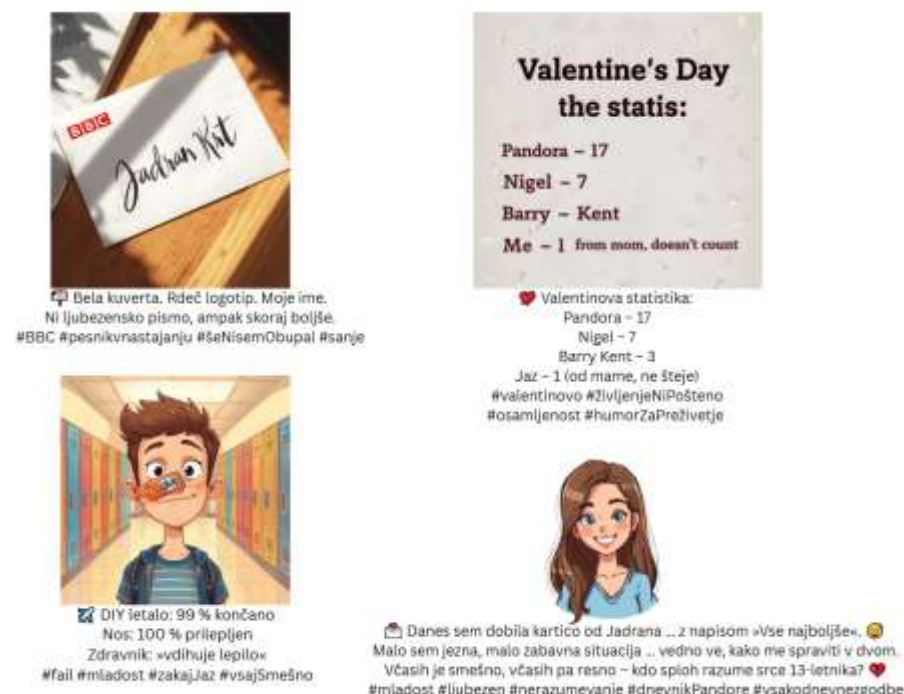
Posebej izrazit primer humorja kot obrambnega mehanizma je dogodek z lepilom: »... *nič duhovnega se ni zgodilo, samo moj nos se je prilepil na avion!*« Učenci so poudarili, da je prizor komičen, vendar razkriva Jadranovo osamljenost, dolgočasje in potrebo po pobegu iz realnosti.

Tudi odnos do staršev so razumeli kot vir tragikomičnosti. Očetov odziv na novico o vojni: »... *je šel nazaj spat in se pokrilič čez glavo.*« so učenci razlagali kot smešen prizor, ki pa razkriva pomanjkanje resne opore odraslih.

Kot enega najbolj povednih primerov so izpostavili Jadranovo misel: »*Ljubezen je edina stvar, ki mi pomaga, da se mi ne utrga.*« Ta poved po njihovem mnenju jasno pokaže, da humor in ironija ne izhajata iz lahkotnosti, temveč iz notranje stiske in strahu pred osamljenostjo.

V skupnem sklepu smo ugotovili, da je Jadran hkrati komičen in ranljiv lik. Smeh in humor delujeta kot zaščitni mehanizem, s katerim prikriva negotovost, čustveno osamljenost in močno željo po sprejetosti. Prav zaradi tega prepleta smešnega in bolečega so učenci lik doživeli kot zelo življenjski in prepričljiv.

Dodatna naloga na šolskem računalniku: izdelava Instagram objave.



Slika 1: Izdelava Instagram objav

Vir: Lasten

Učenka je za Jadrana napisala tudi kratko pismo v imenu Pandore.



Slika 2: Pandorino pismo Jadranu

Vir: Lasten

Refleksija

Izvedla sem uro po metodi problemskega učenja, kjer smo obravnavali odlomek iz romana *Skrivni dnevnik Jadrana Krta*. Cilj učne ure je bil, da učenci analizirajo literarni lik, prepoznajo humor in ironijo, razumejo čustvene izzive mladostnika ter argumentirano predstavijo svoja spoznanja. Med uro sem opazovala, da so učenci aktivno sodelovali. Razdeljeni v skupine so se poglobljali v različne vidike Jadranevega življenja – ljubezenske zaplete, zavrnitve,

družinske odnose in humor kot obrambni mehanizem. Učenci so s podčrtavanjem ključnih povedi in iskanjem primerov iz besedila dokazovali svoje trditve, kar je spodbudilo kritično razmišljanje in samostojno delo. Ko so skupine predstavile svoje ugotovitve, smo primerjali poglede in ugotavljali, da je Jadran hkrati komičen in ranljiv lik. Humor so učenci razumeli kot obrambni mehanizem, ki skriva negotovost, strah pred zavrnitvijo in močno željo po sprejetosti. S primeri, kot so incident z lepilom, valentinova kartica in pismo z BBC-ja, so dokazali, da je lik življenjski in večplasten. Pri refleksiji sem opazila, da metoda problemskega učenja učence motivira k poglobljenemu branju, samostojnemu iskanju argumentov in medsebojni razpravi. Učenci so razvijali sposobnost povezovanja besedila z lastnimi izkušnjami in sodobnim svetom, na primer skozi Instagram dnevnik. Po zaključku sem ugotovila, da so učenci bolje razumeli kompleksnost mladostniških čustev, pomen humorja v literaturi in način, kako avtorica prepleta resničnost z ironijo. Metoda problemskega učenja je omogočila aktivno učenje, kjer so učenci sami odkrivali pomen in vrednost besedila, kar je pripomoglo k trajnemu razumevanju.

Učenci so se po uri strinjali, da jim je bil pristop problemskega učenja zelo všeč, saj so imeli priložnost aktivno sodelovati pri raziskovanju besedila. Namesto pasivnega poslušanja razlage so sami iskali ključne odlomke in premišljevali, kaj pomenijo za razumevanje lika Jadrana. Večina jih je izpostavila, da so tako bolje razumeli komičnost in

ranljivost glavnega junaka, saj so odkrivali primere, kot so njegovo pismo BBC-ju, valentinova kartica ali nesrečen incident z lepilom. Učenci so posebej poudarili, da jim je bilo všeč, da so morali svoje trditve dokazovati s konkretnimi primeri iz besedila, kar jih je spodbudilo k natančnemu branju in poglobljenemu razmišljanju o literarnih tehnikah, humorju in psihologiji lika. Med skupinskim delom so se učenci naučili tudi sodelovati, poslušati različna mnenja in primerjati poglede, kar je spodbudilo konstruktivno razpravo in omogočilo, da so različna opažanja med seboj dopolnjevali. Številni učenci so omenili, da so se lažje povezali z besedilom, ker so lahko videli, kako humor in ironija delujeta v resničnem življenju, ne le v literaturi. Prav tako so izpostavili, da je metoda povečala njihovo motivacijo in zanimanje za učno snov, saj so se počutili vključene in odgovorne za svoje učenje, namesto da bi le pasivno sprejemali informacije. Na splošno so učenci menili, da jim je ura omogočila bolj poglobljeno razumevanje tako lika kot besedila kot celote, razvila pa je tudi njihove sposobnosti kritičnega mišljenja, samostojnega raziskovanja in medsebojnega sodelovanja. Večina jih je izrazila željo, da bi bilo več takšnih ur, kjer lahko sami odkrivajo in povezujejo znanje z lastnimi izkušnjami.

ZAKLJUČEK

Učna ura, izvedena po metodi problemskega učenja, je učencem omogočila, da so se aktivno vključili v proces raziskovanja in razumevanja besedila. S samostojnim iskanjem ključnih odlomkov in

sodelovanjem v skupinah so razvijali kritično mišljenje, sposobnost argumentacije in reševanja problemov. Učenci so prepoznali, kako humor in ironija pri glavnem junaku odražata njegovo čustveno ranljivost, negotovost in željo po sprejetosti. Delovanje v skupini je spodbudilo medsebojno poslušanje, primerjanje različnih pogledov in sodelovalno učenje, kar je prispevalo k bolj poglobljenemu razumevanju literarnih likov in dogodkov. Učenci so ocenili, da je bila metoda motivirajoča, zanimiva in spodbudna za lastno raziskovanje, saj jim je omogočila povezovanje učne snovi z realnimi življenjskimi situacijami. Tak pristop ne razvija le znanja, temveč tudi kompetence, kot so samostojno učenje, sodelovanje in uporaba znanja v novih situacijah, ki so ključne za uspeh v šoli in vsakdanjem življenju.

Viri in literatura

1. Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education, 20(6), 481–486.
2. Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
3. Barrows, H. S. (1996). *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. New Directions for Teaching and Learning, 1996(68), 3–12.
4. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
5. Jonassen, D. H. (1999). *Constructing learning environments that support problem solving*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Vol. II). Lawrence Erlbaum.
6. Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.

7. Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9–20.
8. Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
9. Schmidt, H. G., Loyens, S. M. M., van Gog, T., & Paas, F. (2011). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 46(2), 115–119.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ADHD v vrtcu

NIKA CUDERMAN, *mag. prof. inkl. ped.*

nika.cuderman@kranjski-vrtci.si

Povzetek: v članku bom predstavila motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) kot nevrološko razvojno motnjo, ki pomembno vpliva na otrokovo vedenje, učenje, čustvovanje in socialne odnose. Pojasnila bom, kaj ADHD je, kateri so njegovi glavni simptomi – pomanjkanje pozornosti, impulzivnost in hiperaktivnost – ter kako se ti kažejo v predšolskem obdobju, zlasti v vrtcu. Poseben poudarek bo namenjen razumevanju vzrokov za nastanek motnje, pri čemer bom predstavila genetske, nevrološke, okoljske in druge dejavnike, ki lahko vplivajo na njen razvoj. Osvetlila bom tudi postopek prepoznavanja in diagnosticiranja ter opozorila na razlike med dečki in deklicami, saj so deklice pogosto spregledane zaradi manj izrazitega vedenja. V nadaljevanju bom predstavila konkretne strategije in pristope za podporo otrokom z ADHD v vrtcu, kot so strukturirano okolje, jasna navodila, pozitivna disciplina, sodelovanje s starši ter pomen razumevanja in pravočasne pomoči. Namen članka je prispevati k boljšemu razumevanju otrok z ADHD ter poudariti, da njihovo vedenje ni posledica slabe vzgoje, temveč razvojne posebnosti, ki zahteva strokovno in sočutno obravnavo.

Ključne besede: ADHD, predšolsko obdobje, prepoznavanje, strategije in pristopi

Abstract: in this article, I will present Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) as a neurodevelopmental disorder that significantly affects a child's behavior, learning, emotional regulation, and social relationships. I will explain what ADHD is, outline its main symptoms— inattention, impulsivity, and hyperactivity— and describe how these symptoms manifest in early childhood, particularly in the preschool setting. Special emphasis will be placed on understanding the causes of the disorder, including genetic, neurological, environmental, and other contributing factors that may influence its development. I will also address the process of identification and diagnosis, highlighting differences between boys and girls, as girls are often overlooked due to less disruptive or less noticeable behavioral patterns. Furthermore, the article will present practical strategies and approaches for supporting children with ADHD in preschool environments, such as structured settings, clear instructions, positive discipline, cooperation with parents, and the importance of understanding and early intervention. The aim of the article is to contribute to a better understanding of children with ADHD and to emphasize that their behavior is not the result of poor parenting, but rather a developmental characteristic that requires professional and compassionate support.

Keywords: ADHD, preschool period, identification, strategies and approaches

UVOD

V sodobni družbi se pogosto srečujemo z otroki, ki izstopajo po svoji živahnosti, nemiru ali težavah pri osredotočanju. Okolica jih hitro označi kot nevzgojene, razvajene ali celo moteče. Pogosto slišimo pripombe, da »ne znajo sedeti pri miru«, da »ne poslušajo« ali da »namenoma nagajajo«. Vendar pa bi bilo napačno, če bi takšno vedenje prehitro pripisali slabi vzgoji in s tem prezrli morebitno razvojno motnjo, ki se lahko skriva v ozadju. Za takšnim vedenjem se lahko skriva ADHD – motnja, ki zahteva razumevanje, strokovno podporo in ustrezne pristope, ne pa obsojanja.

ADHD ali motnja pozornosti s hiperaktivnostjo je nevrološka razvojna motnja. Nevrološka motnja pomeni stanje, ki vpliva na delovanje živčnega sistema, kamor sodijo možgani, hrbtenjača in živci. Gre za razvojno posebnost v delovanju možganov, ki vpliva na otrokovo vedenje, sposobnost uravnavanja pozornosti, nadzor impulzov in stopnjo aktivnosti. Pomembno je razumeti, da otrok z ADHD sveta ne doživlja enako kot njegovi vrstniki – dražljaji iz okolja so lahko intenzivnejši, težje jih filtrira, notranji nemir pa je pogosto močnejši, kot si lahko predstavljamo (Kesič Dimic, 2009; Žerdin, 2011). ADHD obsega tri glavne simptome:

- pomanjkanje pozornosti (težave pri osredotočanju na naloge),
- impulzivnost (hitro sprejemanje odločitev brez premisleka),
- hiperaktivnost (prekomerno gibanje ali notranji nemir).

Ti simptomi se lahko pojavljajo v različnih kombinacijah in z različno intenzivnostjo. Nekateri otroci imajo izrazitejšje težave s pozornostjo, drugi predvsem s hiperaktivnostjo, tretji pa kombinacijo vseh treh področij. Prav zaradi te raznolikosti govorimo o spektru značilnosti in ne o enotni sliki motnje. V sodobni diagnostični klasifikaciji, kot jo opredeljuje Diagnostični in statistični priročnik duševnih motenj (DSM-5), ločimo tri oblike: pretežno nepozorni tip, pretežno hiperaktivno-impulzivni tip ter kombinirani tip (American Psychiatric Association, 2013).

Vzroki za nastanek ADHD

Gre za težave, ki lahko nastanejo zaradi različnih vzrokov. Vsi ti dejavniki lahko vplivajo na razvoj ADHD, vendar ni enostavnega odgovora, saj je motnja zelo kompleksna. Različni posamezniki imajo različne vzroke ali kombinacije vzrokov. Dejavniki še niso v celoti raziskani, strokovnjaki pa ocenjujejo, da ADHD prizadene približno od pet do sedem odstotkov otrok. Pod vzroke za nastanek ADHD štejemo: genetske dejavnike, razvojne in možganske značilnosti, okoljske dejavnike, prehrano in življenjski slog ter biološke nepravilnosti in poškodbe (American Psychiatric Association, 2013; Barkley, 2015).

Genetski dejavniki: ADHD ima močan genetski dejavnik, kar pomeni, da se motnja lahko prenaša iz generacije v generacijo. Če ima nekdo v družini ADHD, obstaja večja verjetnost, da bo to motnjo imel tudi

otrok. Raziskave kažejo, da imajo otroci z ADHD pogosto sorodnike s podobnimi težavami, čeprav se simptomi med posamezniki razlikujejo. Dednost ne pomeni nujno enake oblike motnje, temveč povečano dovzetnost (Barkley, 2015).

Razvojne in možganske značilnosti: pri ljudeh z ADHD so pogosto opažene razlike v strukturi in delovanju nekaterih delov možganov, zlasti tistih, ki so odgovorni za izvršilne funkcije – načrtovanje, organizacijo, delovni spomin, nadzor impulzov in uravnavanje pozornosti. Raziskave kažejo tudi na drugačno delovanje nevrottransmiterjev, predvsem dopamina, ki ima pomembno vlogo pri motivaciji in občutku nagrade. To lahko pojasni, zakaj otroci z ADHD težje vztrajajo pri nalogah, ki jim niso zanimive, in zakaj potrebujejo hitrejše povratne informacije (American Psychiatric Association, 2013; Barkley, 2015).

Okoljski dejavniki:

- izpostavljenost toksinom med nosečnostjo: izpostavljenost alkoholu, nikotinu ali drogam lahko poveča tveganje za razvoj motnje
- prezgodnji porod ali nizka porodna teža: razvoj možganov v zgodnjem obdobju je izjemno občutljiv, zato lahko zapleti vplivajo na kasnejše delovanje
- okoljski stres: dolgotrajna izpostavljenost stresu, nestabilno družinsko okolje, zanemarjanje ali travmatične izkušnje lahko

vplivajo na otrokovo regulacijo vedenja (Žerdin, 2011). Pomembno je poudariti, da okoljski dejavniki sami po sebi običajno niso vzrok ADHD, lahko pa vplivajo na izraženost simptomov.

Prehrana in življenjski slog: nekatere raziskave so pokazale povezavo med prehranskimi pomanjkljivostmi (npr. omega-3 maščobne kisline, železo, cink) in izraženostjo simptomov. Prav tako lahko pomanjkanje spanja, prekomerna uporaba zaslonov in neredna dnevna rutina vplivajo na stopnjo nemira in pozornosti. Vendar prehrana sama po sebi ni glavni vzrok za ADHD, temveč lahko predstavlja podporni ali obremenilni dejavnik (Kesič Dimic, 2009).

Biološke nepravilnosti in poškodbe: v redkih primerih lahko poškodbe možganov ali druge nevrološke nepravilnosti prispevajo k pojavu simptomov. Spremembe v možganskih mrežah, ki uravnavajo pozornost in samokontrolo, lahko otežijo vsakodnevno funkcioniranje (Barkley, 2015). Pomembno je ponovno poudariti, da ADHD ni posledica slabega starševstva ali pomanjkanja discipline, temveč gre za nevrološko razvojno motnjo. Takšno razumevanje razbremeni starše in vzgojitelje občutkov krivde ter omogoča bolj konstruktivno usmerjen pristop.

Kako prepoznamo otroka z ADHD v vrtcu

Prepoznavanje otroka z ADHD v predšolskem obdobju je pogosto zahtevno, saj so otroci po naravi aktivni, radovedni in pogosto

impulzivni. Ključno razlikovanje med običajno otroško živahnostjo in značilnostmi ADHD je v intenzivnosti, pogostosti in trajanju vedenja ter v tem, kako močno vedenje vpliva na otrokovo vsakodnevno delovanje, socialne odnose in učenje (Žerdin, 2011). Težave oziroma odstopanja, ki jih lahko opazimo pri otrocih z ADHD, se pogosto pojavijo na več področjih:

Pozornost in koncentracija: otroci z ADHD imajo pogosto težave pri osredotočanju na eno aktivnost ali nalogo. V vrtcu se to kaže, ko se otrok težko zadrži pri risanju, poslušanju zgodbe ali pri skupinskih igrah. Pogosto prehaja iz ene dejavnosti na drugo brez zaključka (Žerdin, 2011).

Impulzivnost: otroci se pogosto odzovejo hitro, brez premisleka, kar se lahko kaže kot vdiranje v pogovore, prerivanje ali motenje soigralcev med igro. Impulzivnost lahko vodi tudi v nevarnejše vedenje, kot je plezanje ali skakanje na mesta, kjer je to prepovedano (Žerdin, 2011).

Hiperaktivnost: povečana aktivnost se kaže v nenehnem gibanju, nemirnem sedenju ali teku po prostoru, tudi kadar je potrebno mirno opazovati ali počivati. Otroci se težko umirijo, kar lahko otežuje izvajanje dnevnih rutin v vrtcu (Žerdin, 2011).

Čustvena labilnost: otroci z ADHD se pogosto hitreje razjezijo ali postanejo frustrirani, kar se lahko kaže v izbruhi jeze ali nenadnih solzah. Pogosto težko obvladujejo čustva v situacijah, ki jih drugi otroci lažje obvladujejo (Žerdin, 2011).

Težave v socialnih interakcijah: zaradi impulzivnosti in težav s samoregulacijo otroci pogosto težje vzpostavljajo in vzdržujejo prijateljske odnose. Lahko se izolirajo ali so pogosto v konfliktih z vrstniki (Žerdin, 2011).

Pomembno je poudariti, da posamezni simptomi še ne pomenijo diagnoze ADHD. Pri predšolskih otrocih je ključno opazovanje vzorcev vedenja skozi daljše časovno obdobje in v različnih situacijah, saj se značilnosti ADHD kažejo dosledno in vplivajo na otrokovo vsakodnevno življenje (Žerdin, 2011).

Postavljanje diagnoze pri otrocih

Postopek postavljanja diagnoze motenj, kot je na primer motnja pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD), se običajno začne pri osebem zdravniku ali pediatru, ki opazi morebitne težave v otrokovem vedenju ali razvoju. Če zdravnik meni, da je potrebno nadaljnje strokovno ocenjevanje, otroka napoti k specialistu, kot so klinični psiholog, pedopsihiater ali nevrolog (American Psychiatric Association, 2013). Diagnoza temelji na več vidikih:

- opazovanju vedenja: strokovnjak spremlja, kako otrok deluje v različnih situacijah in okoljih, vključno z interakcijami z vrstniki in odraslimi.
- pogovorih s starši in vzgojitelji: starši in učitelji/vrtec posredujejo informacije o otrokovem vsakodnevem vedenju, čustvenih reakcijah in socialnih veščinah.

- uporabi diagnostičnih vprašalnikov in testov: ti vključujejo standardizirane lestvice za oceno pozornosti, impulzivnosti in vedenjskih težav.

Za postavitve diagnoze je pomembno, da so simptomi prisotni vsaj šest mesecev in se pojavljajo v več okoljih (npr. doma, v vrtcu ali šoli), saj je to znak, da težave niso omejene le na specifično situacijo (American Psychiatric Association, 2013). Pomembno je poudariti, da diagnoza ni etiketa, ki definira otroka, temveč predstavlja izhodišče za pomoč in podporo. Z njo otrok pridobi dostop do: ustreznih prilagoditev v izobraževalnem okolju, kot so dodatni čas za naloge ali prilagoditve učnih metod, strokovne podpore, vključno z vedenjsko terapijo, svetovanjem ali zdravljenjem po potrebi ter do svetovanja in podpore za družino, ki omogoča boljše razumevanje otrokovega vedenja in razvoj učinkovitih strategij za vsakodnevno življenje.

Diagnoza tako omogoča celosten pristop, ki vključuje otroka, družino in izobraževalno okolje, s ciljem izboljšanja kakovosti življenja in razvoja potencialov otroka.

Strategije za podporo otrokom z ADHD v vrtcu

Struktura in rutina: predvidljiv urnik, vizualni prikazi dnevnega reda, jasna pravila in doslednost odraslih ustvarjajo občutek varnosti (Kesič Dimić, 2009).

Delo po manjših korakih: naloge razdelimo na manjše enote. Uporabimo vizualne opomnike in konkretne primere. Kratka in jasna navodila povečajo uspešnost.

Gibanje kot del učenja: vključevanje gibanja v učni proces (učenje skozi igro, ples, ritmične dejavnosti) povečuje motivacijo in zbranost. Aktivno učenje je za mnoge otroke z ADHD učinkovitejše kot pasivno poslušanje (Žerdin, 2011).

Pozitivna disciplina: poudarek naj bo na krepitvi želenega vedenja. Pohvala naj bo takojšnja in konkretna. Namesto kaznovanja je učinkovitejše usmerjanje in modeliranje primerne vedenja (Barkley, 2015).

Senzorna podpora: uporaba žogic za stiskanje, mehkih podlog, taktilnih materialov ali koticčka za umirjanje lahko pomaga pri regulaciji napetosti.

Individualiziran program: za nekatere otroke je potreben individualiziran pristop s strokovno pomočjo specialnega pedagoga ali psihologa.

Sodelovanje s starši: redna komunikacija med vrtcem in družino omogoča usklajeno delovanje. Starši potrebujejo podporo, razumevanje in konkretne usmeritve (Kesič Dimic, 2009).

ADHD in deklice

Med diagnosticiranimi otroki je več dečkov kot deklic, kar kažejo tudi diagnostična merila in epidemiološki podatki (American Psychiatric Association, 2013; Barkley, 2015). Vendar to ne pomeni, da se ADHD

pri deklicah pojavlja redkeje, temveč pogosto ostane neprepoznan ali je prepoznan pozneje. Raziskave opozarjajo, da se motnja pri deklicah lahko kaže drugače kot pri dečkih, zato je tveganje za spregled večje. Pri deklicah so simptomi pogosto manj opazni, saj prevladuje nepozornost brez izrazite hiperaktivnosti. Takšne deklice so lahko zasanjane, pozabljive, tihe ali anksiozne. Pogosto delujejo mirne, vendar imajo velike težave z organizacijo, sledenjem navodilom in dokončevanjem nalog. Ker ne motijo skupine ali pouka, jih okolica redkeje prepozna kot otroke s posebnimi potrebami (Kesič Dimic, 2009). Namesto zunanjega nemira se pri deklicah pogosteje pojavlja notranji nemir – občutek napetosti, pretirano razmišljanje, čustvena občutljivost ali hitro doživljanje neuspeha. Zaradi ponavljajočih se izkušenj, da »niso dovolj zbrane« ali da »bi se morale bolj potruditi«, lahko razvijejo občutke manjvrednosti. Posledično lahko razvijejo nižjo samopodobo, povečano anksioznost ali celo depresivne težnje v kasnejšem obdobju (Barkley, 2015). Deklice z ADHD pogosto vlagajo veliko energije v to, da prikrijejo svoje težave. Poskušajo se prilagoditi pričakovanjem okolja, kar lahko vodi v notranjo izčrpanost. Ker so socialno bolj usmerjene in občutljive na odnose, jih težave v prijateljstvih lahko močno prizadenejo. Impulzivnost se lahko kaže v verbalnih izbruhih, hitrih odzivih ali težavah pri uravnavanju čustev, kar lahko vpliva na kakovost medosebnih odnosov (Žerdin, 2011). Zato je pri deklicah še posebej pomembno, da smo pozorni na subtilne znake: pogosto pozabljanje stvari, nedokončane naloge, počasno delo, sanjarjenje,

izrazito občutljivost na kritiko ter nihanja razpoloženja. Zgodnje prepoznavanje in ustrezna podpora lahko preprečita razvoj sekundarnih čustvenih težav ter omogočita, da deklica razvije pozitivno samopodobo in učinkovite strategije spoprijemanja z izzivi. Prepoznavanje ADHD pri deklicah tako zahteva večjo senzibilnost strokovnih delavcev in staršev ter razumevanje, da motnja nima vedno izrazite in navzven moteče podobe. Prav tišje oblike težav so lahko dolgoročno enako obremenjujoče, če ostanejo neopažene in brez podpore.

Dolgoročni pogled in pomen zgodnje podpore

ADHD ni zgolj otroška motnja – pri mnogih posameznikih simptomi vztrajajo tudi v adolescenci in odraslosti, čeprav se lahko njihova oblika spremeni. Hiperaktivnost, ki je bila v predšolskem obdobju vidna kot nenehno gibanje, tek ali plezanje, se lahko kasneje preoblikuje v notranji nemir, občutek stalne napetosti ali težave pri sproščanju. Težave s pozornostjo in organizacijo pa lahko postanejo še izrazitejše, saj se z odraščanjem povečujejo zahteve po samostojnosti, načrtovanju in odgovornosti (Barkley, 2015). V obdobju adolescence se lahko pojavijo dodatni izzivi, kot so težave pri načrtovanju šolskih obveznosti, impulzivno odločanje ali večja dovzetnost za tvegana vedenja. V odraslosti se težave pogosto kažejo na področju organizacije časa, vztrajanja pri nalogah, upravljanja s financami ali vzdrževanja stabilnih odnosov. Kljub temu pa številni odrasli z ADHD razvijejo učinkovite kompenzacijske strategije in

uspešno delujejo v poklicnem in osebnem življenju, zlasti če so bili deležni pravočasne podpore (American Psychiatric Association, 2013). Z ustrezno podporo, razumevanjem in prilagoditvami lahko posamezniki z ADHD uspešno zaključijo šolanje, razvijejo kariero in vzpostavijo kakovostne odnose. Ključno je, da okolje prepozna njihove posebnosti in jim omogoči pogoje, v katerih lahko izkoristijo svoje potenciale. Pogosto so to posamezniki z izrazito ustvarjalnostjo, energijo, sposobnostjo hitrega razmišljanja in inovativnega pristopa k reševanju problemov (Barkley, 2015). Zelo pomembno je zgodnje prepoznavanje in pravočasna pomoč. Otrok, ki dobi podporo že v predšolskem obdobju, razvije boljše strategije samouravnavanja, lažje razume svoje delovanje ter ohrani pozitivno samopodobo (Kesič Dimić, 2009). Če so težave pravočasno prepoznane, lahko preprečimo razvoj sekundarnih zapletov, kot so učne neuspešnosti, vedenjske motnje ali čustvene stiske. Pomembno je poudariti, da ni vsak otrok, ki je živahen ali nepozoren, nujno otrok z ADHD. Predšolsko obdobje je naravno obdobje intenzivnega gibanja, raziskovanja in krajšega razpona pozornosti. Ključno je spremljati vzorce vedenja v različnih okoljih in daljšem časovnem obdobju ter oceniti, ali vedenje pomembno ovira otrokovo vsakodnevno funkcioniranje (American Psychiatric Association, 2013). Previdnost pri postavljanju zaključkov je zato enako pomembna kot pravočasno ukrepanje. Posebno mesto pri podpori otrokom z ADHD ima lahko tudi umetnost, zlasti glasba. Glasba spodbuja delovanje različnih možganskih področij, povezanih s

pozornostjo, spominom in čustveno regulacijo. Ritmične dejavnosti, petje in gibanje ob glasbi omogočajo strukturirano izražanje energije, hkrati pa krepijo občutek uspeha in pripadnosti skupini. Glasba lahko deluje pomirjujoče, pomaga pri prehodih med dejavnostmi ter izboljšuje koncentracijo (Žerdin, 2011). Pri otrocih z ADHD so takšne dejavnosti pogosto učinkovitejše od zgolj verbalnih navodil, saj združujejo gibanje, strukturo in čustveno izkušnjo. Najpomembneje pa je razumevanje. Vzgojitelj mora vedeti, da otrok s sindromom pomanjkljive pozornosti ne moti nalašč. Ne gre za namerno kljubovanje, temveč za težave pri samouravnavanju, ki izhajajo iz nevroloških posebnosti. Ko odrasli spremenijo perspektivo – od obsojanja k razumevanju – se spremeni tudi odnos do otroka. Otrok, ki se počuti sprejetega, lažje sodeluje in razvija zaupanje vase. S potrpežljivostjo, strokovnim znanjem, sodelovanjem in toplino lahko otroku pomagamo razviti njegove potenciale ter mu omogočimo uspešnejše vključevanje v skupino in širšo družbo.

ZAKLJUČEK

ADHD je kompleksna nevrološka razvojna motnja, ki pomembno vpliva na otrokovo vedenje, učenje, čustvovanje in socialne odnose. Kljub temu pa ne predstavlja zgolj seznama primanjkljajev, temveč drugačen način delovanja možganov, ki poleg izzivov prinaša tudi številne potenciale. Ključ do uspešnega dela z otroki z ADHD ni v kaznovanju ali etiketiranju, temveč v razumevanju, strokovni podprtosti in prilagojenih pristopih. Zgodnje prepoznavanje,

ustrezna diagnostična obravnava ter sodelovanje med vrtcem, šolo in družino omogočajo otroku, da razvije učinkovite strategije samouravnavanja in ohrani pozitivno samopodobo. Posebno vlogo imajo vzgojitelji in učitelji, ki lahko z ustrezno strukturo, pozitivno disciplino, vključevanjem gibanja ter ustvarjalnih dejavnosti pomembno vplivajo na otrokovo izkušnjo uspeha. ADHD tako ni ovira za kakovostno in izpolnjujoče življenje, če je posameznik deležen razumevanja in podpore. Ko se kot družba premaknemo od stigmatizacije k strokovnemu in sočutnemu pristopu, otrokom z ADHD omogočimo, da razvijejo svoje talente in postanejo samozavestni, kompetentni člani skupnosti.

Viri in literatura

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostični in statistični priročnik duševnih motenj (DSM-5)*. Washington, DC: Author.
2. Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed.). New York: Guilford Press.
3. Kesič Dimic, K. (2009). *Otroci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The Whole-Brain Child*. New York: Delacorte Press.
5. Žerdin, T. (2011). *Motnje pozornosti in hiperaktivnost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vloga igre in uporaba didaktičnih iger pri kombiniranem pouku v 1. in 2. razredu OŠ

TINA GORENC, mag. prof. poučevanja na razredni stopnji z ang.
tina.gorenc25@gmail.com

Povzetek: Igra ima v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju zelo pomembno vlogo, saj predstavlja naraven način otrokovega učenja. Učenci v 1. in 2. razredu osnovne šole se še vedno učijo preko konkretnih izkušenj, gibanja, posnemanja in aktivnega sodelovanja. Ravno zato je vključevanje igre v pouk ne le smiselno, temveč razvojno nujno. V kombiniranem oddelku, kjer učitelj hkrati poučuje dva razreda učencev z različnimi učnimi cilji, pa didaktična igra postane pomembno organizacijsko in pedagoško orodje. Sklepno lahko poudarimo, da omogoča boljšo organizacijo dela, spodbuja sodelovanje med učenci različne starosti, podpira diferenciacijo ter prispeva k učinkovitejšemu in učencu prilagojenemu učnemu procesu. Poleg tega ima igra tudi pomembno motivacijsko funkcijo. Učenci so pri igri bolj sproščeni, radovedni in pripravljeni na sodelovanje. Učenje poteka v spodbudnem okolju, kjer napake niso doživete kot neuspeh, temveč kot del procesa. Hkrati pa učencem omogoča tudi občutek varnosti in sprejetosti.

Ključne besede: igra, didaktična igra, učenci, kombiniran pouk, osnovna šola

Abstract: Play has a very important role in the early years of education, as it represents a natural way for children to learn. Children in grades 1 and 2 of elementary school still learn through concrete experiences, movement, imitation, and active participation. This is precisely why incorporating play into lessons is not only sensible but also developmentally essential. In a combined classroom, where a teacher simultaneously instructs two grades of students with different learning objectives, didactic play becomes an important organisational and pedagogical tool. In conclusion, we can emphasise that it enables better organisation of work, encourages collaboration among students of different ages, supports differentiation, and contributes to a more effective and student-centred learning process. In addition, play also has an important motivational function. Children are more relaxed, curious, and willing to cooperate when playing. Learning takes place in a supportive environment where mistakes are not experienced as failure but as part of the process. At the same time, it also provides children with a sense of security and acceptance.

Keywords: play, didactic play, pupils, combined class, elementary school

UVOD

Vstop v osnovno šolo učencu predstavlja eno pomembnejših prelomnic v njegovem življenju. Prehod iz vrtčevskega, igrivega okolja v bolj strukturirano in učno naravnano okolje prinaša številna pričakovanja in izzive. Učitelj lahko na prijazen prehod vpliva z uporabo didaktičnih iger pri pouku, ki niso zgolj sprostitev in zabava po opravljenem delu, temveč naraven oziroma temeljni način otrokovega učenja. Uporaba didaktičnih iger lahko pomembno olajša delo učitelja pri izvajanju kombiniranega pouka v 1. in 2. razredu, ker je sočasno poučevanje dveh starostnih skupin z različnima učnima načrtoma lahko precej zahtevno in ker ravno didaktične igre omogočajo in spodbujajo diferenciacijo in individualizacijo ter samostojno delo. Medtem ko se učitelj intenzivneje posveti eni skupini (na primer uvajanje nove snovi v 1. razredu), lahko druga skupina utrjuje znanje preko strukturiranih in jasno zastavljenih iger. Kot učiteljica, ki trenutno poučuje v kombinaciji 1. in 2. razreda, se poskušam uporabe didaktičnih iger posluževati čim pogosteje.

Igra pri pouku

V začetku šolanja začne otrok vse bolj dojemati razliko med delom in igro. Zaveda se, da mora delo opraviti, da se lahko potem igra. Kljub vsemu pa ga igra še vedno zelo privlači (Horvat, 1997a, str. 263). Horvat in Magajna (1989) navajata, da so raziskave pokazale, da je pri mlajših učencih igra še vedno vodilna dejavnosti duševnega razvoja in da učne ter vzgojne vsebine otrok spontano in uspešnejše usvoji skozi ustrezno igralno dejavnost. Ravno zato se zdi smiselno, da se pri šolskem delu igra uporablja kot eno od dejavnosti vzgojno-

izobraževalnega dela. Učitelj je pri vključevanju didaktične igre strokovno avtonomen, kar mu daje možnosti, da igralne dejavnosti vnaša v pouk. Za katere didaktične strategije se bo učitelj odločil, je sicer odvisno od učne vsebine, ciljev, ki jih mora doseči, sposobnosti in števila učencev v razredu, opremljenosti šole oziroma razpoložljivosti materiala, časa, ki ga ima voljo, ter učiteljeve osebnosti (Bratoš in Turk, 2001, str. 104). Pomembno je, da učitelj učencem omogoča miselno aktivnost.

Didaktična igra

Med didaktične igre uvrščamo igre, ki imajo vse splošne lastnosti iger, predvidevajo intelektualno aktivnost otrok in služijo razvijanju njihovih intelektualnih sposobnosti (Kamenov 2006, str. 117), hkrati pa vodijo, kot smo že omenili, k vnaprej določenim učnim ciljem. Otroci se učnih ciljev, ki jih uresničujemo z uporabo didaktične igre, večkrat niti ne zavedajo. Didaktične igre pa je treba prilagoditi razvojni stopnji učencev in njihovim interesom ter z njimi vzbuditi zanimanje in radovednost (Horvat 1997b, str. 153).

Prednosti didaktične igre

M. Horvat (1997a, str. 264) meni, da je igra v predšolskem obdobju glavna dejavnost otrokovega življenja. Za marsikaterega otroka je prehod v šolo lahko zelo težak. Otrok se sreča z novimi dolžnostmi, redom in disciplino. Pomembno je, da jim ta prehod čim bolj olajšamo tako, da prisluhnemo otrokovim potrebam. In prav igra je tista, ki je tesno povezana s potrebami otroka, saj z njo zadovoljuje svoje socialne in druge naravne potrebe (Adamič 1989, str. 12).

Didaktične igre so dobrodošle v celem prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Njene prednosti nam sporočajo, da naj pri šolskih začetnikih večina učenja poteka skozi igro, saj jim bomo le tako omogočili postopen prehod k šolskemu delu. Če je igra zanimiva, učenci pri dejavnosti vztrajajo dlje časa (Horvat 1997b, str. 153). Didaktična igra povezuje čustveni, socialni in kognitivni vidik učenčevega razvoja, povečuje interes, motivacijo in pozornost. Spodbuja samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, samokontrolo in navaja na upoštevanje navodil. S pomočjo didaktičnih iger razvijamo znanje, sposobnosti, spretnosti, stališča, a ob tem otroka ne utrujamo (Senica 2009, str. 16). Z vključevanjem didaktične igre dosežemo, da je pouk pestrejši, bolj sproščen, hkrati pa omogoča učencem, da si učno snov hitreje in trajneje zapomnijo. Z diferenciacijo pa jih lahko prilagodimo učencem z različnimi potrebami, sposobnostmi in interesi (Čampa idr. 2000, str. 101).

Vloga učitelja pri organizaciji didaktične igre

Vloga učitelja, ki želi uporabljati igro kot način učenja, je zahtevna, potrebuje veliko priprave, vloženega truda in časa. V igro mora vgraditi vzgojno-izobraževalne cilje, poskrbeti mora, da imajo didaktične igre vse lastnosti igre oz. jih mora otrok doživljati kot take (Zupančič Danko 2002, str. 34).

Kombinirani oddelki

Osnovne šole s kombiniranimi oddelki se po navadi nahajajo na območjih specifične poselitve ali razvojnih posebnosti. Najpogosteje so to podružnice matičnih šol, na redkeje poseljenih območjih pa tudi

matične šole s kombiniranimi oddelki (Nolimal, 2003). Kombinirani oddelki se oblikujejo glede na merila za oblikovanje oddelkov, ki so določena v *Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*. Tako je razvidno, da je normativ za oblikovanje kombiniranega oddelka iz dveh razredov 21 učencev, za skupinsko delo z učenci iz treh razredov pa 14 učencev. Če gre za oblikovanje kombiniranega oddelka s posebnimi potrebami, pravilnik določa, da je normativ za dvorazredni oddelok 19 učencev, za trirazrednega pa 12 učencev (Uradni list Republike Slovenije, št. 57/2007).

Posebnosti dela v kombiniranih oddelkih

»Delo v kombiniranem oddelku zahteva od učitelja veliko mero pripravljenosti in fleksibilnosti za nov oziroma drugačen pristop pri načrtovanju in samem izvajanju pouka.« (Kolenc, 2005, str. 55). Podričnik (2001) poučevanje v kombiniranem oddelku opisuje kot delo, ki zahteva drugačen pristop, kar se odraža v načrtovanju in izvedbi pouka, končni rezultat pa mora biti enak, kot je rezultat pri poučevanju v čistem oddelku.

Prednosti poučevanja v kombiniranem oddelku

Majhno število učencev je ena od prednosti, ki omogoča večjo individualizacijo pouka kot v običajnem oddelku. Prav tako učitelj včasih več let poučuje iste učence, pri čemer lahko ravno zaradi dobrega poznavanja življenjskega okolja in družinskih razmer veliko bolje upoštevamo njihove potrebe ter delo prilagajamo njihovemu znanju in sposobnostim. Ker je število učencev na šoli s

kombiniranimi oddelki navadno majhno, učenci pa so pogosto tudi v sorodstvenih vezeh, se ustvari šolska klima, ki nam daje občutek varnosti, zaupanja in povezanosti. Tako se v takšnem okolju povečujejo tudi možnosti medgeneracijske pomoči, kjer si mlajši in starejši učenci pomagajo in pogosteje sodelujejo (Cencič, 1994). Sveršina (2012) izpostavlja prednost tudi v majhnem kolektivu zaposlenih, kar vpliva na boljše sodelovanje in uspešnejšo komunikacijo. Pouk v kombiniranem oddelku zaradi prisotnosti učitelja v vlogi organizatorja učnega procesa spodbuja učence k samostojnemu učenju, kar je ena od pomembnejših nalog šole (Cencič, 1994).

Primeri didaktičnih iger, ki jih uporabljamo pri pouku slovenščine v 1. in 2. razredu

Lovci na črke

Cilj: Prepoznavanje črk abecede

Potek: Po razredu/telovadnici/igrišču skrijemo že obravnavane črke abecede. Učenci jih iščejo. Učenci shranijo črke, ki so jih našli. Potem v krogu vsak pove besedo, ki se začne na tiste črke, ki jih je našel. Nalogo lahko spremenimo, da govorijo besede, ki se končajo na to črko, ali pa besede, ki imajo to črko na sredini besede. Lahko povedo tudi poved, ki se začne na to črko.

Sestavimo besedo

Cilj: Branje in sestavljanje besed

Potek: Učenci dobijo posamezne črke (npr. Ž-O-G-A), ki jih morajo pravilno razporediti v besede. Dodamo lahko tudi slike, učenci pa

morajo glede na le-te sestaviti ustrezno besedo. Sestavljene besede prepišejo z zvezek. Skupina z največ besedami zmagaja.

Besedna veriga

Cilj: Prepoznavna glasov

Potek: Učenci stojijo v vrsti. Prvi učenec reče besedo, npr. LONEC. Naslednji mora povedati besedo na zadnji glas (COPATI → IGRA → AVTO ...).

Kdo sem jaz?

Cilj: Opisovanje in tvorjenje povedi

Potek: Vsak učenec dobi listek z besedo (npr. MAČKA), ne da bi jo videl. Sošolci ga, glede na to besedo, opisujejo, on pa mora ugotoviti, kdo ali kaj je.

Sestavljanje iz povedi

Cilj: Branje in razumevanje povedi ter besednega reda.

Potek: Učenci so razdeljeni v skupine. Učenci dobijo slike, npr. travnika, gozda, učilnice, igrišča ... Nato, glede na vsako sliko, dobijo še razrezane povedi. Besede je treba postaviti v pravilen vrstni red. Za vsako pravilno sestavljeno poved skupina dobi 1 točko.

Nadaljuj zgodbo

Cilj: Ustvarjalno pripovedovanje

Potek: Učitelj začne zgodbo z enim stavkom. Naslednji učenec jo nadaljuje tako, da doda naslednjo poved. Tako vsak učenec doda en stavek.

Različica: Pri pripovedovanju lahko uporabimo tudi pripovedne kocke (kocke, na katerih so besede ali slike). Kocka učenca usmeri pri pripovedovanju.

Abecedna štafeta

Cilj: Pisanje

Potek: Učenci tekmujejo v manjših skupinah. Vsaka skupina mora napisati čim več besed na določeno črko v omejenem času. Pišejo lahko tudi besede ali povedi glede na določeno aktualno temo ali glede na določeno sliko.

Primeri dejavnosti in didaktičnih iger, ki jih uporabljamo pri pouku matematike v 1. in 2. razredu

Pincetni prijem in oblikovanje vzorcev

Učenci s prsti iz posodice jemljejo fižolčke in jih polagajo na različne vzorce. Pri tem utrjujejo pincetni prijem in fino motoriko.



Slika 1: Postavljanje fižolčkov na vzorce

Vir: Lasten

Sestavljanje vzorca in preštevanje kock

Učenci glede na sliko vzorca preštejejo kocke in sestavijo enake stolpe iz kock. Utrjujejo predstave o količini posameznih števil, sledijo navodilom vzorca.



Slika 2: Preštevanje kock in grajenje stolpa glede na narisan vzorec

Vir: Lasten

Števila, preštevanje in urjenje pincetnega prijema

Učenci rešujejo naloge glede na kartonček. Odvisno od števila preštejejo kroglice oziroma fižolčke ter jih polagajo v ustrezen prostorček. Pri tem lahko uporabljajo pincete ali prste. Pri nalogi z lesenimi ščipalkami učenec prešteje sličice in ščipalko pripne na ustrezno število.



Slika 3: Prepoznavanje števil, preštevanje, vstavljanje cofkov v prazne zamaške
Vir: Lasten



Slika 4: Polaganje cofkov
Vir: Lasten



Slika 5: Preštevanje sličic in prepoznavanje števil
Vir: Lasten



Slika 6: Preštevanje števil
Vir: Lasten

Didaktične igre za utrjevanje računanja

Učenci iz vrečke vlečejo kartončke z računi. Račun prepišejo v zvezek in ga izračunajo.



Slika 7: Kartončki z računi v posameznih vrečkah
Vir: Lasten

Matematični bingo

Učenci imajo bingo kartico s števili do 10 ali do 20. Učitelj glasno bere račune (seštevanje/odštevanje/seštevanje in odštevanje), učenci pa na svoji bingo kartici poiščejo rezultat. Kdor prvi zapolni cel kartonček, zakliče BINGO.

Skoči na pravi rezultat

Učenci se prosto gibljejo po prostoru. Na tleh so nalepljena različna števila. Učitelj pove račun, učenci pa ga morajo izračunati in poiskati pravi rezultat ter nanj skočiti.

Igra Človek ne jezi se

Učenci se igrajo igro Človek ne jezi se, le da se lahko po polju premaknejo le, če prej pravilno izračunajo račun, ki ga potegnejo s kupčka. Pravilnost izračunanega računa presodijo soigralci.

Primeri didaktičnih iger, ki jih uporabljamo pri pouku spoznavanja okolja v 1. in 2. razredu

Letni časi v razredu

Po učilnici razporedimo različne slike predmetov, stvari, pojavov (morje, sneg, snežak, kostanj, gobe, zvonček, trobentica ...). Učenci se po razredu premikajo ob glasbi. Ko se glasba ustavi, učitelj pokaže sliko določenega letnega časa, učenci pa morajo poiskati v razredu ustrezno sliko, ki spada v ta letni čas. Učenci 1. razreda sliko prepoznajo in jo pravilno uvrstijo v letni čas, učenci 2. razreda pa še razložijo, zakaj določena slika spada v posamezen letni čas.

Sprehod po mestu

V telovadnici ali v razredu pripravimo prometni poligon (prehod za pešce, semafor, prometni znaki, z lepilnim trakom označene ceste ...) Učenci poslušajo zgodbo in se glede na zgodbo premikajo po mestu. Mesto moramo prehoditi varno, da ne pride do prometne nesreče. Med premikanjem morajo upoštevati prometne predpise (pravilno prečkanje ceste, hoja ob ustrezni strani ceste, upoštevanje luči na semaforju). Namesto da poslušajo zgodbo, se lahko po mestu premikajo tudi tako, da na kartončkih preberejo navodila (ko že usvojijo branje).

Sestavimo zdravo kosilo

Učenci so razvrščeni v skupine. Na voljo imajo veliko slik različnih živil. Njihova naloga je, da v skupini iz slik, ki jih imajo na voljo, sestavijo zdravo kosilo. Svoje kosilo potem predstavijo ostalim skupinam. Sestavljajo lahko tudi zdrav zajtrk ali večerjo.

ZAKLJUČEK

Učitelj lahko enkrat pripravljeno igro pri pouku uporabi večkrat, jo prilagaja in nadgrajuje ter z njo večkrat doseže različne učne cilje. Tako uporaba didaktičnih iger pri kombiniranem pouku ne omogoča le popestritve, temveč ustvarja spodbudno in učinkovito učno okolje. Poleg organizacijskih prednosti pri izvedbi pouka pa igre prispevajo tudi k boljši učni klimi. Učenci so bolj učno motivirani in aktivno vključeni. Manj je motečega vedenja, kar učitelju olajša vodenje razreda. Uporaba didaktičnih iger v kombiniranem oddelku spodbuja tudi medvrstniško pomoč in sodelovanje, saj se lahko mlajši učenci učijo od starejših, starejši pa utrjujejo znanje z razlago in pomočjo mlajšim.

Viri in literatura

1. Adamič, M. (ur.). (1989). Didaktične igre v prvem razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
2. Bratoš, O. in Turk, M. (2001). Didaktične igre pri pouku kemije. *Didakta*, 11, št. 60/61, str. 104–105.
3. Cencič, M. (1994). Kombinirani pouk pod sodobnejšim drobnogledom. *Didakta*, 3(16/17), 27–28.
4. Čampa, J., Kepec, M., Kežman-Počkaj, J. in Skok, M. (2000). Didaktična igra pri pouku. V: A. Zupan in M. Turk Škraba (ur.). Zbornik prispevkov 2000/ Simpozij modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 101–103.
5. Horvat, L. in Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije
6. Horvat, M. (1997a). Opredelitev razlogov za pogosto uporabo iger pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 12, št. 5–6, str. 262–270.
7. Horvat, M. (1997b). Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 12, št. 3–4, str. 149–155.

8. Kamenov, E. (2006). Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru. Beograd: Zavod za udžbenike.
9. Kolenc, M. (2005). Izvajanje pouka v kombiniranem oddelku: kombinirani pouk – kot izziv in ne ovira. *Educa*, 14(2/3), 55–57.
10. Nolimal, F. (2003). Devetletka v kombiniranih oddelkih. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo*, 5(3), 18–23.
11. Podričnik, M. (2001). Na podružnici. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 3(9), 49.
12. Senica, M. (2009). Če otrok živi ... V: M. Kašnik-Janet idr. Da sije sonce: didaktične igre za razvoj otrokovih kompetenc na področju preprečevanja zasvojenosti. Ljubljana: Zavod RD za šolstvo, str. 13–16.
13. Sveršina, M. (2012). Podružnične šole in kombinirani oddelki. *Educa*, 21(5/6), 41–48.
14. Zupančič Danko, A. (2002). Učenje v vrtcu in igra v šoli. V: Z. Matejek in A. Vrlič Danko. Človekovi svetovi: zbornik prispevkov ob 50. obletnici. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 27–36.

Kako na vzpostavljanje in ohranjanje prijateljstva vplivajo drugačni jezikovni kodi?

DOMEN JARC, mag. prof. poučevanja na razredni stopnji z angleščino
jarc.domen@gmail.com

Povzetek: Raziskave kažejo, da pozitivni medosebni odnosi in sprejetost vrstnikov prispevajo k večji dobrobiti in boljšim akademskim rezultatom otrok in mladostnikov, medtem ko pomanjkanje sprejetosti povečuje tveganje za slabše počutje in manjšo učni angažiranost. Prijateljstva se oblikujejo na podlagi skupnih interesov, vrednot in okoliščin, a razlike v družbenem izvoru, kapitalu in izobrazbi staršev lahko vplivajo na raznolikost jezikovnih kod in s tem na vzpostavljanje ter ohranjanje prijateljstev. Neenakost med učenci, predvsem neenakost izhodišč in socialno-ekonomski status družin, vpliva na učne dosežke in razvoj jezikovnega koda, ki se razlikuje med različnimi družbenimi razredi. Učenci srednjega razreda pogosto razvijejo elaboriran jezikovni kod s pomočjo eksplcitnega pojasnjevanja s strani staršev, medtem ko otroci delavskega razreda pogosto uporabljajo omejen, kontekstualno odvisen kod. Čeprav lahko učenci uporabljajo jezikovni kod drugih

razredov, pomanjkanje spodbude ohranja razlike. Habitus, kot sistem trajnih dispozicij, vpliva na način mišljenja, vrednot in socialnih interakcij ter se oblikuje na podlagi zgodnjih izkušenj. Podobni habitusi med učenci istega družbenega razreda olajšajo vzpostavljanje in ohranjanje prijateljstev, medtem ko razlike v habitusu lahko povzročijo krhanje ali razpad prijateljstev. Tako družbeni razred, jezikovni kod in habitus medsebojno vplivajo na socialne povezave in izobraževalne možnosti otrok.

Ključne besede: pozitivni medosebni odnosi, sprejetost vrstnikov, socialno-ekonomski status, jezikovni kod, habitus

Abstract: Research shows that positive peer relationships and social acceptance contribute to greater well-being and improved academic outcomes among children and adolescents, whereas a lack of acceptance increases the risk of lower well-being and reduced academic engagement. Friendships are formed on the basis of shared interests, values, and circumstances; however, differences in social background, forms of capital, and parental education can influence the diversity of linguistic codes and thus affect the establishment and maintenance of friendships. Inequality among students, particularly inequality of starting points and family socio-economic status, influences academic achievement and the development of linguistic codes, which differ across social classes. Students from middle-class backgrounds often develop an

elaborated linguistic code through explicit parental explanations, whereas children from working-class backgrounds more frequently use a restricted, context-dependent code. Although students may adopt linguistic codes associated with other social classes, a lack of sustained support tends to maintain these differences. Habitus, understood as a system of durable dispositions, shapes ways of thinking, values, and social interactions and is formed through early experiences. Similar habitus patterns among students from the same social class facilitate the formation and maintenance of friendships, while differences in habitus may contribute to the weakening or dissolution of such relationships. Thus, social class, linguistic code, and habitus interact in shaping children's social connections and educational opportunities.

Keywords: positive interpersonal relationships, peer acceptance, socio-economic status, language code, habitus

UVOD

Vzpostavljanje in ohranjanje prijateljstev med učenci je tesno povezano z načinom njihove komunikacije, pri čemer imajo jezikovni kodi pomembno vlogo. Različni jezikovni kodi, ki izhajajo iz družbenega okolja, izobrazbe staršev in socialno-ekonomskega statusa družine, vplivajo na razumevanje, izražanje in medsebojno povezovanje učencev. Kadar so ti kodi podobni, je komunikacija lažja, kar spodbuja oblikovanje prijateljstev, medtem ko razlike lahko vodijo v nerazumevanje, distanco ali celo razpad odnosov. Zato je razumevanje vpliva jezikovnih kodov ključno za pojasnjevanje, kako nastajajo in se ohranjajo socialne vezi med otroki ter kako so te povezane s širšimi družbenimi neenakostmi.

Kako na vzpostavljanje oziroma ohranjanje prijateljstva vplivajo drugačni jezikovni kodi?

Raziskave kažejo, da pozitivne medosebne vezi z vrstniki in višja stopnja sprejetosti v skupini prispevata k večji subjektivni dobrobiti in boljšim akademskim rezultatom pri otrocih in mladostnikih. Sprejetost vrstnikov omogoča izpolnjevanje osnovnih psiholoških potreb po pripadnosti in varnosti ter s tem pozitivno vpliva na motivacijo, občutek kompetence in šolsko vključenost, medtem ko pomanjkanje sprejetosti povečuje tveganje za slabše počutje in zmanjšano akademsko angažiranost (Țepordei et al., 2023). Za učence je oblikovanje prijateljstev zelo pomembno, saj tako zadovoljijo željo po sprejetosti in priljubljenosti. Prijateljstva se v

osnovnošolskem izobraževanju oblikujejo na podlagi skupnih interesov, vrednot, potreb in na podlagi podobnih okoliščin oziroma okolja, katerega so učenci deležni in v njem odraščajo. Različne okoliščine (različne oblike kapitala, različna izhodišča učencev, družbeni razred družine, izobrazba staršev itd.) pa vplivajo na oblikovanje jezikovnega koda. Ko učenci uspejo opaziti razlike med njimi in svojimi sošolci oziroma prijatelji, te razlike povzročijo krhanje prijateljskega odnosa in v skrajnem primeru tudi razpad prijateljstva.

Neenakost med učenci

Ko učenci pričnejo z osnovnošolskim izobraževanjem, ugotovijo, da vsi ne izhajajo iz enakih okolij in niso deležni enakih izhodišč in vzgojnih vzorcev (neenakost med učenci). Neenakost med učenci, zlasti unevenakost izhodišč in unevenakost vseh oblik kapitala vpliva na raznolikost jezikovnih kodov, ki jih učenec usvaja, si jih prilasti in z njimi kasneje tudi manipulira.

Največja unevenakost, ki se pojavlja pri učencih je unevenakost izhodišč, saj ne glede na to, kako se z različnimi kompenzacijskimi programi trudimo zagotoviti enaka izhodišča za izobraževanje, in posledično tudi učno uspešnost, je vseeno ne moremo zagotoviti.

Tipični primer zagotavljanja enakih izhodišč je bila uvedba kompenzacijskih programov, ki poskušajo zagotoviti enaka izhodišča, ki bi vodila v učno uspešnost in enakovredne učne dosežke med

učenci. Kljub vsem pristopom in načini ukrepanja, kompenzacijski programi niso mogli oziroma ne morejo zagotoviti enakost izhodišč, saj ti pristopi ne morejo zagotoviti enakega socialno-ekonomskega statusa (SES) družine ali enakega družbenega razreda staršev. Kot opozarja OECD (2025), "otroci iz socialno in ekonomsko manj privilegiranih okolij še vedno pogosto nimajo enakega dostopa do visokokakovostnega predšolskega izobraževanja in skrbi (ECEC). Ta unevenakost v vključevanju in kakovosti lahko vodi v trajne razlike v učenju in razvoju, če politike ne zagotovijo ciljno usmerjenih in pravičnih ukrepov". Socialno-ekonomski status družine preko različnih oblik kapitala (socialni, ekonomski, kulturni itd.) vpliva na čas in pozornost, ki ju starši namenijo svojemu otroku. Različne oblike kapitala, ki so za vsak družbeni razred različni, čas in pozornost staršev, vplivajo na učenčeve dosežke in posledično tudi učno uspešnost. Živimo v družbi, za katero velja prepričanje, da je količina vloženega truda tudi enakomerno poplačana; v meritokratski družbi. Meritokracija je v sodobnih demokratičnih družbah pogosto predstavljena kot ideal pravične družbene ureditve, v kateri se položaji, nagrade in družbeni status dodeljujejo na podlagi posameznikovih sposobnosti in dosežkov. Temeljna predpostavka takšnega sistema je, da bi morala biti razdelitev družbenih dobrin odvisna izključno od zaslug, pri čemer je pravičnost meritokracije pogojena z zagotavljanjem enakih možnosti za vse posameznike (Meritokracija, 2025). Sodobno šolstvo kot vzgojno-izobraževalna institucija temelji na načelu enakosti in stremi k odpravljanju

neenakosti med učenci. Z različnimi pristopi in ukrepi (dodatna strokovna pomoč, individualiziran program, dopolnilni pouk itd.) poskuša zagotoviti enakost izobraževalnih možnosti. Kljub temu, pa ti pristopi ne vplivajo na socialno-ekonomski status ali družbeni razred družine, saj ne more zagotoviti, da bi vse družine bile znotraj istega družbenega razreda. Družbeni razred družine s svojimi oblikami kapitala (ekonomski, socialni, osebni itd.) vpliva na čas, ki ga učenec nameni učenju in na pozornost, ki jo starši namenijo (uspešni) pomoči otroku pri šolskem delu. To pa vpliva na raznolikost v učnih dosežkih in učni uspešnosti učencev.

Jezikovni kod

Kljub temu, da kompenzacijski programi lahko zmanjšajo neenakosti med učenci in približajo enake izobraževalne zmožnosti, ti pristopi ne vplivajo na družbeni status družine učenca, ki je eden izmed največjih dejavnikov za učno uspešnost, in ne zagotovijo enakost družbenih razredov vseh družin. Družbeni razred preko izobrazbe in poklicne kariere vpliva na učno uspešnost učencev in na razvoj in usvojitev jezikovnega koda. Jezikovni kod učencev različnih družbenih razredov se zaradi raznolikosti staršev (izobrazba, poklic) zelo razlikuje.

Jezikovna koda srednjega in delavskega razreda se zelo razlikujeta. Učenec srednjega razreda, je tekom vzgoje in v samih začetkih oblikovanja jezikovnega koda preko staršev pridobival izkušnje univerzalističnih pomenov, saj je bil preko različnih pojasnjevanj

(vzrok, posledica) deležen eksplícitnemu pojasnjevanju.

Primer: Otrok postavi na rob mize kozarec in se usede na stol. Ko vstane, ponesreči zadane kozarec, ki pade na tla.

Mati srednjega razreda: »Naslednjič bodi bolj previden, saj se kozarca nikoli ne postavi na rob mize ampak na sredino mize. Tako nikoli ne more pasti na tla.«

Mati delavskega razreda: »Kaj si spet naredil? Pospravi to!«

Kot vidimo, je zgodba učenca delavskega razreda zelo odvisna od konteksta. Zgodbe brez pomoči slikovnega gradiva ne razumemo, saj so pomeni implicitni. Učenec delavskega razreda ni bil deležen enakih izkušenj kot otrok srednjega razreda, saj so reakcije staršev ob zgoraj navedenem primeru drugačne. S tem pa otrok nikoli ne razvije univerzalističnih pomenov.

Družbeni razred vpliva na razvoj jezikovnega koda. Tako sta se oblikovala jezikovna koda srednjega in delavskega razreda. To pa ne pomeni, da je učenec omejen pri uporabi zgolj enega jezikovnega koda. Učenec srednjega razreda lahko v določenih okoliščinah uporablja jezikovni kod delavskega razreda, učenec delavskega razreda pa se lahko preko vzgojno-izobraževalnega procesa nauči uporabljati jezikovni kod srednjega razreda. Magnússon, Ragnarsdóttir, in Reiss (2025) poudarjajo, da Bernsteinova teorija jezikovnih kod ostaja uporaben okvir za razumevanje izobraževalnih

neenakosti. Članek analizira islandsko srednješolsko izobraževanje med prvo leto pandemije COVID-19 in ugotavlja, da dostop do razvitih (elaborated) in omejenih (restricted) kod močno vpliva na sposobnost staršev, da podpirajo otroke pri učenju doma. Razlike v obvladovanju teh kod so tesno povezane s socialno-ekonomskim položajem in razkrivajo, kako jezik in družbeni kontekst vplivata na izobraževalne možnosti otrok. Avtorji zaključujejo, da Bernsteinov pristop omogoča prepoznavanje neenakosti in ponuja smernice za izboljšanje enakosti v izobraževanju (Magnússon, Ragnarsdóttir, & Reiss, 2025). Kljub temu da se učenec določenega družbenega razreda poslužuje uporabe jezikovnega koda, ki ni značilen za njegov družbeni razred, bo učenec ob primanjkljaju spodbud pri uporabi novega jezikovnega koda ostal na enaki ravni, tj. jezikovni kod delavskega razreda. Raznolikost v jezikovnih kodih pa v začetku osnovnošolskega izobraževanja (prvo triletnje) vpliva na vzpostavljanje prijateljstev oziroma na ohranjanje le-teh.

Habitus

Habitus je opredeljen kot sistem trajnih dispozicij, ki podpirajo reprodukcijo družbenih odnosov moči in neenakosti (Krstić et al., 2025). Habitus, kot je prikazan v izobraževalnih raziskavah, se nanaša na prilagojene načine zaznavanja, mišljenja in delovanja učencev, ki so povezani z družbenim izvorom njihovih družin ter vplivajo na akademsko uspešnost in reprodukcijo struktur neenakosti (de Moll et al., 2024). Struktura je koncept oziroma struktura, ki smo jo

konstruirali sami. Ta struktura pa povzroči strukturiranje naprej.

Primer: Struktura družbe

Družba je struktura, ki jo je tekom let konstruiralo človeštvo (strukturirana struktura). Brez človeštva koncept oziroma struktura družba ne bi obstajala. Znotraj družbe pa se je oblikovalo več družbenih slojev oziroma družbenih razredov (strukturirajoča struktura).

Habitus je dinamičen družbeni dispozicijski sistem, ki se nenehno prepleta z družbenimi strukturami in se lahko uporabi tudi za analizo sodobnih fenomenov (Graziano, 2025). Habitus se manifestira preko naših misli, prepričanj, vrednot, ki so družbeno pogojene.

Družbeni okvir (strukturiran sistem institucij in norm) res omejuje in usmerja posameznikovo delovanje, vendar posameznik ni zgolj produkt teh struktur — lahko jih reproducira ali spremeni skozi svoje akcije (Collins et al., 2022). Habitus se oblikuje na podlagi naših preteklih izkušenj, ki vplivajo na razvoj naših prepričanj, vrednot in misli v prihodnosti. Že samo ime habitus nam pove, da je habitus navada. Navada pa je nekaj, kar počnemo nezavedno, zato posameznik težko preseže meje lastnega habitusa (svojih prepričanj, vrednot, misli). Preseže ga lahko le v primeru, če se zaveda lastnega habitusa.

Habitus se oblikuje kot skupek internaliziranih dispozicij, ki posamezniku omogočajo trajne vzorce zaznavanja in interpretacije

sveta. Na podlagi teh dispozicij posameznik selektivno izbira informacije in družbena okolja, ki potrjujejo že vzpostavljena prepričanja ter se tako zavaruje pred informacijami, ki bi lahko ogrozile njegov obstoječi sistem vrednot (Gaiser & Akrich, 2025). Habitus se poskuša zaščititi pred tistimi informacijami oziroma izkušnjami, ki ogrožajo njegov obstoj in ki bi lahko vplivala na njegovo prekonstruiranje. To pa lahko naredi na različne načine (izogibanje, ignoriranje, izbor knjige itd.).

Prijateljstva se oblikujejo na podlagi skupnih interesov, prepričanj, vrednot in habitusov. Habitus (naše mišljenje, prepričanja, vrednote itd.) pa se oblikuje na podlagi preteklih oziroma zgodnjih izkušenj. Te izkušnje ga pogojujejo, omejujejo in določajo, kako se bo oseba v določeni situaciji odzvala.

Učenec srednjega razreda je deležen drugačnih izkušenj kot otrok delavskega razreda. Posledično imata učenca tudi različen habitus. Zato habitus usmerja posameznika, da se hitreje in lažje spoprijatelji z osebo, ki ima podobna prepričanja, vrednote, stališča itd., saj se na ta način potrjuje, morebitnim grožnjam pa se izogne. Ker je učenec srednjega razreda vaje komunikacije z osebami srednjega družbenega razreda, je njihov jezikovni kod postal njegov habitus. Ko učenec vstopi v šolo ali v kakšno drugo institucijo, pa je seznanjen tudi z jezikovnim kodom delavskega razreda, kar pa njegov habitus spoznja kot grožnjo in z različnimi pristopi (izogibanje, ignoriranje)

poskuša to grožnjo tudi nevtralizirati.

Čeprav posamezniki istega družbenega razreda ne doživljajo povsem enakih življenjskih situacij, razredna pripadnost močno vpliva na njihove vsakodnevne izkušnje. Vachuska (2025) ugotavlja, da „razred — natančneje poklicni razred — močno napoveduje vsakodnevne vzorce mobilnosti in socio-ekonomske pogoje, s katerimi se posamezniki srečujejo v vsakdanjem življenju.“. Učenci enakih družbenih razredov so deležni podobnih izkušenj, kar vpliva na podobnost med habitusi in njihovo potrjevanje. Zato se bo v razredu učenec lažje in hitreje spoprijateljil z učencem enakega družbenega razreda, saj se njuna habitusa med seboj privlačita. Njuno prijateljstvo pa se bo ohranilo do trenutka, ko se en izmed habitusov ne bo počutil ogroženega. V tem primeru bo habitus s svojim obrambnim pristopom in različnimi strategijami izogibanja pripomogel k temu, da bo prijateljstvo tudi razpadlo. Tako bo bil habitus ponovno primoran iskati potrditev pri posamezniku s podobnimi prepričanji.

ZAKLJUČEK

Največja neenakost, ki se pojavlja pri učencih, je neenakost izhodišč. Ne glede na, to kako se z različnimi kompenzacijskimi programi trudimo zagotoviti enaka izhodišča za izobraževanje in posledično tudi učno uspešnost, enakosti vseeno ne moremo zagotoviti, saj je eno izmed ključnih izhodišč za učno uspešnost učencev, socialno-

ekonomski status oziroma družbeni razred družine. Neenakost v družbenih razredih pa se kaže v oblikovanju oziroma razvoju različnih jezikovnih kodov, ki sta ključna pri vzpostavljanju novih prijateljstev. Vzpostavljanje oziroma ohranjanje prijateljstva pogojuje naš habitus, katerega del pa je tudi jezikovni kod. Kot sem zapisal, je posameznik zmožen preklapljati med dvema jezikovnima kodoma, kar omogoča habitusu, da najde potrditev pri obeh družbenih razredih. Kljub temu pa bo učenec v šoli hitreje vzpostavil prijateljstvo z učencem enakega družbenega razreda, saj so podobnosti v zgodnjih izkušnjah vplivale na oblikovanje podobnih habitusov, ki se medsebojno privlačita. Učitelj pa lahko z različnimi socialnimi igrami in preko sodelovalnega učenja vpliva na vzpostavljanje prijateljstva med »dvema družbenima razredoma« in tako začasno podre meje habitusov in morebiti ključno vpliva na razvoj novega, močnega prijateljstva.

Viri in literatura

1. Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2023). The social psychology of meritocracy and social inequality in education. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 1–45.
2. Bernstein, B. (2015). Kritika koncepta kompenzacijskega izobraževanja. V *Razred, kodi in nadzor* (str. 231–242). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Castillo, J. C., & Carrasco, D. (2023). The socialization of meritocratic beliefs in school contexts. *Social Psychology of Education*, 26, 1–22.
4. Collins, C., McCrory, M., McCartney, G., & Mackenzie, M. (2015). Social theory and health inequalities: Critical realism and a transformative activist stance? *Social Theory & Health*, 13(3), 377–396. Pridobljeno 4. 2. 2026. <https://doi.org/10.1057/sth.2015.13>
5. de Moll, F., Grecu, A., & Hadjar, A. (2024). Students' academic habitus and its relation to family capital: A latent class approach to inequalities among secondary school students. *Sociological Inquiry*, 94(1), 190–220. Pridobljeno 22. 2. 2026, <https://www.mendeley.com/catalogue/13867265-b16a-33fa-a68d-ccb3aa3019c9/>
6. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2020). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30(S1), 40–52.
7. Gaiser, W., & Akrich, M. (2025). Popular habitus: Updating the concept of "habitus" as a guide for the selection of cases of analysis in qualitative digital research. *Societies*, 15(6), 150. Pridobljeno 12. 1. 2026, <https://doi.org/10.3390/soc15060150>
8. Graziano, R. (2025). Popular habitus: Updating the concept of "habitus" as a guide for the selection of cases of analysis in qualitative digital research. *Societies*, 15(6), 150. Pridobljeno 17. 1. 2026, <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/6/150>
9. Krstić, C., Tulloch, A., Krstić, L., Agius, S., Warren, A., & Doody, G. (2025). Habitus transformation of students from low socioeconomic backgrounds at medical school: The five core narratives. *BMC Medical Education*, 25, 1266. Pridobljeno 4. 2. 2026, <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-025-07580-2>
10. Magnússon, Ó. Ö., Ragnarsdóttir, G., & Reiss, M. J. (2025). A place for Basil Bernstein in the field: How applicable is Basil Bernstein's theory of codes and social groups as a way of understanding educational inequity in upper secondary education in Iceland during the first year of the COVID-19 pandemic. *European Educational Research Journal*. Pridobljeno 24. 2. 2026, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14749041241235974>
11. Meritokracija. (2025). In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Pridobljeno 24. 2. 2026, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2025/entries/meritocracy/>
12. OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Reducing*

- inequalities by investing in early childhood education and care: Starting Strong. OECD Publishing. Pridobljeno 24. 2. 2026,
https://www.oecd.org/en/publications/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_b78f8b25-en.html
14. Statistični urad Republike Slovenije. (2022). Izobraževanje v Sloveniji – statistični podatki in kazalniki. Ljubljana: SURS.
 15. Țepordei, A.-M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., & Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well being, and academic achievement: The mediating role of academic competence. *Frontiers in Psychology*. Pridobljeno 24. 2. 2026,
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10219606/>
 16. Vachuska, K. (2025). The movement of class: On occupation and everyday mobility patterns in the United States. *Frontiers in Sociology*, 10, 1492785. Pridobljeno 7. 1. 2026, <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1492785>

Matematično modeliranje

BLAŽ KNEP, *prof. mat.*

blaz.knep@escelje.si

Povzetek: V članku spregovorimo o obravnavi matematičnih modelov v srednji šoli. Zasledujemo cilje in didaktična priporočila, ki so zapisana v učnem načrtu in predmetnem izpitnem katalogu za matematiko. Matematično modeliranje se najpogosteje najprej omenja v kontekstu nalog iz fizike in naravoslovja nasploh. V članku predstavimo naloge, ki ji lahko uvrstimo med probleme iz ekonomske stroke. Smiselnost nalog povežemo s finančno pismenostjo, ki je ena temeljnih strategij izobraževanja danes. V zaključku nakažemo nekaj iztočnic za obravnavo matematičnega modeliranja, ki poveže več področij srednješolske matematike, kot so simetrija, verjetnost in statistika.

Ključne besede: matematika, modeliranje, izobraževanje

Abstract: In this article, we discuss the treatment of mathematical models in secondary schools. We pursue the goals and didactic recommendations that are written in the curriculum and subject examination catalogue for mathematics. Mathematical modelling is most often first mentioned in the context of tasks in physics and

natural sciences in general. In this article, we present tasks that can be classified as problems in the field of economics. We connect the meaningfulness of the tasks with financial literacy, which is one of the fundamental strategies of education today. In conclusion, we provide some clues for addressing mathematical modeling, which connects several areas of high school mathematics, such as symmetry, probability and statistics.

Keywords: mathematics, modelling, education

UVOD

Matematično modeliranje lahko opredelimo kot uporabo matematičnega jezika (izrazov, enačb, neenačb, funkcij) za opis realnih procesov, ki jih srečamo pri naravnih ali družbenih pojavih. Modele uporabljamo, da bi s pomočjo le-teh, delovanje procesov bolje razumeli, napovedali prihodnje stanje in jih učinkoviteje optimizirali. V srednji šoli, pri pouku matematike je vedno več pozornosti namenjenega matematičnim modelom. Na koncu vsakega poglavja o posamezni funkciji (linearni, potenčni, kvadratni, eksponentni, logaritemski, polinomski, racionalni, trigonometrični) večina učbenikov ali zbirk nalog posveča nekaj strani tudi matematičnemu modeliranju. Priznati je treba, da se z matematičnim modeliranjem učenec sreča že pri reševanju nalog iz sorazmerij in procentnega računa. V članku navedemo naloge, ki presegajo ti dve temi. Spregovorili bomo o matematičnem modeliranju v situacijah, ki jih uvrščamo v ekonomsko stroko in logistiko, hkrati pa poudarimo, da so tovrstna znanja univerzalna. Povežemo jih s finančno pismenostjo, ki je ena temeljnih strategij, ki jo pri učencih razvijamo skozi vso vertikalo izobraževanja.

Teoretična izhodišča

Naloge iz modeliranja lahko v grobem razdelimo v dve skupini: v prvi skupini so naloge, kjer je matematični model že podan, učenec pa mora s pomočjo danega modela odgovoriti na določena vprašanja, ki se porajajo pri obravnavi realne situacije. Te naloge učečega

seznanijo s smiselnostjo in širino uporabe matematičnega modela. V drugo skupino spadajo naloge, ki od reševalca zahtevajo oblikovanje matematičnega modela. Te naloge zahtevajo višje taksonomske stopnje znanja. »Matematično modeliranje je treba razumeti in učiti kot proces razmišljanja, ki spodbuja dijake k divergentnemu mišljenju, vživljanju v realno situacijo, k dvomu o rezultatih in postopkih, dokazovanju in zavračanju, razlagi, kritičnemu presojanju podatkov, privzetkov, poenostavitve, rezultatov in postopka ...« (Žakelj in drugi, 2010, str. 12). Dijaki, ki imajo v programu fiziko se s tovrstnim načinom sklepanja srečajo pri predmetu, saj je fizika področje, kjer matematični modeli hitro zaživijo. »Matematični model je posebna vrsta matematične predstavitve obravnavanega nematematičnega objekta oz. pojava z matematičnim jezikom (npr. premo sorazmerje uporabimo kot model pri nakupovanju, geometrijska krogla kot model pri obravnavi žoge). Matematični model je lahko dan kot funkcijski predpis, graf, enačba, sistem enačb, diagram, preglednica, geometrijski objekt, stožnice, slika, opisno ali kako drugače.« (Sirnik in drugi, 2025, str. 26).

Ključne korake matematičnega modeliranja sestavljajo:

1. Določitev vprašanja, na katerega želimo pri obravnavi realnega problema odgovoriti.
2. Izbira spremenljivk in določitev odnosa med njimi.
3. Uporaba matematičnih metod pri iskanju rešitve.

4. Interpretacija s katero preverimo pravilnost in smiselnost izračunanih rezultatov.

Prvi korak je za večino dijakov, ki so že po naravi radovedni zanimivi in ne predstavlja previsoke ovire. Zgoraj zapisanemu lahko pritrdimo toliko bolj, če je realna situacija pravilno izbrana, prilagojena starosti in zanimanju učečih. Za učence je najtežji drugi korak, saj zahteva zelo dobro poznavanje dotičnega področja. Do izraza pride sposobnost analitičnega razmišljanja in sledenje lastnim sklepom. Pomembno je razumeti, kako eni parametri vplivajo na druge in kako to odvisnost z znanjem matematike natančno opisati. Deloma je tovrsten način razmišljanja in pogleda na tematiko prisoten že pri posameznem predmetnem področju, pa naj si bo to družboslovje ali naravoslovje. S tretjo točko navadno ni težav, sploh dandanes, ko lahko večino računskega dela namesto nas opravi tehnologija. Vedno pa je zanimiv četrti korak, kjer se vidi tako moč matematičnega modela v praksi na eni strani, kot tudi šibkost, če z modelom ne ravnamo pravilno na drugi strani. Drugi korak lahko učitelj dijakom olajša tako, da poda nekaj že napisanih modelov, dijaki pa izberejo najbolj primerne. »Matematika je usmerjena tudi v razumevanje abstraktnih konceptov in njihovo uporabo v različnih kontekstih. Učenci, ki razvijajo matematično pismenost, se naučijo razmišljati na abstraktni ravni in s tem pridobijo sposobnost prepoznavanja vzorcev, oblikovanja matematičnih modelov in reševanja kompleksnih problemov.« (Bone in Sirnik, 2023, str. 3).

Praktični del

V maturitetnem izpitnem katalogu za matematiko je med cilji navedeno, da kandidat »zapiše in modelira primere iz vsakdanjega življenja s kvadratno funkcijo« (Banič in drugi, 2024, str. 17). Oglejmo si nekaj nalog, ki dijakom prikažejo pomen finančne pismenosti z uporabo matematičnih modelov.

Naloga 1: (Škrlec, 2019, naloga 674, str. 173)

Zaslužek na koncertu šolske glasbene skupine je odvisen od cene vstopnice. Funkcija $s(x) = -10x^2 + 320x + 656$ opisuje zaslužek v evrih v odvisnosti od cene vstopnice x . Kolikšna naj bo cena vstopnice, da bo zaslužek na koncertu čim večji? Kolikšen je tedaj zaslužek?

Z učenci se najprej pogovorimo o situaciji v nalogi. Podajmo nekaj ugotovitev, ki lahko služijo za izhodišče pri razpravi pri pouku.

- Vodilni koeficient je negativen, zato je funkcija omejena navzgor. Obstaja maksimum.
- Če je cena ene vstopnice premajhna, bo zaslužek manjši, saj so fiksni stroški organizacije koncerta neodvisni od cene vstopnice in obiska.
- Če je cena vstopnice previsoka, bosta obisk in s tem zaslužek od prodaje manjša.
- Obstaja optimalna cena vstopnice, ki ni niti prenizka niti previsoka; pokrije stroške in ne odvrne večjega števila obiskovalcev.

Pri nalogi 1 je model podan. Dijaka je zanimalo, kako je dobljen in zakaj je kvadraten. Temeljni ekonomski zakoni upoštevajo, da donosnost sprva narašča, ko pa dosežemo nasičenje trga ali previsoke stroške, začne donosnost upadati. To smo povezali z obliko parabole. Ugotovitve smo podkrepili z dejstvom, da vsako vodenje podjetja v neki točki postane tako zahtevno, da stroški zaradi birokracije in logistike rastejo hitreje kot prihodki.

Naloga 2: (Škrlec, 2019, naloga 697, str. 178)

Če v ribniku lovi 30 ribičev, ulovi vsak v povprečju 126 rib na dan. Ob vsakem dodatnem ribiču se povprečno število rib, ulovljenih v enem dnevu, zmanjša za 1. Koliko ribičev naj lovi v enem dnevu, da bodo ujeli največje mogoče število rib. Koliko rib bodo ujeli?

Naštejmo nekaj možnih izhodišč za razpravo v razredu:

- Večje število ribičev predstavlja večjo delovno silo, ki kot celota lahko ulovi večjo količino rib.
- Ta odnos ne more trajati v nedogled. Na neki točki bo število ribičev tolikšno, da si bodo zaradi omejenega števila rib v jezeru, ribiči v napoto; namreč uspešen ulov enega ribiča neposredno vpliva na slabši ulov drugega.
- Kje je tisti optimum, kjer število ribičev ni premajhno, ko bi veliko rib ostalo v jezeru in hkrati ne preveliko, ko bi dober ulov enih vplival na slabši ulov drugih.

S tovrstnimi vprašanji pri dijakih dosežemo razumevanje situacije in odnosov med posameznimi količinami. Podkrepimo tudi dejstvo, da model za opis takih procesov ni linearen.

Z naslednjo nalogo lahko v pouk matematike vključimo okoljevarstvene vsebine v smislu zavedanja ranljivosti planeta, na katerem živimo.

Naloga 3: (Škrlec, 2019, naloga 831, str. 216)

Funkcija $f(x) = 7,3e^{0.015x}$ modelira število ljudi na Zemlji v odvisnosti od časa. Število ljudi je merjeno v milijardah, čas v letih, začeniši z 2015, ko je na zemlji živel 7,3 milijarde ljudi. Na osnovi modela oceni število ljudi na Zemlji leta 2100. Oceni še, katerega leta bo na Zemlji število ljudi preseglo 20 milijard? Navedimo nekaj izhodišč za razpravo:

- Naraščanje je eksponentno in ne linearno.
- S pomočjo Excela modeliramo in opazujemo število populacije za vsako leto v prihodnosti. S tem pri učencih razvijamo občutek za eksponentno rast, ki je sprva počasnejša od linearne, dokler ne doseže kritične točke, ko začne strmo naraščati.
- Ugotovitve povežemo s širjenjem epidemije, jedrsko reakcijo ali razmnoževanjem bakterij.

Omenimo pripombo enega od učencev, ki je pri obravnavi eksponentne rasti omenil dva kratka računa: $(1,00)^{365} = 1$ in $(1,01)^{365} \approx 38$. Na prvi pogled matematična izraza ne povesta dosti,

toda z dijaki smo poskušali z izračunom prikazati kaj pomeni, če se vsak dan v dnevu potrudiš le za odstotek bolj, kot bi se sicer. Z modelom zgoraj lahko učencem prikažemo moč trditve, da je pri učenju kontinuiteta učenja velikokrat pomembnejša od same količine dela. Model prikaže, da z le za odstotek večjim vsakodnevnim trudom ob koncu leta dosežemo skoraj 38-krat večji uspeh.

Nadaljujmo z nalogo, ki je pri poučevanju matematike danes postala že standard. Lahko služi kot motivacija za definicijo linearne funkcije. Če jo prilagodimo, jo lahko uporabimo pri obravnavi premega sorazmerja ali na koncu poglavja o linearni funkciji.

Naloga 4: Ponudnik mobilnih storitev ima na voljo paketa A in B. Mesečna naročnina paketa A znaša 3 €, cena minute pogovora je 1 €. Mesečna naročnina paketa B znaša 9 €, cena minute pogovora je 50 centov.

- (a) Koliko plača naročnik paketa A, ki ima povprečno 3 ure pogovorov na mesec? Ali se mu splača zamenjati paket A s paketom B?
- (b) Funkcija $f(x) = \frac{1}{2}x + 9$ opisuje stroške paketa B. Zapiši podobno funkcijo za paket A in nariši njen graf v koordinatni sistem.

- (c) Pri koliko klicanih minutah se zgodi, da je račun ob koncu meseca enak za stranko, ki ima paket A in stranko, ki ima paket B? Koliko znaša tak račun?

Današnji dijaki so naročeni na pakete, ki omogočajo neomejeno število brezplačnih klicev in prenosa podatkov. Zato lahko nalogo preoblikujemo in aktualiziramo npr. tako, da poudarimo, da naloga govori o klicih iz držav, ki niso članice EU. Navedimo nekaj izhodišč za razpravo v razredu:

- Povezava med začetno vrednostjo in fiksnimi stroški in smernim koeficientom ter variabilnimi stroški.
- Ponudnik A ima nižje fiksne stroške in višje variabilne stroške. Pri paketu B je situacija nasprotna.
- Skupni stroški pri ponudniku A z večjo količino klicev naraščajo hitreje kot pri ponudniku B. Začetni (fiksni) stroški pa so pri ponudniku A nižji.
- Uporabnik, ki uporablja telefon relativno malo časa, se bo odločil za paket A, uporabnik, ki uporablja telefon več časa, se bo odločil za paket B.
- Smiselno se je vprašati, kje je tista točka, kjer bodo skupni stroški pri ponudniku A presegli skupne stroške ponudnika B.
- Situacijo povežemo s presečiščem dveh premic v ravnini, strmino premice in presečiščem premice z ordinatno osjo.

Navedimo še nalogo 5. Vprašanji pod (a) in (b) lahko uporabimo že v 1. letniku. Vprašanje pod (c) pa je uporaba matematičnega modela, pri katerem ne moremo brez uporabe racionalnih funkcij, ki so predmet obravnave v 3. letniku srednje šole.

Naloga 5: Razred z 20 bivšimi sošolci je povabil svojega razrednika na obletnico mature. Rezervacija prostora znaša 10 €, cena kosila pa je 5 € po osebi.

- (a) Četrtna sošolcev se obletnice ne bo udeležila. Izračunajte skupne stroške obletnice (ne pozabite na razrednika). Koliko bo moral prispevati vsak izmed sošolcev?
- (b) Funkcija $f(x) = 5(x + 1) + 10$ opisuje skupne stroške v odvisnosti od števila sošolcev na obletnici. Poenostavite zapis in narišite graf.
- (c) Racionalna funkcija $g(x) = \frac{5x+15}{x}$ predstavlja povprečen strošek za enega udeleženca. Izračunajte $f(15)$. Izračunajte ničlo, pol in vodoravno asimptoto zgornje racionalne funkcije.

V kontekstu matematičnega modeliranja se pojavljata izraza deterministični model in stohastični matematični model. Večina matematičnih modelov v praksi pa naj si bo to iz biologije, ekonomije ali fizike je kombinacija determinističnega in stohastičnega dela. Pri biologiji je npr. razmnoževanje populacije odvisno tako od določljivih parametrov, kot tudi povsem naključnih faktorjev. Podobno je z gibanjem borznih indeksov pri ekonomiji ali pa proučevanjem

osnovnih delcev pri fiziki. Seveda je delo z stohastičnimi modeli toliko bolj zahtevno, saj poleg osnovnega znanja o matematičnih funkcijah zahteva poznavanje verjetnostnega računa in statistične obdelave podatkov. Končajmo s preprosto nalogo, ki jo je dijak z orodji umetne inteligence poiskal sam. Naloga je primer stohastičnega matematičnega modela:

Naloga 6: Predstavljajte si osebo, ki stoji na mestu. V vsakem koraku vrže kovanec: če pade glava, se premakne za 1 korak v desno, če pade številka, se premakne za 1 korak v levo.

Matematični model lahko zapišemo kot rekurzivno podano zaporedje $a_{n+1} = a_n + p_n$, kjer je a_n trenutni položaj, a_{n+1} položaj v naslednjem koraku in p_n izid pri metu kovanca v n -tem koraku. V zalogi vrednosti p_n sta števili -1 in 1 , vsako z verjetnostjo $0,5$. Realizacijo tega modela lahko prikažemo z računalniškim programom ali kot dejavnost, ki jo realiziramo v razredu v okviru pouka ali na prostem, kot del izbirnih vsebin. »Pri pouku matematike dijaki smiselno uporabljajo digitalno tehnologijo za razvijanje matematičnih pojmov, izvajanje računskih postopkov, raziskovanje in matematično modeliranje različnih situacij ter predstavljanje rezultatov učenja.« (Sirnik in drugi, 2025, str. 11). Na povezavi <https://www.geogebra.org/m/um6edsrz> je delovanje modela prikazano s pomočjo Geogebra aplikacije, ki je prikazana na Sliki 1.



Slika 1: Stohastični model (Vir: Lasten)

ZAKLJUČEK

Zainteresirane dijake lahko seznanimo z Brownvim gibanjem, ki ga je škotski botanik Robert Brown pod mikroskopom proučeval pri gibanju cvetnega prahu v vodi. Odkritje je imelo daljnosežne posledice v razumevanju fizike osnovnih delcev. Pri učencih s tem vzpodbudimo interes za zgodovino znanosti, ki je prevečkrat pomaknjena v ozadje. Danes se tovrstna matematična obravnava uporablja pri modeliranju vrednosti delnic na borzah, analizi šumov ob prenosu podatkov in opisu gibanja proteinov v citoplazmi. Dijaka je zanimalo, kakšna je verjetnost, da pri nalogi 6 po določenem številu korakov ostanemo v izhodišču. Odgovor lahko povežemo z Gaussovo krivuljo: povprečni odmik od izhodiščne lege je nič. Najbolj verjetni so izidi, ki se od povprečja ne razlikujejo veliko, odmik za npr. dve enoti v levo je enako verjeten kot premik za dve enoti v desno. Veliki odmiki od izhodiščne lege pa so statistično vedno manj verjetni. Tovrstne razprave pri dijakih krepijo kritično razmišljanje in spoznanje, da modeli niso popolni. Poudarimo lahko moč napovedovanja s pomočjo matematičnih modelov z vnaprej

določeno stopnjo zaupanja. V družboslovju ta stopnja zaupanja navadno znaša 95 odstotkov. Zaključimo z mislima Galilea Galilea in Henrija Poincareja, ki zaobjameta bistvo pomena matematičnega modeliranja. Prva pravi, da je knjiga narave napisana v jeziku matematike, druga pa, da je matematika umetnost dajanja istega imena različnim stvarim. Druga misel poudari pomen abstrakcije pri matematiki. Slednjo pri dijakih razvijamo postopoma skozi več let, s pomočjo višjih taksonomskih stopenj učenja. Te stopnje presegajo zgolj pomnjenje in razumevanje. Od učenca zahtevajo uporabo znanja za reševanje problemov, kritično mišljenje in oblikovanje novih idej. Učenec in učitelj ob tem razvijata občutke in veščine, ki so potrebni za matematično kreativnost.

Viri in literatura

1. Banič I., Erker J., Fošnarič M., Grahor A., Kušar B., Levstek T., Pustavrh S., Šemrl P., Škrlec M., Škufca M., Vreš S., Žerovnik J. (2024). Predmetni izpitni katalog za splošno maturo - matematika, Državna predmetna komisija za matematiko za splošno maturo, Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno s: <https://www.ric.si/mma/M-MAT-2026.pdf/2024082313042788/?m=1724411067>
2. Bone J., Sirnik M. (2023). Pogled učiteljev matematike na razvijanje matematične pismenosti. Matematika v šoli, letnik 29. številka 2 str. 2-12. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/izdelek/matematika-v-soli-2-2023/>
3. Sirnik M., Drobnič Vidic A., Lipnik R., Parkelj V., Pustavrh S., Smrekar J., Škrlec M., Špegel Razbornik A., Vreš S. (2025) , Učni načrt s didaktičnimi priporočili, Matematika, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo , Ljubljana. Pridobljeno s:

https://eportal.mss.edus.si/msswww/datoteke/ucni_nacrti/2026/un-dp-matematika_gim-si-is-dv-kl-ek-ek_si-teh-teh_si-um-um_si.pdf

4. Škrlec M. (2019). Matematika 2, Zbirka nalog za 2. letnik gimnazije, DZS, Ljubljana
5. Žakelj A., Pustavrh S., Repolusk S., Kmetič S., Sirnik M., Bohak Farič R., Rauter Repija I., Kos J., Vreš S., Kapus H., Grahor A., Jerman M, Hvastja D., Novak K., Bon Klanjšček M., Mihelič Erbežnik N. (2010). Posodobitve pouka v gimnazijski praksi Matematika, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Posodobitve-pouka-v-gimnazijski-praksi-MATEMATIKA.pdf>

Med željami, predstavami in realnostjo: karierno odločanje devetošolcev in vloga svetovalne službe

VESNA KONDA, *prof. spec. in reh. ped.*

vesna.konda@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava izbiro srednje šole kot razvojni proces, ki je tesno povezan z oblikovanjem identitete, interesi, samopodobo ter vplivi socialnega okolja. V teoretičnem delu so predstavljena izhodišča karierne orientacije kot kontinuiranega in strokovno vodenega procesa v osnovni šoli, s posebnim poudarkom na vlogi svetovalne službe. Empirični del temelji na kvantitativni analizi vpisa 50 devetošolcev v srednje šole v šolskem letu 2024/25. Analiza je bila izvedena glede na vrsto srednješolskega programa, izbrane programe oziroma poklice, kraj nadaljnjega izobraževanja ter spol učencev. Rezultati kažejo, da se učenci najpogosteje odločajo za srednje strokovno izobraževanje in gimnazijske programe, pri čemer se kažejo tudi izrazite razlike glede na spol. Ugotovitve potrjujejo, da karierno odločanje devetošolcev ni povsem racionalen proces,

temveč odraža preplet osebnih značilnosti, predstav o poklicih, vpliva staršev, motivacije in organizacijskih dejavnikov. Posebni izzivi se kažejo pri učencih brez jasno oblikovanih interesov, pri učencih z napačnimi predstavami o poklicih ter pri tistih, ki svojo izbiro oblikujejo pod vplivom pričakovanj okolja. Prispevek poudarja, da je svetovalna služba ključni strokovni stabilizator procesa kariernega odločanja ter da so za kakovostnejše in bolj realistične izbire nujni zgodnje, kontinuirano in celostno zasnovano karierno orientacijsko delo, izkustveno spoznavanje poklicev ter aktivno sodelovanje staršev in šole.

Ključne besede: karierna orientacija, izbira srednje šole, devetošolci, svetovalna služba, karierno odločanje, poklici, interesi

Abstract: The article discusses the choice of secondary school as a developmental process closely linked to identity formation, interests, self-image, and the influence of the social environment. The theoretical part presents career guidance as a continuous and professionally guided process in primary school, with special emphasis on the role of the school counselling service. The empirical part is based on a quantitative analysis of the enrolment of 50 ninth-grade students into secondary schools in the 2024/25 school year. The analysis was conducted according to the type of secondary education programme, selected programmes or occupations, location of further education, and students' gender. The results show

that students most frequently choose upper secondary vocational education and grammar school programmes, while notable gender differences are also evident. The findings confirm that career decision-making among ninth-grade students is not a fully rational process, but rather reflects the interplay of personal characteristics, perceptions of occupations, parental influence, motivation, and organisational factors. Particular challenges are evident among students without clearly formed interests, students with inaccurate perceptions of occupations, and those whose choices are strongly influenced by the expectations of their social environment. The article emphasises that the school counselling service plays a key stabilising professional role in the career decision-making process and that higher-quality, more realistic choices require early, continuous, and holistic career guidance, experiential exploration of occupations, and active cooperation between parents and school.

Keywords: career guidance, choice of secondary school, ninth-grade students, school counselling service, career decision-making, occupations, interests

UVOD

Izbira srednje šole predstavlja enega prvih pomembnih razvojnih mejnikov v življenju mladostnika, saj pomeni prehod v novo izobraževalno in socialno okolje ter pomembno vpliva na nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot. Ne gre za enkratno odločitev, temveč za del širšega procesa kariernega odločanja, ki se razvija postopoma in je tesno povezan z razvojem identitete v adolescenci (Gergorić & Založnik, 2020). V tem obdobju mladostnik raziskuje svoje interese, vrednote in možnosti, pri čemer njegove odločitve pogosto še niso stabilne in so pod vplivom različnih dejavnikov. Številni učenci ob zaključku osnovne šole še nimajo jasno oblikovanih interesov ali realne predstave o svojih sposobnostih, zato se pogosto opirajo na poenostavljene ali stereotipne predstave o poklicih (Boštjančič idr., 2022). Na karierno odločanje pomembno vpliva tudi socialno okolje, zlasti starši, vrstniki in šola, pa tudi dostopnost in razumevanje informacij o izobraževalnih možnostih. Odločitev o izbiri srednje šole zato ni povsem racionalna, temveč je rezultat prepleta osebnih želja, socialnih vplivov in predstav o poklicih.

Vloga karierne orientacije je pri tem ključna, saj učencem omogoča razvijanje samopoznavanja, kritičnega razmišljanja ter informiranega odločanja. Pri vsakodnevnem delu se potrjuje, da kontinuirano izvajanje dejavnosti karierne orientacije pomembno prispeva k bolj realističnim in premišljenim izbiram (Gergorić & Založnik, 2020). Na tej podlagi članek obravnava izbiro srednje šole kot razvojni proces

med željami, predstavami in realnostjo ter analizira karierno odločanje devetošolcev ob poudarjeni vlogi svetovalne službe kot ključnega strokovnega podpornega mehanizma.

Karierna orientacija kot strokovni proces v osnovni šoli

Karierna orientacija v osnovni šoli predstavlja strokovno voden, kontinuiran proces, ki se ne omejuje zgolj na zaključni razred, temveč poteka skozi celotno obdobje šolanja. V praksi svetovalnega dela se potrjuje, da učenci za kakovostno odločanje potrebujejo postopno in sistematično razvijanje kompetenc, ki jim omogočajo razumevanje sebe, sveta dela ter izobraževalnih možnosti. Enkratne ali časovno omejene dejavnosti ne zadoščajo, saj ne omogočajo poglobljenega razmisleka in povezovanja informacij z lastnimi izkušnjami (Gergorić & Založnik, 2020). Šola ima pri tem pomembno vlogo podpornega okolja, v katerem se ustvarjajo pogoji za raziskovanje interesov, preizkušanje različnih vlog ter oblikovanje prvih kariernih odločitev. Posebno mesto ima svetovalna služba, ki proces karierne orientacije strokovno načrtuje, vodi in evalvira. Njena vloga presega zgolj informiranje, saj vključuje tudi interpretacijo informacij, podporo pri odločanju ter usmerjanje učencev k realistični presoji lastnih zmožnosti. Pri tem svetovalna delavka deluje kot povezovalni člen med učenci, starši, učitelji in širšim okoljem.

Eden ključnih elementov karierne orientacije je spodbujanje samospoznavanja. Pri svetovalnem delu se pogosto srečujemo z

učenci, ki ob zaključku osnovne šole še nimajo jasno oblikovanih interesov ali pa so ti nestabilni in podvrženi vplivom okolja. Strokovna literatura poudarja, da je prepoznavanje lastnih interesov, sposobnosti in vrednot kompleksen proces, ki zahteva čas, izkušnje in ustrezno strokovno podporo (Boštjančič idr., 2022). Prav zato je pomembno, da učencem omogočimo različne oblike izkustvenega učenja, saj neposreden stik z dejavnostmi in poklici pomembno prispeva k bolj realističnemu razumevanju sveta dela.

Karierno odločanje je hkrati vedno umeščeno v širši družbeni kontekst. Spremembe na trgu dela, ki jih zaznamujejo digitalizacija, avtomatizacija in razvoj novih tehnologij, pomembno vplivajo na naravo poklicev in zahtevane kompetence. V praksi to pomeni, da izbira srednje šole ne predstavlja več odločitve za en sam poklic, temveč za razvojno pot, ki zahteva prilagodljivost, kritično mišljenje in pripravljenost na vseživljenjsko učenje (Gergorić & Založnik, 2020). Učenci teh sprememb pogosto ne zaznavajo v celoti, zato je naloga svetovalne službe tudi v tem, da jim pomaga razumeti širši kontekst in pomen njihovih odločitev.

Pomemben okvir kariernega odločanja predstavlja tudi struktura srednješolskega izobraževanja, ki učencem ponuja različne poti glede na trajanje, zahtevnost in nadaljnje možnosti izobraževanja. Pri svetovalnem delu se pogosto izkaže, da učenci teh razlik ne razumejo v celoti ali pa jih vrednotijo predvsem skozi prizmo družbenega

statusa posameznih programov. Prav zato je sistematično informiranje o značilnostih posameznih izobraževalnih poti ključnega pomena za bolj premišljeno odločanje.

Iz strokovnega vidika lahko karierno orientacijo razumemo kot proces, v katerem se prepletajo individualni dejavniki, socialni vplivi in širši družbeni kontekst. Vloga svetovalne službe je, da ta proces prepozna, ga ustrezno strukturira ter učencem omogoči, da svoje odločitve sprejemajo bolj informirano, odgovorno in v skladu s svojimi dejanskimi zmožnostmi.

Metodologija

Za potrebe prispevka je bila izvedena kvantitativna analiza vpisa učencev v srednje šole ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja v šolskem letu 2024/25. Namen analize je bil pridobiti vpogled v dejanske izbire učencev ter jih umestiti v kontekst kariernega odločanja, kot se kaže v praksi svetovalnega dela. Zavod, v katerem je bila analiza izvedena, ostaja zaradi varovanja osebnih podatkov anonimen.

V analizo je bilo vključenih 50 učencev zaključnih razredov, kar predstavlja celotno generacijo devetošolcev v obravnavanem šolskem letu. Podatki so bili pridobljeni iz interne šolske evidence, ki temelji na uradnih prijavih za vpis v srednje šole. Pri obdelavi

podatkov so bili uporabljeni izključno agregirani podatki, brez možnosti identifikacije posameznih učencev.

Analiza vpisa je bila izvedena glede na ključne kriterije, ki omogočajo celovitejši vpogled v karierno odločanje učencev. Ti vključujejo izbrani srednješolski program, trajanje izobraževanja, lokacijo šolanja ter spol učencev. Takšen pristop omogoča razumevanje odločitev učencev tako z vidika zahtevnosti izobraževalnih poti kot tudi z vidika prostorske in socialne dimenzije izbire. Podatki so bili obdelani z uporabo deskriptivne statistike, pri čemer so bile uporabljene frekvence in deleži. Rezultati so predstavljeni pregledno in interpretativno, z namenom osvetliti značilne vzorce vpisa ter jih povezati z izkušnjami iz svetovalne prakse. Pri interpretaciji rezultatov je potrebno upoštevati, da analiza temelji na podatkih ene generacije učencev znotraj enega zavoda, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na širšo populacijo. Kljub temu rezultati ponujajo relevanten vpogled v dejanske odločitve učencev ter predstavljajo ustrezno izhodišče za strokovno razpravo o kariernem odločanju in vlogi svetovalne službe v tem procesu.

Rezultati analize vpisa

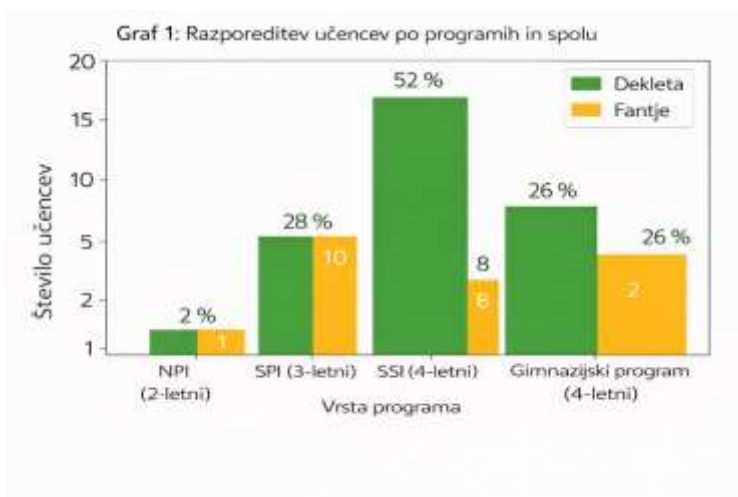
Analiza vpisa učencev v srednje šole v šolskem letu 2024/25 temelji na podatkih interne šolske evidence in zajema celotno generacijo 50 učencev. Rezultati omogočajo vpogled v dejanske vzorce kariernega

odločanja ter odražajo povezavo med željami učencev, njihovimi predstavami in realnimi izbirami.

Razporeditev glede na vrsto programa in spol

Tabela 1: Razporeditev učencev po programih in spolu:

TRAJANJE ŠOLANJA	UČENKE (Ž)	UČENCI (M)	SKUPAJ
NPI (2-letni program)	/	1	1
SPI (3-letni program)	4	10	14
SSI (4-letni program)	11	8	19
Gimnazijski program	14	2	16
	SKUPAJ:		50



Analiza vpisa glede na vrsto srednješolskega programa kaže razmeroma uravnoteženo razporeditev med različnimi

izobraževalnimi potmi, pri čemer pa izstopajo določeni vzorci, ki so pomembni z vidika kariernega odločanja. Največji delež učencev (19 od 50) se je vpisal v srednje strokovno izobraževanje (SSI), kar predstavlja 38 % generacije. Ta podatek kaže, da se pomemben del učencev odloča za programe, ki združujejo splošnoizobraževalne in strokovne vsebine ter omogočajo tako nadaljevanje izobraževanja kot tudi prehod na trg dela. Pri tem je razporeditev glede na spol razmeroma uravnotežena (11 deklet in 8 fantov), kar nakazuje širšo sprejetost teh programov med obema spoloma.

Pomemben delež učencev (16) se je odločil za gimnazijske programe (32 %), pri čemer izrazito izstopa delež deklet (14 deklet in 2 fanta). Takšna razporeditev potrjuje trend, da dekleta pogosteje izbirajo splošnoizobraževalne programe, ki omogočajo nadaljnje šolanje, medtem ko so fantje v teh programih manj zastopani. Iz vidika svetovalne prakse je mogoče to povezati z različnimi vzorci interesov, pa tudi z različno stopnjo akademske samozavesti.

V srednje poklicno izobraževanje (SPI) se je vpisalo 14 učencev (28 %), pri čemer izrazito prevladujejo fantje (10 fantov in 4 dekleta). Takšna struktura potrjuje prisotnost tradicionalnih vzorcev izbire, kjer fantje pogosteje izbirajo praktično in tehnično usmerjene programe. To kaže tudi na vpliv družbenih predstav o »primernih« poklicih glede na spol.

Najmanjši delež učencev (1 učenec) se je odločil za nižjo poklicno izobraževanje (NPI), kar predstavlja 2 % generacije. Ta podatek kaže na zelo nizko zastopanost najkrajših izobraževalnih poti, kar je lahko povezano tako z ambicijami učencev kot tudi s socialnimi pričakovanji glede izobraževanja.

Na podlagi predstavljenih podatkov lahko ugotovimo, da se učenci večinoma odločajo za daljše in zahtevnejše izobraževalne poti (SSI in gimnazija), kar potrjuje tudi splošno usmerjenost generacije k nadaljnjemu izobraževanju. Hkrati pa analiza razkriva tudi izrazite razlike glede na spol ter prisotnost tradicionalnih vzorcev izbire programov.

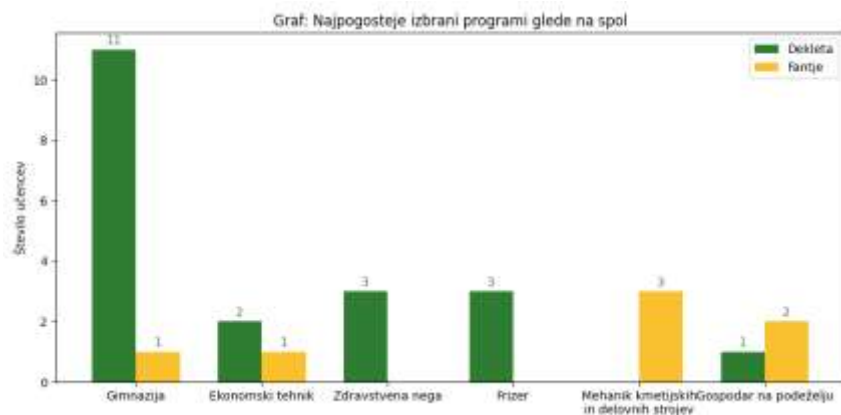
Iz vidika svetovalnega dela je pomembno poudariti, da takšna razporeditev ni zgolj odraz interesov in sposobnosti učencev, temveč tudi vpliva socialnega okolja, stereotipov ter dostopnosti informacij. Prav zato je v procesu karijerne orientacije ključno, da učencem omogočimo širši vpogled v možnosti izobraževanja ter jih spodbujamo k realistični in informirani izbiri.

Razporeditev vpisa glede na izbrane programe/poklice

Tabela 2: Vpis glede na izbran PROGRAM SŠ:

PROGRAM	UČENKE	UČENCI	SKUPAJ
pomočnik pri tehnologiji gradnje	/	1	1
avtoserviser	/	2	2
mizer	/	1	1
frizer	3	/	3
gastronomske in hotelske storitve	/	1	1
računalnikar	/	1	1
mehanik kmetijskih in delovnih strojev	/	3	3
gospodar na podeželju	1	2	3
kozmetični tehnik	1	/	1
gostarski tehnik	/	1	1
tehnik mehatronike	/	1	1
logistični tehnik	1	/	1
tehnik oblikovanja	1	/	1
zdravstvena nega	3	/	3
tehnik računalništva	/	2	2
strojni tehnik	/	1	1
elektrotehnik	/	1	1
predšolska vzgoja	1	/	1
medijski tehnik	/	1	1
aranžerski tehnik	1	/	1
ekonomski tehnik	2	1	3
gimnazija	11	1	12
gimnazija – športni oddelek	1	1	2
gimnazija – plesni oddelek	1	/	1
tehniška gimnazija	1	/	1
izobraževanje v tujini	1	/	1
	SKUPAJ		50

Graf 2: Najpogostejše izbrani programi glede na spol



Analiza izbire konkretnih programov kaže izrazito raznolikost vpisnih odločitev, pri čemer pa izstopajo posamezni programi, ki jih je izbralo večje število učencev. Najpogosteje izbran program je gimnazija (12 učencev), kar potrjuje njeno vlogo kot ene izmed osrednjih izobraževalnih poti, ki jo učenci pogosto prepoznavajo kot splošno in nadalje odprto možnost za prihodnost. Med strokovnimi programi izstopajo ekonomski tehnik, zdravstvena nega, frizer ter mehanik kmetijskih in delovnih strojev, pri čemer je za vse navedene programe značilna relativno enakomerna zastopanost (po 3 učenci). To kaže, da se del učencev odloča za bolj konkretno poklicno usmeritev, vendar izbira ni izrazito koncentrirana na posamezno področje.

Iz vidika spolne strukture se kažejo jasni vzorci:

- dekleta pogosteje izbirajo gimnazijo ter programe s področja storitev in zdravstva (npr. zdravstvena nega, kozmetični tehnik, frizer),
- fantje pogosteje izbirajo tehnične in poklicne programe (npr. avtoserviser, strojni tehnik, elektrotehnik).

Takšna razporeditev potrjuje prisotnost tradicionalnih vzorcev izbire glede na spol, ki so v kariernem odločanju še vedno izraziti. Posebej izstopa tudi razpršenost izbire, saj je večina programov zastopanih z enim ali dvema učencema. To kaže, da učenci izbirajo širok spekter izobraževalnih poti, vendar pogosto brez jasnega skupnega vzorca ali izrazite usmerjenosti generacije. Iz svetovalnega vidika je pomembno poudariti, da takšna struktura vpisa odraža tudi značilnosti kariernega odločanja v tem obdobju:

- del učencev izbira programe na podlagi interesa,
- del na podlagi predstav o poklicih,
- del pa predvsem z namenom ohranjanja odprtih možnosti.

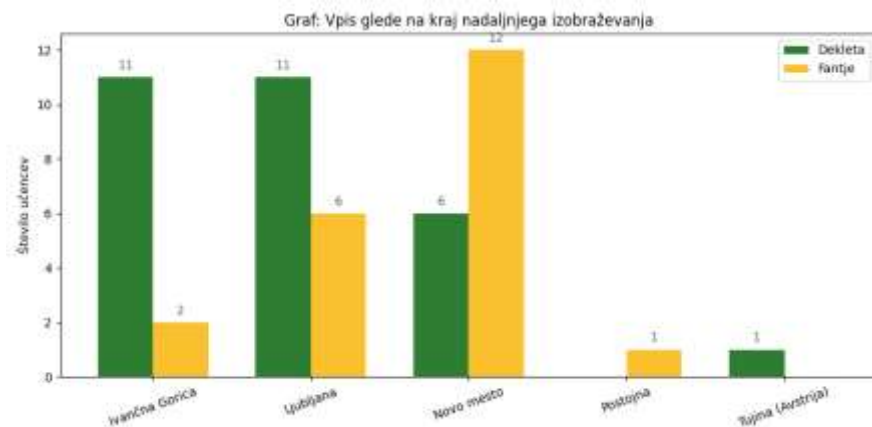
Razpršenost izbire in hkratna koncentracija pri posameznih programih tako kažeta, da se učenci odločajo med željo po odprtih možnostih (gimnazija) in konkretnjšo poklicno usmeritvijo, pri čemer pomembno vlogo igra strokovno usmerjanje v procesu karierni orientacije.

Razporeditev vpisa glede na kraj nadaljnjega izobraževanja

Tabela 3: Razporeditev vpisa glede na kraj nadaljnjega izobraževanja

KRAJ	UČENKE	UČENCI	SKUPAJ
Ivančna Gorica	11	2	13
Ljubljana	11	6	17
Novo mesto	6	12	18
Postojna	/	1	1
TUJINA: Avstrija	1	/	1
SKUPAJ	29	21	50

Graf 3: Vpis glede na kraj nadaljnjega izobraževanja



Analiza vpisa glede na kraj nadaljnjega izobraževanja kaže, da se učenci najpogosteje odločajo za šolanje v Novem mestu (18 učencev) in Ljubljani (17 učencev), medtem ko se nekoliko manjši delež odloča za Ivančno Gorico (13 učencev). Posamezni primeri vpisa so zaznani tudi v Postojni (1 učenec) ter v tujini (Avstrija; 1 učenka).

Pri podrobnejšem vpogledu v razporeditev glede na spol se kažejo določene razlike. V Ivančni Gorici izrazito prevladujejo dekleta (11 deklet in 2 fanta), prav tako v Ljubljani (11 deklet in 6 fantov). Nasprotno pa je v Novem mestu zaznana večja zastopanost fantov (12 fantov in 6 deklet), kar je mogoče povezati tudi z izbiro tehnično in poklicno usmerjenih programov, ki so v tem okolju bolj prisotni. Rezultati kažejo, da se večina učencev odloča za šolanje v večjih regionalnih središčih, pri čemer je izbira kraja pogosto povezana z dostopnostjo programov, prometnimi povezavami ter zaznano kakovostjo izobraževanja. Hkrati pa se v svetovalni praksi kaže, da učenci pogosto idealizirajo šolanje izven domačega okolja, pri tem pa ne upoštevajo v zadostni meri vsakodnevne časovne obremenitve, povezane z vožnjo.

Iz vidika karijerne orientacije je pomembno poudariti, da odločitev o kraju šolanja ni zgolj logistično vprašanje, temveč pomembno vpliva na organizacijo časa, obremenjenost učenca in posledično tudi na njegovo učno uspešnost. Rezultati zato dodatno potrjujejo potrebo po sistematičnem svetovalnem delu, ki vključuje tudi realno vrednotenje vseh vidikov izbire, ne zgolj izobraževalnega programa.

Razprava: karierno odločanje devetošolcev v praksi

Rezultati analize vpisa potrjujejo, da je karierno odločanje devetošolcev kompleksen in večplasten proces, ki ga ni mogoče razumeti zgolj kot racionalno izbiro nadaljnjega izobraževanja. V

praksi svetovalnega dela se jasno kaže, da se odločitve učencev oblikujejo v prepletu osebnih značilnosti, socialnih vplivov in širšega družbenega konteksta, kar potrjujejo tudi ugotovitve strokovne literature (Gergorić & Založnik, 2020).

Eden ključnih izzivov, ki se potrjuje tudi v obravnavani generaciji, so učenci brez jasno oblikovanih interesov. Takšni učenci težje sprejemajo odločitve, pogosto odlašajo z izbiro ali pa se odločijo na podlagi zunanjih vplivov. Strokovna literatura poudarja, da je razvoj interesov in kariernih preferenc dolgotrajen proces, ki zahteva sistematično podporo ter izkustveno učenje (Boštjančič idr., 2022). V praksi se potrjuje, da ti učenci potrebujejo strukturiran proces svetovanja, ki vključuje postopno samospoznavanje in konkretno spoznavanje poklicev.

Pomemben problem predstavljajo tudi napačne in poenostavljene predstave o poklicih. Učenci pogosto oblikujejo svoje karierne cilje na podlagi parcialnih informacij ali idealiziranih podob poklicev. Takšne predstave so v literaturi povezane s pomanjkanjem kakovostnih in celostnih informacij o svetu dela ter omejenimi izkustvenimi priložnostmi (Gergorić & Založnik, 2020). V svetovalni praksi se to kaže v neskladju med predstavo učenca o poklicu in dejanskimi zahtevami, kar lahko vodi v neustrezne izbire.

Na karierno odločanje pomembno vplivajo tudi starši, katerih vloga je pogosto dvojna. Po eni strani predstavljajo ključno podporo, po drugi strani pa lahko njihova pričakovanja vodijo v pritisk ali celo prevzemanje odločanja. Raziskave poudarjajo, da socialno okolje pomembno sooblikuje karierne odločitve mladostnikov, pri čemer imajo starši eno izmed ključnih vlog (Gergorić & Založnik, 2020). V praksi se potrjuje, da je pri usklajevanju pričakovanj staršev in realnih zmožnosti učenca potrebna visoka stopnja strokovne občutljivosti. Dodatno kompleksnost procesu odločanja prinaša tudi nerealna samopodoba učencev, ki se kaže bodisi v precenjevanju bodisi podcenjevanju lastnih sposobnosti. Strokovna literatura poudarja, da je realna samopresoja eden ključnih dejavnikov uspešnega kariernega odločanja, ki se razvija postopoma in ob ustrezni podpori (Boštjančič idr., 2022). Neusklajenost med samopodobo in dejanskimi zmožnostmi lahko vodi v izbiro prezahtevnih ali premalo zahtevnih programov.

V razpravi je pomembno izpostaviti tudi širši problem motivacije, ki se kaže pri delu učencev. V praksi se pojavlja težnja po doseganju ciljev z minimalnim vložkom in maksimalno koristjo, kar vpliva na odnos do učenja in izbire programov. Takšna naravnost je povezana tudi s širšimi družbenimi spremembami in vrednotami, ki vplivajo na odnos mladih do dela in izobraževanja (Gergorić & Založnik, 2020). Pomemben, a pogosto spregledan dejavnik je tudi geografski vidik izbire. Učenci pogosto idealizirajo šolanje v večjih

mestih, pri tem pa ne upoštevajo vsakodnevne vožnje in njenih posledic. V kontekstu kariernega odločanja literatura poudarja pomen celostnega vrednotenja vseh dejavnikov izbire, vključno z organizacijskimi in življenjskimi vidiki (Europass, 2025). V praksi se potrjuje, da dolgotrajna vožnja vpliva na utrujenost, organizacijo časa in posledično tudi na šolsko uspešnost.

V vseh navedenih izzivih se jasno kaže ključna vloga svetovalne službe, ki deluje kot strokovni stabilizator procesa kariernega odločanja. Njena naloga ni zgolj informiranje, temveč tudi usmerjanje učencev k realistični presoji, pomoč pri razumevanju lastnih zmožnosti, interpretacija informacij ter podpora pri sprejemanju odgovorne odločitve. Sodobni pristopi karierne orientacije poudarjajo pomen kontinuiranega, sistematičnega in strokovno vodenega procesa, ki vključuje aktivno sodelovanje vseh deležnikov (Gergorić & Založnik, 2020; Europass, 2025). Razprava tako potrjuje, da je izbira srednje šole razvojno pogojen proces, v katerem učenci potrebujejo jasno strukturo, strokovno podporo in dovolj priložnosti za raziskovanje, saj le tako lahko njihove odločitve postanejo bolj premišljene, realistične in trajnostne.

ZAKLJUČEK

Izbira srednje šole predstavlja pomemben razvojni mejnik, ki presega zgolj odločitev o nadaljnjem izobraževanju in pomembno vpliva na oblikovanje posameznikove identitete ter njegove nadaljnje

življenjske poti. Rezultati analize vpisa potrjujejo, da karierno odločanje devetošolcev ni enoznačen ali povsem racionalen proces, temveč odraža preplet osebnih značilnosti, socialnih vplivov in širšega družbenega konteksta. Ugotovitve kažejo, da se učenci pogosto srečujejo z nejasno oblikovanimi interesi, poenostavljenimi predstavami o poklicih ter nerealno samopodobo. Na njihove odločitve pomembno vplivajo tudi starši in širše okolje, pri čemer se lahko podpora hitro preoblikuje v pritisk. Hkrati rezultati opozarjajo tudi na pomen motivacije ter na pogosto spregledan vpliv geografskega dejavnika, zlasti v povezavi z vsakodnevno vožnjo.

V tem kontekstu se potrjuje ključna vloga svetovalne službe kot strokovnega nosilca karierne orientacije v osnovni šoli. Njena naloga je, da proces kariernega odločanja strukturira, ga strokovno usmerja ter učencem omogoča razvoj samopoznavanja, kritičnega razmišljanja in informiranega odločanja. Učinkovita karierna orientacija je lahko le kontinuiran, sistematičen in celostno zasnovan proces, ki vključuje sodelovanje učencev, staršev in šole. Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da je za kakovostnejše karierno odločanje nujno:

- zgodnje in kontinuirano izvajanje dejavnosti karierne orientacije,
- večji poudarek na izkustvenem učenju in realnem spoznavanju poklicev,

- aktivno vključevanje staršev v proces na način, ki podpira, ne pa usmerja odločitev,
- ter strokovno vodenje učencev k realistični samopresoji.

Le s takšnim pristopom lahko zagotovimo, da bodo odločitve učencev bolj premišljene, realistične in dolgoročno uspešne. Karierno odločanje devetošolcev tako ostaja strokovni izziv, ki zahteva sistematično, reflektirano in razvojno usmerjeno delovanje svetovalne službe.

Viri in literatura

1. Boštjančič, E., idr. (2022). *Kompetence za karierno odločanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Europass. (2025). *Upravljanje kariere in razvoj kompetenc*. Pridobljeno s <https://europa.eu/europass>
3. Gergorič, M., & Založnik, A. (2020). *Karierna orientacija kot proces v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Zavod RS za šolstvo. (2012). *Revija Vzgoja in izobraževanje*, št. 2. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/Revija-VIZ-st2_2012.pdf
5. Zavod RS za šolstvo. (2023). *Smernice za karierno orientacijo in podporo učencem*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/07/01_PetraGregorcicMrvar-idr.pdf

Spremljevalec otroka s posebnimi potrebami v osnovni šoli: pravne podlage, strokovna izhodišča in dileme prakse

VESNA KONDA, *prof. spec. in reh. ped.*
vesna.konda@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava pravne in strokovne podlage za dodelitev spremljevalca otrokom s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem procesu. Analiza temelji na veljavni zakonodaji, podzakonskih aktih ter strokovnih dokumentih, ki urejajo področje dodatne podpore. Poseben poudarek je namenjen razmerju med normativno ureditvijo in dejansko prakso v šolah, kjer se pogosto pojavljajo dileme glede vloge, nalog in strokovne usposobljenosti spremljevalcev. Prispevek izpostavlja pomen individualiziranega programa kot ključnega operativnega dokumenta ter opozarja na potrebo po jasnejši opredelitvi vloge spremljevalca v strokovni skupini. Ugotovitve kažejo, da je za kakovostno izvajanje podpore nujna usklajenost med zakonodajo, strokovnimi smernicami in

prakso, pri čemer mora biti delovanje spremljevalca vedno usmerjeno v največjo korist otroka.

Ključne besede: spremljevalec, otroci s posebnimi potrebami, ZUOPP-1, individualizirani program, inkluzivno izobraževanje

Abstract: The article examines the legal and professional framework for assigning support assistants to children with special educational needs within the educational system. The analysis is based on current legislation, by-laws, and professional guidelines governing additional support measures. Special attention is given to the gap between normative regulation and everyday school practice, where dilemmas often arise regarding the role, responsibilities, and professional competencies of support assistants. The paper highlights the importance of the individualized education plan as a key operational document and emphasizes the need for clearer definition of the assistant's role within the professional team. The findings suggest that effective support requires alignment between legislation, professional standards, and practice, with the assistant's work consistently directed toward the best interest of the child.

Keywords: support assistant, special educational needs, legislation, individualized education plan, inclusive education

UVOD

Vprašanje spremljevalcev otrok s posebnimi potrebami je v vzgojno-izobraževalni praksi pomembno, a še vedno ne povsem jasno opredeljeno področje podpore. Spremljevalec ni le organizacijska rešitev šole, temveč ena izmed oblik uresničevanja pravic otroka s posebnimi potrebami, ki izhajajo iz odločbe o usmeritvi. Zato mora biti njegovo delovanje usmerjeno v največjo korist otroka, zlasti v zagotavljanje varnosti, dostopnosti, vključevanja in razvoja samostojnosti. Čeprav zakonodaja določa pravne podlage za dodelitev stalnega ali začasnega spremljevalca posameznim skupinam otrok s posebnimi potrebami, v praksi ostajajo odprta vprašanja glede njegove vloge, nalog in mesta v strokovnem timu. Pravica do spremljevalca ni splošna pravica vseh otrok s posebnimi potrebami, temveč je vezana na zakonsko določene pogoje, vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter na presojo strokovnih kriterijev. Zato je bistveno, da je vloga spremljevalca jasno razumljena, strokovno utemeljena in usmerjena v potrebe posameznega otroka.

Pri vsakodnevnem delu in na strokovnih srečanjih svetovalnih delavcev se odpirajo dileme, ki kažejo na razkorak med normativno ureditvijo in potrebami prakse. Med izrazitejšimi so vprašanja usposobljenosti spremljevalcev, saj se pogosto pojavlja stališče, da bi za kakovostno delo potrebovali temeljna pedagoška, v določenih primerih pa tudi zdravstvena znanja. Takšna usposobljenost bi lahko

prispevala k bolj kakovostnemu zagotavljanju prilagoditev in podpore ter omogočila bolj enakovredno sodelovanje spremljevalca v strokovni skupini pri pripravi, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa. Spremljevalec je namreč pogosto tisti strokovni sodelavec, ki otroka zaradi neposredne vključenosti v njegovo vsakodnevno funkcioniranje zelo dobro pozna.

Dodatne dileme odpira tudi dejstvo, da naloge spremljevalca niso natančno in enotno opredeljene. V praksi se zastavljajo vprašanja, katere naloge sodijo v okvir njegove podporne vloge, kje so meje njegovega dela ter katere dejavnosti njegove pristojnosti že presegajo. Posebej nejasna ostajajo vprašanja opravljanja drugih nalog v času odsotnosti otroka ter ravnanja ob daljši odsotnosti zaradi bolezni ali zdravljenja, vključno z vprašanjem obiskov na domu ali v bolnišnici ter njihove pravne podlage.

Namen prispevka je predstaviti temeljne pravne in strokovne podlage za dodelitev spremljevalca otrokom s posebnimi potrebami ter osvetliti ključne dileme, ki se pojavljajo v šolski praksi. Posebna pozornost je namenjena razmerju med zakonsko ureditvijo in dejanskimi potrebami otrok, vlogi individualiziranega programa kot osrednjega operativnega dokumenta ter vprašanju, kako zagotoviti, da bo delovanje spremljevalca dosledno usmerjeno v največjo korist otroka.

Zakonski okvir dodelitve spremljevalca

Pravno podlago za dodelitev spremljevalca otrokom s posebnimi potrebami določajo zakon in podzakonski akti, pri čemer temeljni normativni okvir predstavlja *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). Ta v 10. členu določa, da se za izvajanje fizične pomoči otroku lahko dodeli stalni ali začasni spremljevalec, predvsem težje in težko gibalno oviranim otrokom ter slepim otrokom, izjemoma pa tudi drugim skupinam otrok s posebnimi potrebami, kadar to utemeljujejo njihove specifične potrebe (ZUOPP-1, 2011). Iz navedene določbe izhaja, da spremljevalec ni splošna pravica vseh otrok s posebnimi potrebami, temveč je njegova dodelitev vezana na zakonsko določene pogoje in individualno presojo potreb posameznega otroka. Pravica do spremljevalca se tako uresničuje kot ena izmed oblik podpore pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni proces, predvsem na področju zagotavljanja fizične pomoči.

Zakonsko določbo operativno konkretizira *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*, ki v 9. členu podrobneje določa pogoje, načine in okoliščine izvajanja fizične pomoči. Določa, da se stalni ali začasni spremljevalec lahko dodeli težje in težko gibalno oviranim otrokom za izvajanje fizične pomoči v času vzgojno-izobraževalnega dela, vključno z obveznim in razširjenim programom osnovne šole. Spremljevalec se lahko dodeli tudi slepim otrokom, praviloma v zgodnejših obdobjih šolanja,

izjemoma pa tudi kasneje, če to posebej utemelji komisija za usmerjanje (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči, 2013).

Pravilnik posebej ureja tudi izjemne primere, v katerih se lahko začasni spremljevalec dodeli slabovidnim otrokom, otrokom z okvaro vidne funkcije, dolgotrajno bolnim otrokom ter otrokom z avtističnimi motnjami ali čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V teh primerih dodelitev ni avtomatična, temveč temelji na strokovni presoji in izpolnjevanju dodatnih kriterijev. Pomembno je tudi, da se z individualiziranim programom natančneje opredeli, pri katerih dejavnostih se fizična pomoč oziroma pomoč spremljevalca dejansko izvaja, s čimer se zagotavlja usmerjenost pomoči v konkretne potrebe otroka (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči, 2013). Pomembno strokovno podlago pri odločanju o dodelitvi spremljevalca predstavljajo tudi *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015), zlasti v primerih izjemne dodelitve. Na njihovi podlagi komisije za usmerjanje presojujejo dejanske potrebe otroka in utemeljenost dodelitve spremljevalca.

Dodelitev spremljevalca je tako večstopenjski proces, ki vključuje zakonsko določene pogoje, podrobnejšo ureditev v pravilniku ter strokovno presojo na podlagi kriterijev. Ključno je, da je pomoč vedno vezana na konkretne potrebe otroka in se določa individualizirano, praviloma v okviru odločbe o usmeritvi in individualiziranega programa.

Strokovna merila in pogoji za dodelitev spremljevalca

Poleg zakonskih in podzakonskih določb imajo pri dodeljevanju spremljevalca ključno vlogo strokovna merila, opredeljena v dokumentu *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Ti predstavljajo pomembno strokovno podlago za delo komisij za usmerjanje in odločanje o dodatnih oblikah podpore.

Kriteriji izhajajo iz funkcionalnega pristopa k ocenjevanju otrok. Ne osredotočajo se zgolj na diagnozo, temveč predvsem na dejanske potrebe otroka v vsakdanjem funkcioniranju in vključevanju v vzgojno-izobraževalni proces. Dodelitev spremljevalca je utemeljena tedaj, ko otrok zaradi svojih primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebuje dodatno fizično pomoč ali podporo pri dejavnostih, ki jih sicer ne bi mogel izvajati samostojno ali varno.

Posebna vrednost kriterijev je v tem, da za posamezne skupine otrok natančneje opredeljujejo okoliščine, v katerih je dodelitev začasnega spremljevalca strokovno utemeljena. Za dolgotrajno bolne otroke na primer določajo, da je spremljevalec lahko dodeljen, kadar otrok potrebuje pomoč pri izvajanju zdravstvenih postopkov, kadar sam ne zmore zadovoljiti svojih zdravstvenih potreb ali kadar to utemelji zdravnik ustrezne subspecialnosti. Ob tem poudarjajo tudi potrebo po ustrezni usposobljenosti spremljevalca za izvajanje določenih postopkov (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev,

2015). Pri otrocih z avtističnimi motnjami kriteriji izpostavljajo zmerne ali težje primanjkljaje na področju socialne komunikacije, socialne interakcije in vedenja. Podobno velja za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri katerih je spremljevalec lahko dodeljen v primerih težjih oblik vedenjskih odstopanj. Pri slabovidnih otrocih in otrocih z okvaro vidne funkcije pa kriteriji posebej izpostavljajo situacije, kot so zunajšolske dejavnosti, dnevi dejavnosti in ekskurzije, kjer otrok potrebuje dodatno podporo (prav tam).

Kriteriji torej ne določajo avtomatične pravice do spremljevalca, temveč strokovni okvir za presojo, ali je takšna oblika podpore v konkretnem primeru utemeljena. Hkrati je pomembno poudariti, da sami po sebi ne določajo konkretnih nalog spremljevalca, temveč zgolj utemeljujejo potrebo po njegovi dodelitvi. Konkretna vsebina njegovega dela se zato določa na ravni individualiziranega programa.

Vloga spremljevalca v šolski praksi

Vloga spremljevalca otrok s posebnimi potrebami je v normativnih dokumentih opredeljena razmeroma splošno, zato se njena konkretna vsebina v veliki meri oblikuje v praksi. Temeljno strokovno izhodišče je, da je spremljevalec namenjen zagotavljanju fizične pomoči in podpore pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni proces, pri čemer njegovo delovanje ne sme nadomeščati učitelja ali drugih strokovnih delavcev, temveč mora biti usmerjeno v spodbujanje otrokove samostojnosti.

Strokovna gradiva, kot je *Podpora gibalno oviranim učencem* (ZRSŠ, 2025), spremljevalca opredeljujejo kot osebo, ki otroku nudi pomoč pri gibanju, orientaciji, uporabi pripomočkov, vključevanju v učne in druge šolske dejavnosti ter pri zagotavljanju varnosti. Ob tem poudarjajo, da je njegova vloga podporna in razvojno naravnana. V praksi se vloga spremljevalca pogosto razširi prek teh osnovnih okvirov. Ker z otrokom preživi veliko časa v neposrednem stiku, pogosto zelo dobro pozna njegove potrebe, odzive in načine funkcioniranja. Zato ima pomemben vpogled v otrokovo vsakodnevno delovanje, ki lahko bistveno prispeva k načrtovanju in prilagajanju pedagoškega dela. Kljub temu njegov položaj v strokovni skupini pogosto ni jasno opredeljen.

Ena izmed pomembnejših dilem v praksi je vprašanje strokovne usposobljenosti spremljevalcev. Čeprav zakonodaja ne določa natančnih izobrazbenih pogojev, se pogosto pojavlja stališče, da bi za kakovostno delo potrebovali temeljna pedagoška, v določenih primerih pa tudi zdravstvena znanja, zlasti pri dolgotrajno bolnih otrocih ali otrocih s kompleksnimi potrebami. Nejasnost povzroča tudi dejstvo, da naloge spremljevalca niso natančno in enotno opredeljene. Zato se pojavljajo vprašanja, katere naloge sodijo v okvir njegove vloge in katere ga že presegajo. Ključno je jasno razumevanje, da spremljevalec ni učitelj in ne sme prevzemati odgovornosti za pedagoško delo, temveč deluje kot podporni strokovni sodelavec.

Posebno področje dilem predstavlja tudi delo spremljevalca v času odsotnosti otroka ter ob dolgotrajni odsotnosti zaradi bolezni ali zdravljenja. Ker zakonodaja teh vprašanj izrecno ne ureja, se rešitve pogosto oblikujejo na ravni posameznih zavodov, kar lahko vodi v neenotno prakso. Iz tega izhaja, da je vloga spremljevalca v šolski praksi širša in kompleksnejša, kot jo opredeljuje normativni okvir.

Individualizirani program kot ključni operativni dokument

Individualizirani program (IP) predstavlja osrednji operativni dokument pri uresničevanju pravic otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem procesu. Njegov pomen je posebej izrazit pri opredeljevanju vloge spremljevalca, saj zakonodaja in podzakonski akti določajo predvsem pravico do dodelitve spremljevalca, medtem ko se konkretna vsebina njegovega dela oblikuje prav na ravni individualiziranega programa.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči izrecno določa, da se z individualiziranim programom natančneje opredeli, pri katerih dejavnostih se bo izvajala fizična pomoč oziroma pomoč spremljevalca (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči, 2013). To pomeni, da spremljevalec ne deluje splošno, temveč je njegova vloga vedno vezana na konkretne potrebe otroka, kot so opredeljene v odločbi o usmeritvi in dodatno razdelane v IP.

V praksi to pomeni, da mora biti v individualiziranem programu jasno določeno, pri katerih dejavnostih otrok potrebuje pomoč spremljevalca, kakšna je narava te pomoči, kakšen je obseg in način izvajanja podpore ter kako se spremlja in evalvira njena učinkovitost. IP zato ne sme biti zgolj formalni dokument, temveč živ strokovni načrt dela. Spremljevalec ima pri tem pomembno vlogo, saj zaradi neposrednega dela z otrokom pogosto najbolje pozna njegove vsakodnevne potrebe in odzive. Čeprav formalno ni vedno opredeljen kot član strokovne skupine v enakem statusu kot učitelj ali svetovalni delavec, strokovna praksa in pravna mnenja kažejo, da ni zadržkov za njegovo vključevanje v pripravo, izvajanje in evalvacijo IP, zlasti kadar gre za stalnega spremljevalca ali obsežnejšo obliko podpore. IP predstavlja tudi ključen instrument za jasno razmejitev nalog spremljevalca. Ker zakonodaja teh nalog ne opredeljuje natančno, se prav na ravni IP določi, kaj spremljevalec dejansko počne in kje so meje njegovega delovanja.

Tabela 1

Povezanost pravnih podlag, strokovnih dokumentov in vloge spremljevalca

Ravnina	Dokument	Ključna vloga	Pomen za delo spremljevalca
Zakonska raven	ZUOPP-1 (10. člen)	Določa pravico do spremljevalca	Opredeži, kdo je lahko upravičen do spremljevalca

Ravnina	Dokument	Ključna vloga	Pomen za delo spremljevalca
Podzakonska raven	Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči (9. člen)	Določa pogoje in način izvajanja pomoči	Opredeži, kdaj in v kakšnem okviru se spremljevalec dodeli
Strokovna merila	<i>Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami</i> (2015)	Določajo strokovne pogoje za dodelitev	Usmerjajo presojo komisij za usmerjanje
Operativna raven	Individualizirani program (IP)	Konkretizira program podpora posameznega otroka	Določa naloge, za obseg in način dela spremljevalca v praksi

Iz preglednice je razvidno, da individualizirani program predstavlja ključno povezovalno točko med normativnim okvirom in dejansko izvedbo podpore v praksi. Prav na tej ravni se pravica do spremljevalca prevede v konkretne oblike pomoči, ki morajo biti vedno usmerjene v največjo korist otroka. Če so naloge jasno opredeljene, je tudi sodelovanje v strokovni skupini učinkovitejše, otrok pa je deležen bolj ciljno usmerjene podpore.

Odprta vprašanja in dileme prakse

Kljub razmeroma jasno opredeljenemu normativnemu okviru se v vsakodnevni vzgojno-izobraževalni praksi pojavljajo številna odprta

vprašanja, povezana z vlogo, nalogami in položajem spremljevalca otrok s posebnimi potrebami. Ta vprašanja so pogosto predmet razprav na strokovnih srečanjih svetovalnih delavcev, kar kaže na širšo sistemsko neenotnost in potrebo po dodatni strokovni in normativni jasnosti.

Ena izmed osrednjih dilem se nanaša na opredelitev nalog spremljevalca. Veljavna zakonodaja določa pravico do spremljevalca in okvir njegovega delovanja, ne opredeljuje pa natančno, katere konkretne naloge sodijo v njegovo pristojnost. Zato se v praksi pojavljajo različna razumevanja, od ožjega, ki spremljevalca omejuje zgolj na fizično pomoč, do širšega, kjer se njegova vloga razteza tudi na področje učne podpore ali organizacije dela.

Pomembno vprašanje je tudi strokovna usposobljenost spremljevalcev. V praksi se pogosto pojavlja stališče, da bi za učinkovito izvajanje svoje vloge potrebovali temeljna pedagoška znanja, v določenih primerih pa tudi dodatna zdravstvena znanja. Posebno področje dilem predstavlja tudi položaj spremljevalca v strokovni skupini, saj njegovo vključevanje v pripravo, izvajanje in evalvacijo individualiziranega programa v praksi ni enotno.

Dodatne dileme se pojavljajo pri organizaciji dela spremljevalca v času odsotnosti otroka ter v primerih dolgotrajne bolezni ali zdravljenja, ko se zastavljajo vprašanja glede obiskov na domu ali v

bolnišnici ter njihove pravne podlage. Ker veljavna zakonodaja teh vprašanj izrecno ne ureja, so odločitve pogosto prepuščene presoji posameznega zavoda, ravnatelja ali strokovne skupine. Izpostavljene dileme kažejo, da je vloga spremljevalca v praksi bistveno kompleksnejša, kot jo opredeljuje normativni okvir. Hkrati potrjujejo, da zgolj pravna ureditev ne zadošča za kakovostno izvajanje podpore, temveč so nujni jasno strokovno razumevanje vloge spremljevalca, ustrezna usposobljenost ter usklajeno delovanje vseh deležnikov. Ob tem ostaja ključno vodilo, da mora biti vsaka odločitev usmerjena v največjo korist otroka.

ZAKLJUČEK

Analiza pravnih in strokovnih podlag za dodelitev spremljevalca otrok s posebnimi potrebami kaže, da je normativni okvir v slovenskem prostoru razmeroma jasno vzpostavljen, vendar v praksi ne zagotavlja vedno enotnega razumevanja in izvajanja te vloge. ZUOPP-1 in pripadajoči podzakonski akti določajo temeljne pogoje za dodelitev spremljevalca ter opredeljujejo njegov osnovni namen, to je zagotavljanje fizične pomoči in podpore pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni proces. Strokovna merila dodatno omogočajo individualizirano presojo potreb otroka.

Kljub temu praksa razkriva pomemben razkorak med normativno ureditvijo in dejanskimi potrebami. Nejasno opredeljene naloge, odsotnost enotnih standardov strokovne usposobljenosti ter

neenotna vloga spremljevalca v strokovni skupini predstavljajo ključne izzive. Posebej odprta ostajajo vprašanja dela v času odsotnosti otroka ter ravnanja ob dolgotrajni bolezni, kjer zakonodaja ne ponuja jasnih usmeritev.

V tem kontekstu ima osrednjo vlogo individualizirani program, ki omogoča konkretizacijo pravice do spremljevalca in jasno opredelitev njegovega dela glede na potrebe otroka. Spremljevalec tako predstavlja pomemben element sistema podpore, katerega delovanje mora biti strokovno utemeljeno, jasno opredeljeno in usmerjeno v največjo korist otroka. Nadaljnji razvoj področja zato zahteva jasnejšo normativno opredelitev, predvsem glede standardov usposobljenosti, nalog in enotnejših smernic za prakso.

Viri in literatura

1. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Klinc, A. (2020). *Začasni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči otroku z dolgotrajno boleznijo*.
3. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*.
<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>
4. Petelin, D. (2021). *Opravljanje drugih del spremljevalca otroka s posebnimi potrebami v času odsotnosti otroka*.
5. Pirnat, B. (2020). *Spremljevalec otrok z gibalno oviranostjo*.
6. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). *Uradni list Republike Slovenije*.
7. Pravilnik o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu. (2016). *Uradni list Republike Slovenije*.
8. Rogič Ožek, S. (2024). *Strokovne utemeljitve za umeščanje podpornih delavcev v vzgojno-izobraževalni sistem*.
9. Šoln Vrbinc, P. (2020). *Spremljevalci otrok s posebnimi potrebami*.
10. Zakon o osnovni šoli (ZOSn). (2024). *Uradni list Republike Slovenije*.
11. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1B). (2026). *Uradni list Republike Slovenije*.
12. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*.
13. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Podpora gibalno oviranim učencem*.
https://www.zrss.si/pdf/Podpora_gibalno_oviranim_ucencem.pdf

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot sistemski in odnosni proces v vzgoji in izobraževanju

VESNA KONDA, *prof. spec. in reh. ped.*
vesna.konda@gmail.com

Povzetek: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) je eden ključnih razvojnih mehanizmov sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Prispevek kakovost obravnava kot sistemski, strateški in odnosni proces, ki presega administrativno razumevanje ter postaja del profesionalne kulture vzgojno-izobraževalne organizacije. Na podlagi nacionalnih in evropskih izhodišč osvetljuje vlogo samoevalvacije, komisije za kakovost in vključevanja interesnih skupin. Poseben poudarek namenja kakovosti kot odnosnemu procesu, ki se oblikuje skozi komunikacijo, sodelovanje in refleksijo strokovnih delavcev. Prispevek vključuje tudi refleksijo svetovalne prakse ter primere s področij dodatne strokovne pomoči, individualiziranih programov in oddelčnega učiteljskega zbora. Ugotavlja, da kakovost ni stanje, temveč trajen razvojni proces, ki

zahteva sistematičnost, strokovnost in aktivno vključenost vseh deležnikov.

Ključne besede: kakovost, samoevalvacija, dodatna strokovna pomoč, individualizirani program, sodelovanje, refleksija

Abstract: Quality assurance and evaluation (QAE) is one of the key developmental mechanisms of modern education systems. The paper discusses quality as a systemic, strategic, and relational process embedded in institutional culture. It highlights the role of self-evaluation, quality committees, and stakeholder involvement. Special attention is given to quality as a relational process shaped through communication, collaboration, and professional reflection. The paper also includes reflections from counselling practice and examples from additional professional support, individualized programmes, and teacher meetings. The findings show that quality is not a fixed state, but a continuous developmental process requiring systematic work, expertise, and active stakeholder involvement.

Keywords: quality, self-evaluation, counselling, individualized programmes, collaboration

UVOD

Sodobni vzgojno-izobraževalni sistemi se soočajo z naraščajočimi zahtevami po kakovosti, odgovornosti in prilagodljivosti. V času hitrih družbenih sprememb, tehnološkega razvoja in vse večje raznolikosti potreb učencev postaja kakovost ena osrednjih kategorij delovanja šole. Od vzgojno-izobraževalnih organizacij se ne pričakuje le zagotavljanje znanja, temveč tudi oblikovanje spodbudnega, vključujočega in varnega učnega okolja, ki podpira celostni razvoj posameznika (Gaber & Kos Kecojević, 2011). V tem okviru postaja ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti temeljni mehanizem sistematičnega izboljševanja pedagoške prakse in organizacijskega delovanja. Ne gre več zgolj za izpolnjevanje formalnih zahtev, temveč za proces, s katerim organizacija reflektira lastno delovanje, prepozna prednosti in področja za izboljšave ter na tej podlagi načrtuje nadaljnji razvoj (Brejc et al., 2014).

Sodobno razumevanje kakovosti presega normativni pristop, po katerem je kakovost predvsem vprašanje skladnosti s predpisanimi standardi. V ospredje stopa razumevanje kakovosti kot dinamičnega in večdimenzionalnega procesa, ki vključuje refleksijo, sodelovanje, uporabo podatkov in strokovno odločanje. Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti poudarja, da je pri razvijanju kakovosti ključna prav vloga organizacije same, ki skozi samoevalvacijo sistematično presoja lastno delo in oblikuje razvojne usmeritve (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). S

tem se težišče premika od zunanega nadzora k notranji odgovornosti in krepitvi strokovne avtonomije zaposlenih (Shewbridge, 2013). V praksi se pokaže, da kakovost ne nastaja predvsem na ravni dokumentov, temveč v vsakodnevnih odnosih med učitelji, učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci. Prav zato jo je smiselno razumeti tudi kot odnosni in kulturni pojav, ki se udejanja v konkretnem šolskem prostoru (Gaber & Kos Kecojević, 2011). Namen prispevka je osvetliti ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot celosten proces, ki vključuje systemske, strokovne in odnosne razsežnosti delovanja vzgojno-izobraževalne organizacije ter jih povezati s praktičnimi izkušnjami svetovalnega dela.

Kakovost kot strateška usmeritev zavoda

Kakovostno delovanje vzgojno-izobraževalne organizacije temelji na jasno opredeljenih strateških izhodiščih – poslanstvu, viziji in vrednotah. Ti elementi ne predstavljajo zgolj formalnih zapisov, temveč vzpostavljajo temeljno identiteto organizacije in usmerjajo njeno delovanje. Poslanstvo opredeljuje bistvo obstoja organizacije in odgovarja na vprašanja, komu je namenjena ter kakšno vrednost ustvarja, vizija pa izraža želeno prihodnje stanje in spodbuja razvojno naravnost. Vrednote kot temelj organizacijske kulture določajo, kaj je v organizaciji prepoznano kot pomembno, zaželeno in strokovno utemeljeno (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017).

V sodobnih pristopih k zagotavljanju kakovosti je ključno, da so ti strateški elementi med seboj usklajeni in smiselno povezani z vsakodnevnimi praksami. Le tako lahko delujejo kot dejanski orientir strokovnim delavcem pri sprejemanju odločitev. Poslanstvo, vizija in vrednote namreč niso sami sebi namen, temveč predstavljajo okvir za interpretacijo pedagoških situacij, načrtovanje dela in odzivanje na izzive v praksi (Gaber & Kos Kecojević, 2011). V praksi se to kaže predvsem v usklajenosti med strateškimi dokumenti (npr. letni delovni načrt, razvojni načrt šole) in dejanskim delovanjem organizacije. Če so razvojne usmeritve jasno opredeljene, razumljene in ponotranjene, se lažje oblikuje skupna strokovna kultura, ki podpira kakovostno delo. Umeščenost procesov kakovosti v temeljne dokumente organizacije je tudi pomemben kazalnik, da organizacija kakovost razume kot del sistematičnega in načrtnega delovanja, ne pa kot občasno ali dodatno aktivnost (Brejc et al., 2014). Kljub temu pa se v praksi pogosto pokaže razkorak med deklarativno ravno (kar je zapisano v dokumentih) in dejanskim izvajanjem. V svetovalni praksi opažam, da imajo organizacije največ izzivov prav pri prenosu strateških usmeritev v konkretne pedagoške situacije. Ta razkorak se kaže v neenotni interpretaciji ciljev, različnem razumevanju vrednot in nepovezanosti med posameznimi strokovnimi delavci.

Kakovost se namreč ne uresničuje na ravni dokumentov, temveč v vsakodnevnih interakcijah med učitelji, učenci in starši. Prav v teh situacijah se preverja, ali so strateška izhodišča dejansko zaživel v

praksi. Odločitev učitelja, način komunikacije s starši, pristop k učencu s težavami ali sodelovanje v strokovnem timu so konkretni izrazi kakovosti, ki jih ni mogoče v celoti predpisati, temveč se oblikujejo skozi profesionalno presojo in vrednote posameznika (Shewbridge, 2013). Zato postaja vse pomembnejše, da organizacije ne ostajajo zgolj pri oblikovanju strateških dokumentov, temveč sistematično vlagajo v razvoj skupnega razumevanja kakovosti. To vključuje strokovne razprave, refleksijo prakse, skupno načrtovanje in medsebojno učenje. Le skozi tak proces lahko strateška izhodišča postanejo živa in del vsakodnevnega delovanja.

V tem kontekstu ima pomembno vlogo tudi vodstvo organizacije, ki s svojim načinom vodenja, komunikacije in odločanja ustvarja pogoje za razvoj kulture kakovosti. Vodstvo ne usmerja kakovosti zgolj z dokumenti, temveč predvsem z zgledom, podporo strokovnim delavcem in spodbujanjem sodelovanja. Raziskave na področju vodenja v izobraževanju namreč kažejo, da je kakovost šole tesno povezana s sposobnostjo vodstva, da povezuje vizijo z vsakodnevnimi praksami ter spodbuja reflektivno in sodelovalno kulturo (Gaber & Kos Kecojević, 2011). Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da kakovost kot strateška usmeritev zavoda ni statičen koncept, temveč proces, ki zahteva stalno usklajevanje med načrtovanjem in izvajanjem. Ključno vprašanje pri tem ni, ali organizacija ima jasno opredeljeno vizijo in poslanstvo, temveč v kolikšni meri ti elementi

dejansko usmerjajo vsakodnevno strokovno delo in odločitve zaposlenih.

Notranji sistem kakovosti in povezovanje deležnikov

Notranji sistem kakovosti v vzgojno-izobraževalni organizaciji predstavlja celostno in povezano strukturo procesov, dejavnosti in odnosov, ki omogočajo sistematično spremljanje, presojanje in razvijanje kakovosti. Ne gre zgolj za skupek posameznih aktivnosti, temveč za usklajen sistem, v katerem so jasno opredeljene vloge, odgovornosti in načini sodelovanja vseh deležnikov. Ključni namen notranjega sistema kakovosti je ustvarjanje pogojev za stalno izboljševanje, ki temelji na refleksiji, podatkih in strokovnem dialogu (Brejc et al., 2014). V tem sistemu ima posebno mesto komisija za kakovost, ki deluje kot povezovalni in razvojni element. Njena naloga ni zgolj organizacija posameznih aktivnosti, temveč predvsem spodbujanje procesov samoevalvacije, usklajevanje dejavnosti ter skrb za pretok informacij med različnimi deležniki. Komisija za kakovost tako predstavlja jedro notranjega sistema, ki povezuje vodstvo, strokovne delavce, učence, starše in širšo skupnost ter omogoča celostno obravnavo kakovosti (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Vendar pa učinkovitost notranjega sistema kakovosti ni odvisna zgolj od njegove formalne vzpostavitve, temveč predvsem od stopnje vključenosti deležnikov. Sodobni pristopi k kakovosti poudarjajo, da kakovosti ni mogoče razvijati brez aktivnega sodelovanja vseh, ki so vključeni v vzgojno-

izobraževalni proces. Interesne skupine – učenci, starši, učitelji, vodstvo in širše okolje – imajo različne perspektive, ki pomembno dopolnjujejo razumevanje kakovosti in omogočajo celovitejšo presojo delovanja organizacije (Gaber & Kos Kecojević, 2011).

V praksi to pomeni, da je treba vzpostavljati različne oblike sodelovanja, kot so:

- redni strokovni sestanki in razprave,
- vključevanje učencev v procese vrednotenja,
- sistematično zbiranje povratnih informacij staršev,
- sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki.

Posebej pomembno je, da sodelovanje ni zgolj formalno, temveč vsebinsko in usmerjeno v skupno razumevanje ter izboljševanje prakse. Pogosto se namreč zgodi, da organizacije sicer vzpostavijo različne mehanizme sodelovanja, vendar ti ne vodijo do dejanskih sprememb. Razlog za to je lahko pomanjkanje jasnih ciljev, neustrezna interpretacija podatkov ali odsotnost skupnega strokovnega dialoga.

Kot svetovalna delavka opažam, da je eden ključnih izzivov prav vzpostavljanje prostora za odprto in varno komunikacijo. Kakovost se namreč ne razvija v okoljih, kjer prevladujejo strah pred napakami, formalizem ali zaprtost, temveč tam, kjer obstaja zaupanje in pripravljenost za iskreno refleksijo. Strokovni delavci morajo imeti

možnost, da izrazijo svoje dvome, izpostavijo težave in predlagajo izboljšave, ne da bi se pri tem počutili ogrožene. V tem kontekstu postaja vse bolj pomembno razumevanje kakovosti kot skupne odgovornosti. Kakovost ni naloga posameznika ali ene skupine, temveč rezultat sodelovanja vseh deležnikov. To pomeni tudi, da mora biti vsak posameznik v organizaciji aktiven udeleženec procesov kakovosti – ne zgolj izvajalec nalog, temveč soustvarjalec rešitev.

Pomembno vlogo pri tem ima tudi vodstvo organizacije, ki mora ustvarjati pogoje za sodelovanje, spodbujati profesionalni dialog in zagotavljati podporo strokovnim delavcem. Vodenje, ki temelji na zaupanju, vključevanju in jasni viziji, pomembno prispeva k razvoju kulture kakovosti. Raziskave kažejo, da organizacije, kjer vodstvo aktivno podpira procese samoevalvacije in sodelovanja, dosegajo bolj trajne in smiselne izboljšave (Shewbridge, 2013). Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da notranji sistem kakovosti ni zgolj organizacijska struktura, temveč živ proces, ki temelji na odnosih, sodelovanju in skupni odgovornosti. Njegova učinkovitost je odvisna predvsem od tega, v kolikšni meri uspe organizacija vzpostaviti kulturo odprte komunikacije, refleksije in skupnega učenja.

Samoevalvacija v praksi: od podatkov do odločitev

Samoevalvacija predstavlja temeljni proces notranjega sistema kakovosti, saj organizaciji omogoča sistematično presojo lastnega

delovanja, prepoznavanje močnih področij ter načrtovanje izboljšav. V sodobnih pristopih k zagotavljanju kakovosti ni razumljena kot enkratna ali formalna aktivnost, temveč kot ciklični proces, ki vključuje analizo stanja, načrtovanje ukrepov, njihovo izvajanje ter spremljanje in vrednotenje rezultatov (Brejc et al., 2014). Njena ključna vrednost ni v zbiranju podatkov samih, temveč v njihovi interpretaciji in uporabi za strokovno odločanje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). V praksi se pogosto pokaže, da je največji izziv prav prehod od podatkov k odločitvam. Organizacije sicer zbirajo različne informacije, vendar te ne vodijo vedno do konkretnih izboljšav. Razlogi so pogosto pomanjkanje časa za refleksijo, nejasni cilji ali odsotnost skupnega strokovnega dialoga. Kot svetovalna delavka opažam, da samoevalvacija postane razvojno učinkovita predvsem takrat, ko se poveže s konkretnimi pedagoškimi situacijami in vprašanji, ki izhajajo iz prakse.

Primer iz prakse: dodatna strokovna pomoč

Na področju dodatne strokovne pomoči se pogosto zastavlja vprašanje, ali izbrani pristopi dejansko prispevajo k napredku učenca. Samoevalvacija v tem primeru vključuje spremljanje učnega in socialno-čustvenega napredka učenca, opažanja učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči, refleksijo svetovalne službe ter povratne informacije staršev. Ključno vprašanje ni le, ali se pomoč izvaja, temveč kako učinkovita je. Na podlagi zbranih podatkov je mogoče prilagajati metode dela, obseg pomoči in cilje podpore.

Samoevalvacija in individualizirani program

Podoben pomen ima samoevalvacija pri individualiziranih programih. Individualizirani program je učinkovit le, če je zasnovan kot živ dokument, ki se prilagaja potrebam učenca. V praksi se pogosto pokaže, da so cilji preveč splošni ali težko merljivi, kar otežuje spremljanje napredka. Z uporabo načel samoevalvacije in jasneje oblikovanih ciljev lahko individualizirani program postane učinkovitejše orodje za usklajeno delo z učencem. Ključno vprašanje ni, ali individualizirani program obstaja, temveč ali dejansko vpliva na učenčev razvoj.

OUZ kot prostor profesionalne refleksije

Pomemben prostor strokovnega dialoga in skupne refleksije predstavlja oddelčni učiteljski zbor. V primerih, ko se obravnavajo zahtevnejše situacije, na primer vedenjske ali učne težave učencev, je posebej pomembno usklajevanje pogledov, skupno razumevanje situacije in dogovor o enotnih strokovnih pristopih. Kadar oddelčni učiteljski zbor deluje kot prostor odprtega in razvojno usmerjenega dialoga, se kakovost strokovnih odločitev praviloma poveča.

Pomen strokovnega dialoga

Eden izmed ključnih elementov učinkovite samoevalvacije je strokovni dialog. Podatki sami po sebi ne prinašajo sprememb; te nastanejo šele, ko jih strokovni delavci skupaj interpretirajo in povežejo s prakso. Pri tem imajo pomembno vlogo oddelčni učiteljski

zbor, strokovni aktivni in timski sestanki. Kadar strokovni delavci delijo opažanja, primerjajo pristope in skupaj iščejo rešitve, se kakovost odločitev praviloma poveča.

Samoevalvacijo je mogoče razumeti tudi kot proces profesionalnega učenja. Skozi refleksijo in analizo lastne prakse strokovni delavci razvijajo svoje kompetence in izboljšujejo delo, kar je v kompleksnem šolskem prostoru ena ključnih strokovnih zmožnosti (Shewbridge, 2013). Na tej podlagi je mogoče skleniti, da samoevalvacija ni zgolj orodje za spremljanje kakovosti, temveč njen osrednji razvojni mehanizem. Učinkovita je takrat, ko temelji na relevantnih podatkih, vključuje deležnike, vodi do konkretnih sprememb ter spodbuja refleksijo in strokovni dialog.

Kakovost kot odnosni proces

V sodobnih pristopih k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti se vse bolj uveljavlja razumevanje, da kakovost ni zgolj rezultat strukturiranih procesov, kazalnikov in dokumentov, temveč predvsem odraz odnosov in organizacijske kulture. Kakovost se ne oblikuje le skozi načrtovanje in evalvacijo, temveč skozi vsakodnevne interakcije med deležniki – v komunikaciji, sodelovanju in skupnem iskanju rešitev.

Takšno razumevanje kakovosti presega tradicionalni tehnično-administrativni pristop in jo umešča v socialni kontekst delovanja

organizacije. Kakovost postane rezultat skupnega delovanja, kjer imajo ključno vlogo zaupanje, odprta komunikacija in občutek soustvarjanja. Organizacije, ki razvijajo kulturo sodelovanja, praviloma dosegajo bolj trajne in smiselne izboljšave, saj spremembe temeljijo na notranji motivaciji zaposlenih in ne zgolj na zunanjih zahtevah (Gaber & Kos Kecojević, 2011). V praksi se to kaže predvsem v načinu, kako strokovni delavci sodelujejo med seboj, kako komunicirajo s starši in kako pristopajo k učencem. Kakovost odnosa med učiteljem in učencem, občutek varnosti v razredu ter pripravljenost na sodelovanje pomembno vplivajo na učni proces in dosežke učencev. Raziskave na področju evalvacije šol poudarjajo, da so prav odnosi eden ključnih dejavnikov kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela (Shewbridge, 2013). Kot svetovalna delavka opazam, da se največje spremembe ne zgodijo nujno ob uvedbi novih sistemov ali dokumentov, temveč takrat, ko se spremeni način sodelovanja. Ko strokovni delavci začnejo odprto deliti svoje dileme, ko se oblikuje prostor za skupno refleksijo in ko se vzpostavi zaupanje, postane kakovost naravna posledica takšnega delovanja. Pomemben element odnosnega vidika kakovosti je tudi vključevanje različnih perspektiv. Učenci, starši in učitelji pogosto različno doživljajo isto situacijo, zato je njihovo vključevanje v procese presojanja kakovosti ključnega pomena. Tak pristop omogoča celovitejše razumevanje situacij in vodi do bolj ustreznih rešitev. Ob tem pa je treba poudariti, da razvoj odnosne dimenzije kakovosti ni samoumeven proces. Zahteva čas, strokovno podporo in jasno

usmeritev vodstva. Organizacije morajo zavestno ustvarjati pogoje za sodelovanje, refleksijo in profesionalni dialog. Brez tega kakovost ostaja na ravni formalnih zapisov.

Refleksija lastne prakse

Razumevanje kakovosti kot systemskega in odnosnega procesa omogoča drugačen pogled na strokovno delo svetovalne službe. Kakovost ni več razumljena predvsem kot reševanje posameznih situacij in zagotavljanje podpore učencem, temveč kot širši proces, ki vključuje načrtovanje, sodelovanje in refleksijo.

Pri delu se pogosto pokaže, da največji izzivi niso nujno povezani s pomanjkanjem strokovnega znanja, temveč z usklajevanjem pogledov, komunikacijo in skupnim razumevanjem situacij. Prav zato postaja vloga svetovalnega delavca vse bolj usmerjena v povezovanje deležnikov, spodbujanje dialoga in ustvarjanje prostora za strokovno refleksijo.

Pomemben premik predstavlja tudi večja uporaba podatkov pri odločanju. Namesto hitrih in intuitivnih rešitev se v ospredje postavljajo sistematično zbiranje informacij, njihova analiza in skupna interpretacija. Hkrati pa je treba upoštevati, da uvažanje kakovosti ni linearen proces. Zahteva čas, postopnost in upoštevanje realnih zmožnosti organizacije ter posameznikov.

Na podlagi strokovne prakse je mogoče skleniti, da kakovosti ni mogoče uvesti z enkratnim ukrepom. Gradi se postopno, skozi zaupanje, sodelovanje in strokovno refleksijo vseh deležnikov.

ZAKLJUČEK

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju je kompleksen in večdimenzionalen proces, ki presega formalno izpolnjevanje standardov. Njegov namen ni zgolj nadzor nad delovanjem organizacije, temveč ustvarjanje pogojev za njen razvoj in izboljševanje. Prispevek je pokazal, da kakovost ni statična kategorija, temveč dinamičen proces, ki vključuje systemske, strokovne in odnosne razsežnosti. Samoevalvacija kot osrednji mehanizem kakovosti organizaciji omogoča, da na podlagi podatkov in refleksije načrtuje razvojne usmeritve. Pri tem imajo ključno vlogo sodelovanje deležnikov, strokovni dialog in kultura zaupanja.

Posebej pomembno je spoznanje, da se kakovost ne uresničuje predvsem na ravni dokumentov, temveč v vsakodnevni praksi. Odnosi, komunikacija in način sodelovanja so tisti elementi, ki dejansko določajo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Organizacije, ki uspejo povezati sistematično načrtovanje, refleksijo, vključevanje deležnikov in kulturo sodelovanja, postajajo bolj odzivne, vključujoče in razvojno naravnane. Kakovost v takšnem okolju ni več cilj sam po sebi, temveč posledica strokovnega in odgovornega delovanja.

Viri in literatura

1. Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., & Gradišnik, S. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Šola za ravnatelje.
2. Cankar, G., Bren, M., & Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Državni izpitni center.
3. Center RS za poklicno izobraževanje. (2017). *Okvir EQAVET za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*. CPI.
4. Gaber, S., & Kos Kecojević, Ž. (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Pedagoška fakulteta.
5. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*.
6. Shewbridge, C. (2013). *Od skladnosti z zakoni do kakovosti*.

Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami ali dvojno izjemni učenci

INES OVSENEK WOLF, *mag. prof. spec. in reh. ped.*

ines.wolf@guest.arnes.si

Povzetek: Dvojno izjemni učenci so heterogena skupina učencev z različnimi vrstami nadarjenosti in različnimi specifičnimi učnimi težavami. Namen prispevka je predstaviti na kakšen način lahko učitelji in pedagogi pomagamo dvojno izjemnim učencem predvsem na čustveno in motivacijskem področju. Pomembno je, da učitelji in pedagogi ustrezno hitro in pravilno prepoznamo opozorilne znake, ki lahko nakazujejo na dvojno izjemnost pri učencu, saj lahko le tako učinkoviteje načrtujemo konkretne strategije pomoči. Na čustvenem in motivacijskem področju so se kot učinkovite strategije med drugim izkazale strategije prepoznavanja povzročiteljev stresa, lestvica počutja, strategija dnevnik samopodobe in strategija multisenzornega sproščanja.

Ključne besede: dvojno izjemni učenci, čustveno in motivacijsko področje, podpora in pomoč

Abstract: Twice-exceptional students are a heterogeneous group of learners with different types of giftedness and specific learning difficulties. The aim of this paper is to present how teachers and educators can support twice-exceptional students, particularly in the emotional and motivational domains. The findings indicate that it is important for teachers and educators to recognize warning signs that may suggest twice-exceptionality in a timely and accurate manner, as this allows for more effective planning of targeted support strategies. In the emotional and motivational domains, strategies such as identifying sources of stress, the mood scale, the self-image journal, and multisensory relaxation have proven to be effective.

Keywords: twice-exceptional pupils, emotional and motivational domain, support and assistance

UVOD

Dvojno izjemni učenci so zelo pestra skupina posameznikov, ki v primerjavi z učenci s specifičnimi učnimi težavami in v primerjavi z nadarjenimi učenci, kažejo na določene razlike in posebnosti v funkcioniranju. Težave, s katerimi se srečujejo, so zelo raznolike, saj so tudi specifične učne težave in nadarjenosti učencev zelo heterogene. Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev predstavlja temeljni korak v procesu nudenja podpore in pomoči le tem in pomembno vpliva na nadaljnji razvoj in uspešnost učencev v šolskem okolju. Le če jih bomo ustrezno prepoznali, jim bomo uspeli nuditi tudi ustrezno podporo in pomoč tako na področju njihove nadarjenosti kot na področju njihovih primanjkljajev. Vprašanje, kako smo lahko učitelji in pedagogi v podporo in pomoč dvojno izjemnim učencem, predvsem pa, kako jim pomagati na čustvenem in motivacijskem področju, me je vodilo k raziskovanju tega področja. V nadaljevanju prispevka obravnavam predstavljeno temo in teoretična spoznanja povezujem s svojimi praktičnimi izkušnjami pridobljenimi pri poučevanju dvojno izjemnih učencev v osnovni šoli.

Kdo so nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami?

Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami oz. dvojno izjemni učenci so učenci, za katere je značilno, da imajo visoke splošne intelektualne sposobnosti, talente na različnih področjih, kot tudi hkratio prisotnost kognitivnih težav nevrofiziološke narave, ki jih ovirajo pri osvajanju in avtomatizaciji veščin, znanj in spretnosti, ki so

potrebne za uspešno spopadanje s šolskimi zahtevami (Magajna, 2010, v Kerštajn, 2011). Pri identificiranju dvojno izjemnih otrok naletimo na veliko težav, ker je skupina zelo heterogena. Pogosto ostajajo neopaženi vsaj prva leta šolanja. Njihovo funkcioniranje v šolski situaciji in težave pri prepoznavanju bi lahko strnili v tri skupine (Lep, 2012). V prvo skupino uvrščamo učence, pri katerih je okolje opazilo otrokove nadpovprečne sposobnosti abstraktnega mišljenja, logičnega sklepanja in poglobljeno znanje s področja njihovega zanimanja, počasnejše usvajanje šolskih veščin pa se pripiše otrokovi površnosti in lenobi. S tem odkrijejo nadarjenost, primanjkljaja pa ne, kar pomeni, da otrok ni usmerjen na obravnavo in se lahko njegove težave sčasoma širijo še na ostala področja funkcioniranja, kot sta čustveno in socialno področje (Kerštajn, 2011).

V drugo skupino, ki je že nekoliko bolj številčna kot prva, so uvrščeni učenci, kjer opazimo njihov kognitivni primanjkljaj, jih diagnosticiramo kot učence s specifičnimi učnimi težavami in jih izobražujemo po programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Zaradi težav na področju vizualno-motorične koordinacije, upočasnjenosti, težav pri mehničnem pomnjenju in težavam s priklicem, dosegajo nižje rezultate pri šolskem delu in tudi pri oceni njihovih intelektualnih sposobnostih. S tem odkrijejo njihove primanjkljaje, ne pa otrokove nadarjenosti in tako ti otroci ostanejo brez ustrezne pomoči, ki bi pripomogla k razvijanju njihove nadarjenosti (Lep, 2012). V tretjo skupino sodijo učenci, ki so hkrati

nadarjeni in imajo učne težave, a tega navzven ne kažejo, saj se izjemne sposobnosti in kognitivne motnje med seboj zakrijejo. Otrokove visoke intelektualne sposobnosti zakrijejo primanjkljaje in končni rezultat je povsem povprečen učni uspeh, na učne težave pa ne pomislimo. Kljub temu, da se zdi, da na šolskih in drugih področjih delujejo in dosegajo dokaj dobre rezultate, se šele s pomočjo poglobljene diagnostike lahko opazi, da ti otroci, predvsem v šolskih situacijah, delujejo močno pod svojimi dejanskimi zmožnostmi (Kerštajn, 2011).

Značilnosti nadarjenih učencev s specifičnimi učnimi težavami

Glede na različna področja razvoja in delovanja, lahko značilnosti nadarjenih oseb s specifičnimi učnimi težavami opišemo na podlagi štirih področij (Jokan, 2013).

Miselno-spoznavno področje

- Vsaj na enem področju razmišljanja in znanja imajo visok intelektualni potencial.
- Razhajanje med besednimi in nebesednimi sposobnostmi
- Nadpovprečni učni rezultati pri dejavnostih, ki potekajo izven razreda.
- Poznavanje vsebin, ki jih niso usvojili v okviru tipičnega šolskega poučevanja (tehnika, ekonomija, zgodovina, umetnost).
- Raba celostnih strategij.

- Veliko težav doživljajo ob tipičnih šolskih načinih poučevanja (velikokrat se poslužujejo majhnih korakov in mehničnega pomnjenja).

Učno-storilnostno področje

- Bogato poznavanje dejstev.
- Bolj diferencirane pojmovne mreže.
- Velika razlika med zelo dobrim ustnim izražanjem in slabšim obvladovanjem pisnega jezika. Pogosto se izogibajo nalog, ki vključujejo pisanje.
- Dobre zmožnosti razumevanja.
- Veščine bralnega dekodiranja so pogosto šibke.
- Pri časovno omejenih testih je njihovo izvajanje slabše.
- Težave z zaporedji.

Motivacija

- Visoka motivacija na področju interesov.
- Nizka motivacija na področju šibkosti, saj se zaradi primanjkljajev lahko neprestano soočajo s frustracijami na teh področjih.

Socialno-čustveno področje

- Izkrivljeno zaznavanje samega sebe.
- Naučena neobogljeno.
- Povečana količina zmedenih misli in predstav.

- Kritičnost do lastnega dela.
- Občutljivost na stres.
- Pomanjkanje zaupanja vase.
- Pogosta utrujenost.
- Težave pri ohranjanju očesnega stika.
- Nezrelo vedenje na socialnem področju.
- Impulzivno odzivanje.
- Nezmožnost sprejemanje odločitev (Jokan, 2013).

Podpora in pomoč nadarjenim učencem s specifičnimi učnimi težavami na čustvenem in motivacijskem področju

Motivacija, čustvovanje in mišljenje so trije med sabo močno povezani procesi. Težava pri dvojno izjemnih učencih nastane v razumevanju učenca, da je zmožen napredovati pri določenih vsebinah z večjo hitrostjo kot njegovi vrstniki, hkrati pa določena znanja usvaja veliko težje ali počasneje kot njegovi vrstniki. Pogosto imajo dvojno izjemni učenci nizko samopodobo in so zelo kritični do svojih rezultatov dela. Večkrat doživljajo izrazito frustriranost in jezo, imajo motnje razpoloženja, so večkrat hitro razočarani in imajo nižjo motivacijo za šolsko delo (Božič, 2002).

Kot specialna in rehabilitacijska pedagoginja zaposlena na osnovni šoli, kjer izvajam podporo in pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj učencem, ki so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,

poučujem tudi dvojno izjemne učence. Velikokrat ti učenci doživljajo stisko, saj težko razumejo, kako to, da so zmožni napredovati pri določenih vsebinah z večjo hitrostjo kot njegovi vrstniki, kljub temu pa temeljne šolske veščine, kot so branje ali pisanje ali računanje težje usvajajo. Ravno zaradi čustvenih stisk in slabše motiviranosti za šolsko delo sem tem učencem veliko pomoči nudila na omenjenih področjih. V nadaljevanju članka predstavljam nekatere strategije podpore in pomoči dvojno izjemnim učencem na čustvenem in motivacijskem področju, ki so se v moji pedagoški praksi izkazale za učinkovite.

Motiviranje za šolsko delo

Juriševič (2012) je empirično dokazala pet vrst motivacije, ki se pojavljajo pri dvojno izjemnih učencih.

Preglednica 1: Kako pomagati učencu na področju motivacije

VRSTA MOTIVACIJE	ZNAČILNOSTI	STRATEGIJE MOTIVIRANJA
Učno tekmovalni učenci	Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker želijo biti učno uspešni (dobiti dobre ocene, nagrade, pohvale ...)	Zagotoviti jim dovolj tekmovalnih situacij, pri čemer je pomembno, da njihovo pozornost postopno usmerjamo bolj na tekmovanje s samim seboj ter še k drugim motivacijskim pobudnikom (npr. učenje in znanje <u>kot</u> vrednoti), <u>predvsem</u> pa je treba te učence učiti, kako naj se učijo.
Učno aktivni učenci	Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker jih učenje oziroma učna snov zanima, ker želijo <u>obvladati</u> ter jim znanje predstavlja pomembno vrednoto.	Zagotoviti jim čim več učnih nalog, za katere kažejo še poseben interes in učno podporo pri učenju, poleg tega pa je pri njih pomembno tudi spodbujanje vrednote dosežka, torej zunanje motiviranosti, saj bodo le tako aktivnejši tudi na področjih, za katera sicer niso notranje motivirani, se pa od njih pričakuje oziroma zahteva aktivnost.
Učno nesamozavestni učenci	Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker jih je strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja zaradi tega in ker se mu na tak način želijo izogniti, poleg tega pa se zavedajo pomembnosti znanja in vrednote učenja. Zato se tudi veliko učijo. Pri učenju jih ovira slaba učna samopodoba. Prav tako je zanje značilen perfekcionizem.	Z organizacijo učnih dejavnosti in s povratnimi informacijami o njihovem učenju in dosežkih krepimo njihovo samopodobo. Pomagamo jim pri usvajanju učinkovitih učnih strategij ter pri oblikovanju ciljev za učenje na podlagi zaznanih interesov.
Učno pasivni učenci	Tudi učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker jih je strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja zaradi tega in ker se mu na tak način želijo izogniti, vendar za razliko od skupine nesamozavestnih učencev ne kažejo želje po učnih dosežkih, učna snov in šolsko učenje pa jih nikakor ne zanimata. Za njihov učni pristop je značilno predvsem to, da se učijo le toliko, kolikor je nujno <u>potrebno</u> .	Ustvariti je <u>potrebno</u> učno varno in spodbudno okolje, v katerem z učno snovjo ter aktivnostmi pripomoremo k razvoju različnih motivacijskih pobudnikov ter krepimo njihovo učno samopodobo.
Učno nemotivirani učenci	Učenci te skupine niso ne notranje ne zunanje motivacijsko naravnani. Zanje je značilno, da se najmanj od vseh učijo na način, ki bi jim omogočil razumevanje učne snovi.	Pri poučevanju izhajamo iz njihovih interesov, na podlagi katerih potem prilagajamo različne učne dejavnosti. Koristno je tudi, da pri teh učencih spodbujamo razvoj učnih ciljev.

Strategija prepoznavanja povzročiteljev stresa

Koraki, ki jih učenci naredijo:

- Na dno lista v vrsto nariši 5 majhnih pravokotnih škatlic. V vsako izmed njih zapiši besedo Jaz.
- Nariši 5 večjih škatel, vsako nad manjšo škatlico.
- V vsako večjo škatlo zapiši specifičen stresor, ki je v povezavi s šolo (npr. govorni nastop pred razredom, dolgočasje, domača naloga, slabe ocene itd.).
- Nariši črto med vsako Jaz škatlo in stresorjem v večji škatli. Intenzivnost stresorja prikaži s tem, kako debelo črto narišeš. Debelejša kot je črta, bolj te ovira in moti ta stresor.
- Pokaži, ali je stresor kratkotrajen ali dolgoročen. Za kratkoročni stresor, ki traja manj kot 1 mesec, naredi X nad večjo škatlo. Za dolgoročni stresor nariši krog nad večjo škatlo.

S to strategijo učitelj in učenec dobivata vizualni uvid v to, kateri stresorji najbolj vplivajo na učenca, kako močno in v kakšni obliki (kratkoročno ali dolgoročno). Tako lahko lažje prepoznavata področja, kjer učenec potrebuje podporo, in skupaj razmišljava o ustreznih strategijah za obvladovanje stresa in izboljšanje počutja v šoli.

Lestvica počutja in anksioznosti

Učencu damo spodnjo predlogo in tri različne barve kartončkov. Iz kartončkov naredimo tri kolone, glede na stopnjo anksioznosti. Na prve, zelene kartončke nariše ali napiše tiste stvari, ki ga ne skrbijo. Na druge, rumene kartončke nariše ali napiše tiste stvari, ki ga

nekoliko skrbijo. Na rdeče kartončke pa nariše ali zapiše tiste stvari, ki ga ves čas zelo skrbijo in zaradi katerih je lahko tudi anksiozen. Z učencem se o zapisanem sproti pogovorimo. Pogovorimo se tudi o strategijah, kako bomo omenjene strahove poskušali iz dneva v dan ali iz tedna v teden zmanjševati. Ko učenec konča z zapolnjenem kartončkov, jih pospravi v »vrečko anksioznosti«. Čez en teden ponovno prinesemo vrečko in učenca prosimo naj nam ponovno razvrsti kartončke. Spodbudimo ga, da naj premisli, ali bi katerega premaknil ali kaj dodal. Tovrstno evalviranje izvajamo toliko časa, dokler se naše strategije niso obrestovale in učenec nima nobenega rdečega kartončka.



Slika 1: Primer lestvice zaskrbljenosti

Vir: Lasten

Strategija dnevnik samopodobe

Strategija dnevnika samopodobe učencu omogoča redno refleksijo o lastnih dosežkih, občutkih in napredku, s čimer postopno krepi

njegovo samozavedanje, samozavest in samopodobo. Učencu za vsak teden damo spodnjo predlogo. Vsak dan vodi svoj dnevnik. Pri tem upošteva trditve v sami predlogi. Na začetku izvajanja te strategije učencu lahko pomagamo pri oblikovanju posameznih odgovorov na trditve.

Preglednica 2: Primer Dnevnika samopodobe

MOJ DNEVNIK SAMOPODOBE	
PONEDELJEK	
Nekaj, kar sem danes odlično opravil ...	
Danes sem se zabaval, ko ...	
Počutil sem se ponosnega, ko ...	
TOREK	
Danes sem dosegel ...	
Imel sem pozitivno izkušnjo z [oseba, kraj, stvar] ...	
Nekaj, kar sem naredil za drugega ...	
SREDA	
Dobro sem se počutil v svoji koži, ko ...	
Bil sem ponosen na nekoga drugega, ko ...	
Danes je bilo zanimivo ...	
ČETRTEK	
Počutil sem se ponosnega, ko ...	
Pozitivna stvar, ki sem jo doživel ...	
Danes sem dosegel ...	
PETEK	
Nekaj, kar sem dobro opravil danes ...	
Imel sem pozitivno izkušnjo z [oseba, kraj, stvar] ...	
Bil sem na nekoga ponosen, ko ...	
SOBOTA	
Danes sem se zabaval, ko ...	
Nekaj, kar sem naredil za nekoga drugega ...	
Dobro sem se počutil v svoji koži, ko ...	
NEDELJA	
Pozitivna stvar, ki sem jo doživel ...	
Danes je bilo zanimivo ...	
Počutil sem se ponosnega, ko ...	

Strategija multisenzornega sproščanja - sestavljanke

Učenec najprej sestavi sestavljanke. Nato iz sestavljanke izbere 1 do 3 dele sestavljanke, ki bi jih rad izvedel. Primeri:

1. Globoko vdihni iz počasi odštevaj od 10 nazaj, pri tem ne hiti. Ko končaš, ponovno globoko vdihni in izdihni. Vzemi si čas.
2. Mirno se usedi. Zamiži. Trikrat globoko vdihni in izdihni. Delaj počasi.
3. Počasi naredi 5 počepov. Med tem globoko dihaj. Ne hiti.
4. Pojdi v tihi kotiček, se tam ulezi in miruj. Globoko dihaj. Če bi se rad sprostil s kakšno žogico jo lahko vzameš.
5. Pogovori se z nekom, ki mu zaupaš. Povej ji kaj te teži, zakaj si jezen ali frustriran.
6. Povej si 5 lepih povedi. Kaj je tisto, v čemer si dober? Kaj dobro narediš? Kaj so tvoje vrline?
7. Pojdi do blazine ali mirnega kotička v razredu/kabinetu. Zamiži, se miri, ne misli na čisto nič drugega, kakor pa na tvoje globoko dihanje.
8. Usedi se ali ulezi in zamiži. Napni vse mišice in jih drži napete za 5 sekund. Sprosti jih. Trikrat globoko vdihni in ponovi vajo.
9. Povej si 3 stavke, ki se začnejo z jaz. Pri tem pa lahko poveš o sebi samo pozitivne stvari.
10. Zamiži. Razmišljaj o tem, kako si v gozdu in poslušaj zvoke v gozdu. Razmišljaj o tem, kako si na morju in poslušaj zvoke morja in ptic. Mirno in globoko dihaj.
11. Sprehodi se. Pojdi na hodnik in se tri minute sprehajaj. Med tem globoko dihaj.

12. Izogni se tistemu, ki te jezi. Če te neka stvar zelo jezi, je bolje, da se ji za trenutek izogneš, zato pojdi do mirnega kotička, svoje misli umiri, globoko dihaj in se nato vrni k delu.

1. ŠTEJ NAZAJ OD 10.	2. TRIKRAT GLOBOKO VDIHNI.	3. NAREDI 5 POČEPOV.
4. POJDI V TIHI KOTIČEK.	5. POGOVORI SE Z NEKOM, KI MU ZAUPAŠ.	6. POVEJ SI 5 LEPIH POVEDI.
7. ULEZI SE IN SE UMIRI.	8. ZA 5 SEKUND NAPNI VSE MIŠICE NATO JIH SPROSTI.	9. UPORABI "JAZ STAVEK".
10. RAZMIŠLJAJO O MIRNIH MISLI.	11. SPREHODI SE.	12. IZOJNI SE TISTEMU, KI TE JEZI.

Slika 2: Primer sestavljanke

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Dvojno izjemni učenci predstavljajo posebno skupino učencev, pri katerih se prepletajo nadarjenost in specifične učne težave, kar pomembno vpliva na njihov učni, motivacijski in čustveni razvoj. Dvojno izjemni učenci so pogostokrat manj motivirani predvsem na področju svojih šibkosti, zaradi česar se lahko zgodi, da se določenim

obveznostim izogibajo ali zavlačujejo z delom, prav tako lahko doživljajo občutke neuspeha (Božič, 2002). Zato je pomembno, da učitelji pomagamo učencem razviti kompenzacijske strategije na njihovih šibkih področjih, saj bodo le tako učenci uspešno kompenzirali svoje primanjkljaje ter se počutili uspešne. Hkrati pa je pomembno, da učitelji nadarjene učence s specifičnimi učnimi težavami spodbujamo pri razvijanju močnih področij, saj lahko nadarjenemu učencu s specifičnimi učnimi težavami razvoj močnih področij omogoči boljše življenje oz. učenca usmeri v iskanje srednje šole in kasneje zaposlitve v smeri učenčevih močnih področij. Izbira ustreznih učnih strategij ima zato ključno vlogo pri tem, kako uspešno, samozavestno in motivirano bodo učenci usvajali nova znanja. Z načrtnim, strukturiranim in spodbudnim pristopom namreč lahko učitelji in pedagogi učencem zagotovimo prijetne učne izkušnje, hkrati pa krepimo njihovo motivacijo, samopodobo ter ustvarjamo dobre temelje za nadaljnje učenje skozi življenje.

Viri in literatura

1. Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Konečnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 59-73). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
2. Joka, N. (2013). *Nadarjeni študentje z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
3. Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Kerštajn, Š. (2011). *Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami: strategije odkrivanja in pomoči* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

5. Lep, B. (2012). Dvojno izjemni otroci. Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V Bezić, T. (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (str. 67-80). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vpliv staršev na šolski uspeh

mag. ALEŠ PREMZL

ales.premzl@gmail.com

Povzetek: Aktivna vključenost staršev pri mladostnikovem izobraževanju se kaže v boljšem učnem uspehu in motiviranosti za šolske aktivnosti v primerjavi z dijaki, katerih starši niso aktivno vključeni. Nasprotno pa lahko pretirana vključenost in nadzor povzročita tudi negativne učinke. Neenak vpliv imata tudi starša glede na spol, starost in izobrazbo. Dijaki, starši in učitelji uspešnosti dijaka ne vidimo povsem enako, jo pa v glavnem povezujemo z mladostnikovimi sposobnostmi. Na vzgojni stil vpliva tudi navezanost staršev na mladostnika in med partnerjema. Približno 60 % anketirancev živi v skupnem gospodinjstvu z obema staršema ali staršema v razširjenem gospodinjstvu, ki bi ju označili za najbolj pozitivno vplivna. Višji odstotek mater kot očetov ima višjo izobrazbo, so v povprečju imele boljši učni uspeh pri svojem izobraževanju, izobrazbi pripisujejo večji pomen in so večja podpora pri učenju in opravljanju šolskih obveznosti. S svojimi mladostniki se mame večkrat na teden pogovarjajo o šoli, kar je bistveno več kot očetje. Dijaki svoje pogoje za učenje in opravljanje šolskih obveznosti doma ocenjujejo kot dobre, so večinoma s svojim učnim uspehom zadovoljni in tudi prepričani, da bi z malo truda lahko dosegali boljše rezultate. Ob

koncu leta pričakujejo vsaj takšen ali celo boljši učni uspeh kot lani. Pri pouku radi sodelujejo, še posebej če jih snov zanima. Večina jih manjka pri pouku samo, ko za to obstaja utemeljen razlog. Skoraj vsi dijaki so imeli možnost samostojne izbire srednje šole. Starši so z njihovim uspehom zadovoljni a prepričani, da bi lahko bil boljši. Svoje mladostnike podpirajo in motivirajo, jim ponudijo svojo pomoč, pomoč inštruktorjev in jim skoraj nikoli me vzamejo telefona v času učenja. Vzpodbujajo jih k nadaljevanju izobraževanja vendar končno odločitev večinoma prepuščajo njim.

Ključne besede: šolski uspeh, vplivi staršev na uspeh, odnos do pomembnosti izobraževanja

Abstract: Active parental involvement in adolescents' education is generally associated with higher academic achievement and greater motivation for school-related activities compared to students whose parents are not actively involved. However, excessive involvement and control may produce the opposite effect. Parental influence is not uniform; it varies according to the parent's gender, age, and level of education. Students, parents, and teachers do not perceive student achievement entirely in the same way, although they predominantly associate it with the adolescent's abilities. Parenting style is also influenced by the quality of attachment between parents and the adolescent, as well as by the relationship between the partners. Approximately 60% of respondents live in a shared

household with both parents or in an extended family arrangement, which is considered one of the more positive influencing factors. A higher proportion of mothers than fathers have attained higher levels of education. On average, mothers achieved better academic results during their own schooling, attribute greater importance to education, and provide more substantial support in learning and completing school-related obligations. They discuss school matters with their adolescents several times per week, significantly more frequently than fathers. Students generally evaluate their home learning conditions as good. Most are satisfied with their academic performance, yet believe that with slightly more effort they could achieve even better results. By the end of the school year, they expect to attain at least the same or even better academic outcomes compared to the previous year. They report active participation in class, particularly when they find the subject matter interesting. Most students are absent only when there is a valid reason. Nearly all were able to choose their secondary school independently. Parents are generally satisfied with their adolescents' academic performance but believe it could be improved. They support and motivate their children, offer assistance, and arrange tutoring when necessary. They rarely confiscate mobile phones during study time. While they encourage continuation of education, they predominantly leave the final decision regarding further educational pathways to their adolescents.

Keywords: academic achievement, parental influence on academic achievement, attitudes toward the importance of education

UVOD

V srednji šoli se srečujemo z različnimi dijaki. Imamo takšne, ki so zelo zainteresirani za učenje in šolsko delo, do takšnih, za katere se nam zdi, da jih nič ne more motivirati in živijo v nekem drugem svetu. Pri slednjih je pogosto prepoznati sposobnosti, ki so večje kot bi bilo potrebno za uspešno dokončanje letnika, a jih ne uporabijo. V svoji družini, šoli, na treningih, v svoji družbi in na socialnih omrežjih mladostniki dobivajo svojo popotnico za življenje in v naštetih skupinah so tudi posamezniki, ki so njihov vzgled in jih oblikujejo. Vsakemu staršu se zdi, da svojega otroka vzgaja najboljše kot zna in zmore. Literatura ob modelih vzgoje prepozna permissivni, avtoritativni in avtoritarni vzgojni stil, ki se med seboj tudi prepletajo. Pogosto imata starša različen stil vzgoje. Vsak stil ima svoje prednosti in slabosti, a zavedati se je potrebno, da se vzgoja brez jasno postavljenih mej in vztrajanja pri njih pogosto kaže kot problem. Učitelje nas pri našem delu pogosto zanima kakšen odnos do dijakov in šole imajo starši naših dijakov in kako so povezani z izobraževanjem svojega otroka.

Vpliv vključenosti staršev na uspeh dijakov

Izhajajoče iz raziskave (Sharma, 2024, 1–4) je aktivna vključenost staršev v mladostnikovo izobraževanje ključni dejavnik, ki pozitivno rezultira na številnih področjih: šolskih dosežkih, učnih rezultatih, odnosu do šole, odnosu do učenja, motivaciji za učenje, vedenju v

šoli, sodelovanju pri pouku, sodelovanju pri šolskih aktivnostih, rednem obiskovanju pouka, socialnem razvoju mladostnika, njegovi samozavesti, pripadnosti, vplivu na zavedanje o nujnosti vseživljenjskega učenja, v primerjavi z mladostniki, katerih starši so manj vključeni v njihovo izobraževanje. Aktivna vključenost staršev tudi omogoči možnost zgodnejšega prepoznavanja mladostnikovih učnih težav in pravočasno ukrepanje. Kot vključenost staršev izpostavljamo: vzpodbudno in podporno domače okolje, pomoč pri domačih nalogah, redna prisotnost na roditeljskih sestankih in pogovornih urah, komunikacijo s šolskim osebjem, vzpodbujanje pozitivnega odnosa do šole, vzpodbujanje branja, razvijanje učnih navad in odgovornosti do učenja. Kot ovira pri vključenosti staršev je pogosto njihovo pomanjkanje časa, nizka izobrazba staršev, socialni razlogi, ekonomski razlogi, jezikovne in kulturne ovire. Iz raziskave, ki je zajela 220 srednješolcev (S. Yao, 2021, str. 1, 10, 11), kjer so ugotavljali povezanost med vključenostjo staršev na mladostnikovo angažiranost in zainteresiranostjo nad šolskim uspehom, so ugotovili, da je materinski psihološki nadzor in materinsko razvrednotenje negativno povezano z uspehom mladostnika. Po drugi strani pa je materinska toplina najbolj koristna za šolske rezultate. Materina vključenost in podpora avtonomiji ne kažeta povezanosti z akademskimi rezultati. Očetovski psihološki nadzor je povezan le z nižjim akademskim uspehom mladostnika, ni pa povezan z nezainteresiranostjo mladostnika za osebne cilje. Ključna

ugotovitev raziskave je, da imajo mame še vedno večji vpliv na akademski uspeh mladostnikov kot očetje.

Starševsko in učiteljsko pojmovanje šolskega (ne)uspeha

Iz raziskave (Hočevár, 2017, str. 108–111), v kateri je sodelovalo 246 anketirancev, od tega 102 učitelja in 144 staršev, izhajajo različna pojmovanja uspešnosti mladostnika. Učitelji jo opredeljujejo kot preplet zmožnosti in truda mladostnika, ki redno opravlja šolske obveznosti, je motiviran, njegove ocene in drugi šolski dosežki pa so odvisni od njegove lastne aktivnosti. Starši uspešnost opredeljujejo kot uspešnost pomnjenja, razumevanja snovi in uporabo teorije v praksi. Iz vidika značilnosti posameznika starši učno uspešnemu mladostniku pripisujejo njegovim sposobnostim primerne ocene, redno opravljanje šolskih obveznosti in primerno vedenje. Učno neuspešnega mladostnika učitelji opredelijo kot mladostnika, ki šolskih obveznosti ne opravlja redno, ni motiviran, ni zainteresiran za pouk, kar pogost rezultira z negativnimi ali doseženimi nižjimi pozitivnimi ocenami. Starši neuspešnega mladostnika opredelijo kot mladostnika, ki ima nizke ocene, neustrezno metodo učenja, je pri pouku nemotiviran in nezainteresiran za šolsko delo. Veliko pojmovanj o učni (ne)uspešnosti je med starši in učitelji zelo podobnih. Do največjih razlik prihaja tam, kjer več učiteljev kot staršev meni, da so učno uspešni bolj motivirani za učenje, imajo dobro predznanje, da so mladostniki s posebnimi potrebami učno neuspešni in da znanje ne temelji samo na pomnjenju dejstev,

podatkov in čim večjem številu informacij. Razloge za (ne)uspešnost vidijo v odgovornosti mladostnika in ne v krivdi učitelja, pri čemer poudarjajo nujnost komunikacije in sodelovanja med starši in učitelji tudi, ko mladostnik v šoli nima težav. Večji odstotek staršev kot učiteljev je mnenja, da je poučevanje ključno za oblikovanje in razvijanje mladostnikovih spretnosti; da sodelovanje staršev z učitelji ni stresno; da je ključni dejavnik za motivacijo in učni uspeh mladostnika v učiteljevem načinu poučevanja, v zanimivi učni snovi, vzpodbujanju, pomoči, pohvali in nagradi učitelja, dobrih odnosi mladostnika s starši, dobrem razpoloženju mladostnika, visoki samozavesti in zaupanju vase. Po mnenju staršev, v primerjav z učitelji, k neuspešnosti mladostnikov močno prispevajo: nezanimiva snov, slabo poučevanje učitelja, graja, odtegnitev pozornosti, izražanje učiteljevih razočaranj, kaznovanje, odvzem ugodnosti, izražanje razočaranja staršev in slabo razpoloženje mladostnika. Učitelji pa v primerjavi s starši menijo, da na učno neuspešnost vplivajo mladostnikove šibke sposobnosti, učne težave, slabo predznanje, nemotiviranost in nesodelovanje staršev z učitelji. Iz omenjene raziskave tudi izhaja, da otroci staršev z višjo izobrazbo v povprečju dosegajo boljše učne rezultate kot otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. Za slednje je značilno, da je bistvo učenja zgolj zapomniti si čim več informacij in da je poučevanje pomembno v vlogi prenašanja informacij na mladostnike. Kot povzetek raziskave je ugotovljeno, da učitelji močnejši vpliv na mladostnikovo (ne)uspešnost pripisujejo notranjim dejavnikom, starši pa zunanjim

dejavnikom.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah

Pravilnik (UL št. 30/2018; 1385) pojmuje uspešnost dijakov v poklicnem in strokovnem izobraževanju po merilu ocenjevanja dijakovega znanja pri posameznih programskih enotah, praktičnem usposabljanju z delom pri delodajalcu in interesnih dejavnostih, ki se ne ocenjujejo, a se evidentirajo z »opravil«. Za uspešnega šteje dijak, ki je dosegel vsaj minimalni standard znanja izražen z številčnimi ocenami od 2 do 5, spretnosti ali kakovosti dosežka potrebnega za pozitivno oceno določenega pri predmetu in potrebno število ocen, ki dosegajo vsaj minimalni standard, ter je hkrati opravil vse obveznosti pri delodajalcu in interesne vsebine. Za uspešnega tudi šteje dijak, ki je po koncu pouka opravil dopolnilni ali popravni izpit. Izjema pri ocenjevanju so lahko zdravstveni razlogi, kjer je dijak pri športni vzgoji v celoti oproščen sodelovanja in se ob koncu pouka športna vzgoja evidentira kot »oproščen«.

Vzgojni stili staršev

Iz raziskave (Lenič, 2022, 118–126), v kateri je sodelovalo 968 staršev učencev iz osnovnih šol v Sloveniji izhaja, da so najpogostejši vzgojni problemi neposlušnost, trma, neprimerno vedenje, neupoštevanje pravil in dogovorov, uporaba tehnologije, slabe učne navade, odpor do pospravljanja in prepiri med sorojenci. Največ staršev je mnenja,

da glede vzgoje pri sebi ne bi spremenili ničesar, večina pa bi si želela biti pri vzgoji bolj dosledna, potrpežljiva, vztrajna, preživeti več časa z družino, biti bolj umirjena, odločna in stroga. Kot pozitivna dejstva izpostavljajo, da se s svojimi mladostniki veliko pogovarjajo, da so vzpostavili obojestransko spoštovanje, doslednost pri vzgoji in obveznostih in obojestransko poslušanje. Za več kot polovico staršev, 52,4 %, ki so sodelovali v anketi, velja, da je zanje značilen permissivni vzgojni stil; avtoritarni je prisoten v 28,6 % in avtoritativni v 19 %. Pri ugotavljanju vzgojnega stila glede na spol staršev je ugotoviti, da ne obstajajo bistvene razlike po uporabi posameznega vzgojnega stila. Glede na starost je za mlajše starše bolj značilen avtoritativni stil, medtem ko za starejše starše ni tipičnega izstopajočega vzgojnega stila. Glede na stopnjo izobrazbe so pri starših s srednjo ali z nižjo stopnjo izobrazbe povezani vsi trije vzgojni stili, najpogostejši je permissivni. Pri starših z višjo izobrazbo kot končana srednja šola je pogostejša uporaba avtoritativnega vzgojnega stila.

Navezanost partnerjev in njihovi vzgojni stili

V raziskavi (Jurič, 2009, str. 73–82), h kateri je bilo povabljenih 1221 udeležencev in je sodelovalo 355 devetošolcev in njihovih družin, 257 očetov in 281 mater, ob ugotavljanju uporabe permissivnega, avtoritarnega in avtoritativnega vzgojnega stila izhaja, da so bili starši večinoma poročeni, da imajo varen partnerski odnos, pozitiven odnos do sebe in partnerja, nizko izraženost anksioznosti in izogibanje v partnerskem odnosu. Pri teh starših največkrat prevladuje

avtoritativna vzgoja, ki je bolj značilna za matere kot očete, sledi avtoritarna vzgoja, ki je bolj značilna za očete in kot tretja permisivna vzgoja, ki je spet bolj značilna za matere. Zadovoljstvo v partnerskem odnosu pogosto rezultira v avtoritativnem vzgojnem stilu.

Rezultati ankete

Analizirali smo rezultate ankete narejene v Google Forms. Od posredovanim 87 dijakom Srednje šole za trženje in dizajn Maribor jo je izpolnilo 79 dijakov, od tega 56 žensk. To so bili dijaki srednjega strokovnega in poklicno tehniškega izobraževanja v strukturi 53,2 % drugi letnik, 24,1 % četrti in 22,8 % peti letnik. 44,3 % anketirancev živi v gospodinjstvu z obema staršema, 24,1 % v gospodinjstvu z enim staršem, 15,2 % s starši v razširjenem gospodinjstvu, 8,9 % z enim staršem in njegovim partnerjem, 5,1 % z enim staršem in njegovim partnerjem v razširjenem gospodinjstvu, preostali v gospodinjstvu s starim staršem ali fantom ali samostojno. Očetje imajo naslednjo izobrazbo: 41,8 % jih ima poklicno izobrazbo, 34,2 % srednješolsko, 19 % osnovnošolsko, 16,5 % višjo ali visokošolsko in 5,1 % magisterij ali doktorat. Pri mamah je ta podatek naslednji: 36,7 % jih ima poklicno izobrazbo, 29,1 % srednješolsko, 24,1 % osnovnošolsko, 19 % višjo ali visoko šolo in 15,2 % magisterij ali doktorat. Povprečen učni uspeh očetov je ocenjen na: 44,3 % prav dober, 41,8 % dober, 10,1 % odličen, 2,5 % zadosten in preostali, ki učnega uspeha očeta ne poznajo. Pri mamah je bil povprečen učni uspeh: 45,6 % prav dober, 26,6 % odličen, 22,8 % dober, 5,1 % zadosten in preostali, ki učnega

uspeha mame ne poznajo. Očetje so mnenja, da je izobrazba: pomembna v 49,4 %, srednje pomembna 24,1 %, izredno pomembna 22,8 % in nepomembna v 7,6 %. Pri mamah so ocenjena mnenja o pomembnosti izobrazbe: pomembna 48,1 %, izredno pomembna 25,3 %, srednje pomembna 22,8 % in nepomembna v 5, 1 %. Anketiranci so imeli v prejšnjem šolskem letu naslednji učni uspeh: 45,6 % prav dober, 41,8 % dober, 12,7 % odličen, 2,5 % jih ponavlja letnik in 1,3 % zadosten učni uspeh. Zadovoljstvo staršev z njihovim uspehom so ocenili: 39,2 % zadovoljni, 29,1 % zelo zadovoljni, 25,3 % zadovoljni in prepričani, da bi uspeh lahko bil boljši, 6,3 % srednje zadovoljni in 5,1 % nezadovoljni. Dijaki ocenjujejo, da bodo imeli ob koncu leta v 43 % približno enak uspeh kot lani, v 36,7 % boljši uspeh, v 15,2 % slabši in 7,6 % jih še ne zna oceniti uspeha ob koncu leta. V lanskem letu jih ob koncu pouka 75 % ni imelo nobenega popravnega izpita ali neocenjenega predmeta, 15,2 % jih je imelo en nerešen predmet, 5,1 % dva in preostalih 3,8 % tri ali več. Anketiranci svoje zadovoljstvo z učnim uspehom ocenjujejo: v 36,7 % z lahko bi bilo boljše, v 34,2 % srednje, 26,6 % kot zelo zadovoljni in 7,6 % z nezadovoljni. Pogostost pogovorov z očetom o šoli in šolskih obveznostih so označili kot: 40,5 % kot izjemoma, 24,1 % kot večkrat na teden, 19 % enkrat na teden, 15,2 % z nikoli in 7,6 % z večina najinih pogovorov je o moji šoli. Pogostost enakih pogovorov z mamo so označili kot: 50,6 % z večkrat na teden, 22,8 % z en krat na teden, 21,5 % z izjemoma, z 8,9 % z večina najinih pogovorov je o šoli in preostali z nikoli. Odnos staršev do njihovega izobraževanja so ocenili

kot: 49,4 % me podpirajo in motivirajo, 32,9 % me izredno podpirajo in motivirajo, 15,2 % z jih srednje zanima, 12,7 % jih zanima samo, če dobim slabo oceno in 1,3 % z jih ne zanima. Ko dobijo zelo lepo oceno jih starši: v 54,4 % pohvalijo, v 24,1 % jim dajo občutek, da so ponosni na njih, v 11,4 % ni za starše to nič posebnega, v 5,1 % jih denarno nagradijo, v 3,8 % to povsem pričakujejo in v 1,3 % rečejo, da sem »piflar« in me hkrati pohvalijo. Ob slabi oceni jih starši: v 25,3 % vzpodbujajo k popravi ocene, v 17,2 % jim očitajo, da se premalo učijo, v 15,2 % jim ponudijo svojo pomoč ali pomoč sorojenca, v 15,2 % nič od naštetega, v 11,4 % jim očitajo, da so preveč na telefonu, v 5,1 % jim očitajo, da so nesposobni in v 3,8 % izrazijo, da so jezni na njih. Starši jim pomagajo pri učenju in domačih nalogah: v 28,9 % po starševski presoji, v 27,8 % nikoli, 26,6 % jih nikoli ne potrebuje pomoči, v 6,3 % izjemoma, v 5,1 % redno in v 5,1 % če imajo čas. Potrpežljivost staršev ob pomoči pri učenju ali opravljanju šolskih obveznosti so označili z: v 24,1 % ne potrebujejo pomoči, v 22,8 % so zelo potrpežljivi, v 22,8 % so povprečno potrpežljivi, v 15,2 % so srednje potrpežljivi, v 15,2 % jim nikoli ne pomagajo in v 12,7 % se jih ob pomoči pogosto skrega. Oceno razpoložljivosti časa starševske pomoči so ocenili: v 32,9 % da si občasno vzamejo čas, v 30,4 % skoraj vedno si vzamejo čas, v 29,1 % da si vedno vzamejo čas in v 10,2 % da si nikoli ne vzamejo časa. Pogoje za učenje in šolsko delo ocenjujejo z: 50,6 % imam kaj potrebujem, v 38 % imam odlične pogoje, v 17,7 % so njihovi pogoji srednje dobri in v 3,8 % nimajo dobrih pogojev. Reakcijo staršev, na problem pri učenju so ocenili: v 30,4 % jim

ponudijo pomoč inštruktorja, v 27,8 % jim ponudijo svojo pomoč, v 25,3 % jih motivirajo k učenju, v 22,8 % jim sporočijo naj se bolj potrudijo, v 13,9 % kot grajo, ker se niso začeli učiti prej, 10,1 % staršev se ne vključuje v ta problem in 3,8 % dijakov je takrat kaznovanih. Starši spremljajo ocene in šolske obveznosti: v 53,2 % iz njunega pogovora, v 29,1 % iz obvestil eAsistenta, v 10,1 % iz obvestil učiteljev ali razrednika in v 7,6 % starši ne spremljajo ocen in šolskih obveznosti. Starši komunicirajo z učitelji ali razredniki: v 46,8 % ko jih učitelj k temu pozove, v 31,6 % vsak mesec na pogovornih urah ali roditeljskem sestanku, v 11,4 % vsaj en krat mesečno po telefonu, v 7,6 % nikoli in v 2,6 % preko eAsistenta. Starši prisotnosti na pogovornih urah ali roditeljskem sestanku od dijakov nikoli ne zahtevajo v 58,2 %, če je kaj narobe zahtevajo prisotnost v 36,7 %, v 6,3 % vedno, v 1,3 % na željo dijaka, v 2,6 % pa ne gredo starši nikoli v šolo. V času učenja ali opravljanja šolskih obveznosti jim starši nikoli ne vzamejo telefona v 83,6 %, občasno v 11,4 %, samo če morajo popraviti negativno oceno v 5,1 % in vedno v 2,5 %. Anketiranci se učijo: samo ko je to potrebno v 34,2 %, v povprečju namenijo učenju uro do dve na dan v 32,9 %, do 30 minut na dan v 13,9 %, dve do tri ure na dan v 11,4 %, do ene ure na dan v 10,1 %, nič ur na dan z 10,1 %, več kot tri ure na dan v 5,1 % in brez komentarja 1,3 %. Anketiranci odgovarjajo, da šolskim obveznostim po šoli ni potrebno namenjati časa vsak dan v 43 %, uro do dve na dan jih to počne 20,3 %, do ene ure na dan 17,7 %, nič 17,7 %, do pol ure na dan 7,6 %, več kot tri ure na dan 3,8 % in več kot dve uri na dan 2,5 %. Starši izvajajo nadzor pri

učenju in popoldanskem delu za šolo: v 20,3 %, če morajo mladostniki popraviti negativno oceno, v 10,1 % občasno, v 5,1 % zelo strogo, in v 64,4 % ne izvajajo nadzora. Pri razporejanju časa učenja in opravljanju šolskih obveznosti v primerjavi z drugimi obveznostmi si lahko sami razporejajo čas v 53,4 %, najprej morajo opraviti obveznosti za šolo v terminih pred ocenjevanjem v 20,3 %, v 16,5 % občasno, 11,4 % vedno in 8,9 % ko popravljajo negativno oceno. Za sodelovanje pri pouku so označili: 35,4 % jih pogosto sodeluje, v 34,2 % sodelujejo, če jih snov zanima, v 19 % občasno, v 13,9 % se sodelovanju, če je možno izognejo in 10,1 % jih pogosto aktivno sodeluje pri pouku. Prisotnost v šoli: 79,7 % manjkajo samo z konkretnim razlogom, 12,7 % jih zelo redko priredi resnico, da jim ni treba v šolo, 8,9 % jih pogosto priredi resnico in 5,1 % se jih zelo rado izogne pouku. Branje leposlovja jim starši nikoli ne svetujejo v 63,3%, redko 20,3 %, srednje pogosto 11,4 %, nikoli, ker sami radi berejo v 7,6 % in pogosto v 1,3 %. Pričakovanja o sprotnem učenju izpostavljajo anketiranci s strani staršev kot: vedno jim govorijo, da bi se lahko več učili v 40,5 %, ne izpostavljajo tega pričakovanja, ker jim zaupajo da bodo sami ocenili kdaj se je potrebno učiti v 25,3 %, občasno v 19 %, nikoli v 10,1 %, redko v 3,8 % in v 1,3 % jih starši tako nadzirajo, da je sprotno učenje neizogibno. Dijaki so mnenja, da bi lahko dosegli boljši učni uspeh, če bi se le malo več učili v 64,6 %, če bi se učili sproti v 26,6 %, če bi se učili vsaj eno uro na dan v 8,9 %, če bi se učili vsaj dve uri na dan v 7,6 %, mnenja, da se dovolj učijo in da ni mogoče doseči boljšega učnega uspeha jih ima 7,6 %, in da bi lahko dosegali boljši učni uspeh,

če bi se učili vsaj pol ure na dan v 5,3 %. Vzpodbudo učiteljev k boljšemu učnemu uspehu izpostavijo kot: vzpodbujajo jih samo nekateri učitelji v 43 %, skoraj vsi učitelji v 32,9 %, nihče od njih v 16,5 %, samo razrednik v 16,5 % in drugo v 1,3 %. Pohvalo s strani učiteljev dobijo srednje pogosto v 40,5 %, redko v 30,4 %, pogosto v 20,3 % in nikoli v 12,7 %. Trud učiteljev narediti učno snov zanimivo ocenjujejo: učitelj se občasno potruži narediti snov zanimivo v 38 %, pogosto v 31,6 %, srednje pogosto v 19 %, zelo pogosto v 12,7 % in nikoli v 10,2 %. Lastno predznanje pri predmetu, ki jim gre najtežje ocenjujejo kot: srednje dobro v 44,3 %, kot slabo v 20,3 %, kot dobro v 17,7 %, kot zelo slabo v 15,2 %, kot primerno a učitelj slabo razlaga v 5,1 % in kot zelo dobro v 3,8 %. Pri izbiri srednje šole so jim svetovali starši: v 64,6 % se niso vmešavali v odločitev, v 19 % so jim svetovali SŠTD in tudi sami so želeli tako, v 12,7 % so jim svetovali drugo šolo a so jim pustili lasno odločitev, v 5,2 % so močno vplivali na njihovo odločitev in v 1,3 % kot prepis iz nuje. Zadovoljstvo staršev z učnim programom izbrane smeri so ocenili: v 59,5 % so zadovoljni, 26,6 % so zelo zadovoljni, 10,1 % jih je mnenja, da je preveč teorije in premalo prakse, v 7,6 % niso zadovoljni in v 2,6 % jim je vseeno. O nadaljevanju izobraževanja po srednji šoli jih razmišlja 48,1 %, ne bodo nadaljevali v 27,8 % in 26,6 % je takšnih, ki še ne vedo odgovora. Svetovanje staršev pri nadaljevanju izobraževanja so označili: v 41,8 %, jih vzpodbujajo a jim dajejo prosto odločitev, v 26,6 % jih zelo vzpodbujajo k temu, v 20,3 % jim je vseeno, v 19 % to pričakujejo od njih, 5 % staršev je mnenja, da to zanje ni primerno ali da jim bo pretežko. Pogovore s starši glede

učenja in šolskih obveznosti ocenjujejo kot: 41,8 % zelo dobre, ker si zaupajo in o tem komunicirajo, 30,4 % kot dobre, 17,7 % z vzponi in padci, 11,4 % kot slabe, ker je šola pogosto vir preprirov in 1,3 % kot zelo slabe, ker je šola glavni vir preprirov. Medsebojni odnos staršev ocenjujejo kot: dober 31,6 %, zelo dober 26,6 %, srednje dober 25,3 %, živita ločeno, 20,3 %, kot slab 3,8 % in brez odnosa 2,6 %. Pri odprtem tipu vprašanja, kaj bi si želeli, da bi njihovi starši glede vključitve v njihovo izobraževanje počeli drugače: večina odgovorov je nič ali ne vem; 3-krat, da bi jim bilo bolj vseeno za njihovo šolo; 3 krat, da delajo dovolj glede tega in 2-krat, da bi me bolj vzpodbujali in pokazali da so ponosni name. Nadaljnji odgovori so bili zastopani po enkrat: jaz se moram popraviti, da bi manj pritiskali zaradi slabe ocene, da bi dajali več denarja za dobre ocene, da so starši moteči faktor med učenjem, da bi dali več podpore in pogovora, da bi bili manj strogi, da bi mi več pomagali pri učenju, da bi bil oče bolj aktiven, da bi manj gledali eAsistenta, da bi me pustili na miru in bili bolj zadovoljni z mojimi rezultati.

ZAKLJUČEK

Večjih odklonov med obravnavanimi raziskavami in našo analizo nismo našli. Vloga mame šteje za večjo kot vloga očeta. Dijaki so s svojim uspehom večinoma zadovoljni in večjih sprememb pri vključevanju staršev v njihovo izobraževanje ne izpostavljajo. V nadaljnjem raziskovanju bi lahko analizirali odgovore ločeno za prvi in zadnji letnik izobraževanja, kjer bi morda opazili manjšo vlogo

staršev pri njihovem izobraževanju.

Viri in literatura

1. Sharma, R. (2024). *The effects of Parental Involvement on Student Academic Success*. Global International Research Thoughts. Vol. 12, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.36676/girt.v12.i1.111>
2. S.Yao, P., Cho. Y., Shane, J., Kay, J. in Heckhausen J (2021). *Parenting and Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Goal Engagement and Disengagement*. Journal of Child and Family Studies. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02007-0>
3. Hočevar, N. (2017). *Osebna pojmovanja staršev in učiteljev o učni (ne)uspešnosti*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Magistrsko delo.
4. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385>
5. Lenič, K. (2022). Vzgojni stili staršev. Didactica Slovenija. DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.8>
6. Jurič, S. (2009). *Partnerska navezanost staršev in njihovi vzgojni stili*. Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije. <https://doi.org/10.20419/2009.18.268>
<https://journals.uni-lj.si/psiholoska-obzorja/article/view/20987/17306>

Umetna inteligenca – moj tihi pomočnik

KRISTINA VILIČ, *mag. prof. razrednega pouka z angleščino*
christina.vilic@gmail.com

Povzetek: Članek govori o uporabi generativne umetne inteligence pri načrtovanju pouka angleščine na razredni stopnji osnovne šole in pri tem izpostavi orodje ChatGPT. Namen članka je prikazati, kako lahko omenjeno orodje učitelju olajša delo oziroma pripravo na pouk. Na podlagi lastne pedagoške prakse avtorica predstavi dva konkretna primera uporabe orodja za pripravo gradiva na usvajanje in utrjevanje ter ocenjevanje učne snovi. Omenjene so tudi slabosti uporabe umetne inteligence ter pomembnost vloge učitelja, ki kritično razmišlja in presoja v prid svojim učencem. Članek tako poudarja, da umetna inteligenca ne nadomešča učitelja, temveč deluje kot tihi pomočnik, ki le pripomore k njegovi večji ustvarjalnosti in učinkovitosti.

Ključne besede: umetna inteligenca, ChatGPT, tihi pomočnik, poučevanje na razredni stopnji, učinkovitost

Abstract: The article discusses the use of generative artificial intelligence in planning English lessons at the primary school level, highlighting the tool ChatGPT. The purpose of the article is to demonstrate how this tool can facilitate teacher's work and lesson preparation. Based in the author's own teaching practice, two concrete examples are presented, showing how the tool can be used to prepare materials for introducing, reinforcing and assessing the learning content. The article also addresses the limitations of using artificial intelligence and emphasizes the importance of the teacher's role in critically evaluating and making decisions in the best interest of their students. The article thus stresses that artificial intelligence does not replace the teacher but functions as a silent assistant, supporting greater creativity and efficiency in teaching.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, silent assistant, primary school teaching, efficiency

UVOD

Poklic učitelja je že od nekdaj cenjen in pomemben, saj je tako poseben. Ukvarjamo se z otroki, ki so nepopisan list in skrbimo zato, da ob koncu šolanja niso le počečkan in zmečkan kos papirja temveč vsaj osnutek nečesa lepega. Kljub temu da je poklic lep in poln radosti, prinaša tudi mnoge izzive, zlasti za učitelje začetnike. Delo je zahtevno in niti slučajno ne obsega le tistih pet ur, ki so napisane na urniku. Potrebna je priprava na pouk, branje literature, slediti je potrebno učnim ciljem in načrtom, hkrati pa prilagajati vse to vsem (v povprečju) 24 nadobudnežem v razredu. Vsak dan jim je treba ponuditi nekaj svežega, nekaj drugačnega, nekaj zanimivega, nekaj, kar v njih zaneti iskrico in jih spodbudi k razmišljanju in sodelovanju. V zadnjih nekaj letih se je pojavila nova možnost podpore preobremenjenim učiteljem, ki se, na žalost, poleg priprave in izvedbe pouka ukvarjajo še z vse več birokracije. Umetna inteligenca je prišla kot tihi pomočnik, ki je v svoji osnovni obliki na voljo čisto vsem uporabnikom, ki imajo dostop do interneta. Za nas ustvarja učna gradiva, nam pomaga poiskati ideje, prilagaja dejavnosti, prevaja za učence, ki nas ne razumejo in nam na mnoge načine olajša vsakodnevno delo.

V nadaljevanju bom predstavila uporabo umetne inteligence, natančneje ChatGPT, v svojem poklicu pri načrtovanju pouka. Preko konkretnih primerov dobre prakse bom prikazala svoje sodelovanje

z UI, hkrati pa poudarila pomen kritične presoje in odgovorne rabe tega orodja.

Umetna inteligenca v izobraževanju

Umetna inteligenca (UI) je računalniško področje, ki razvija sisteme, sposobne izvajati naloge, za katere je običajno potrebna človeška inteligenca. To so npr. prepoznavanje vzorcev, razumevanje jezika in reševanje problemov. V zadnjih letih je razvoj generativne umetne inteligence omogočil nastanek orodij, ki lahko ustvarjajo besedila, slike ali druge vsebine ter s tem ponujajo nove možnosti tudi na področju izobraževanja.

Ravno v izobraževalnem prostoru se orodja umetne inteligence vse pogostejše uporabljajo kot podpora učiteljem pri pripravi učnih gradiv, načrtovanju dejavnosti in iskanju inovativnih in drugačnih idej za učenje in poučevanje. Raziskave kažejo, da UI lahko prispeva k večji učinkovitosti in organizaciji pedagoškega dela in procesa. Prav tako je lahko močna podpora pri razvoju novih didaktičnih pristopov.

V zadnjem času se uporaba UI na področju izobraževanja povečuje in zelo dobro deluje kot podporno orodje učitelju, ne more pa ga čisto nadomestiti. Še vedno sta učiteljeva sposobnost kritičnega razmišljanja in njegovo pedagoško znanje dejavnika, ki vplivata na način in količino vključevanja tehnologije v učni proces in delo (Licardo idr., 2025). V Sloveniji obstajajo številni projekti, ki se v

zadnjih letih razvijajo in skušajo učiteljem predstaviti ter približati uporabo UI pri njihovem delu. Razvijajo smernice za odgovorno uporabo UI v razredu in pri delu z učenci ter spodbujajo učitelje pri razumevanju novih tehnologij in premišljenem vključevanju le-teh v učni proces (MVI, 2024).

Orodje ChatGPT

Najpogosteje omenjeno orodje generativne umetne inteligence, primerno za vsakdanjo rabo, je ChatGPT. Zasnovan je v obliki klepetalnika in omogoča pogovorno komunikacijo med računalniškim programom in uporabnikom. Ob ustreznem navodilu je zmožen tvoriti smiselno besedilo, odgovarjati na vprašanja in oblikovati različne vsebine. Zelo hitro tako uporabnik pridobi ideje, razlage, osnutke ipd., kar lahko po želji še naprej razvija z nadaljevanjem pogovora (OpenAI, 2023). Uporaba tega orodja je pogosta tudi med učitelji. Z uporabo ChatGPT pri oblikovanju didaktične igre za razredno stopnjo osnovne šole se je v svojem magistrskem delu ukvarjala Maša Kermavc (2024) in predstavila konkreten postopek priprave in izvedbe didaktične igre za utrjevanje znanja pri pouku slovenščine. Ugotovila je, da si učitelj z uporabo ChatGPT lahko pomaga pri načrtovanju učne dejavnosti in pri hitrejšem prilagajanju oz. diferenciaciji nalog za učence z različnimi potrebami. Hkrati je opozorila na možnost netočnih ali nepopolnih informacij, do katerih lahko v postopku pride ter na nujnost kritičnega pregleda informacij, ki ga mora učitelj vedno opraviti.

ChatGPT je zaradi svojih lastnosti zanimiv tudi za učitelje začetnike, ki se v prvih letih poučevanja srečujejo z ogromno količino dela. Ustvarjajo svoja gradiva in pripomočke, oblikujejo ali preoblikujejo učne priprave, spopadajo se s pomenom diferenciacije in individualizacije pouka, skratka – so na začetku svoje poti.

Želim si, da bi na začetku svoje poti tudi jaz poznala umetno inteligenco, saj sem prepričana, da bi si tako pridobila nekaj ur spanca. A spoznali sva se nekoliko kasneje. V nadaljevanju bom predstavila dva primera, kako sem s pomočjo UI pripravila učno uro angleščine v 1. in 2. razredu osnovne šole.

Primeri dobre prakse

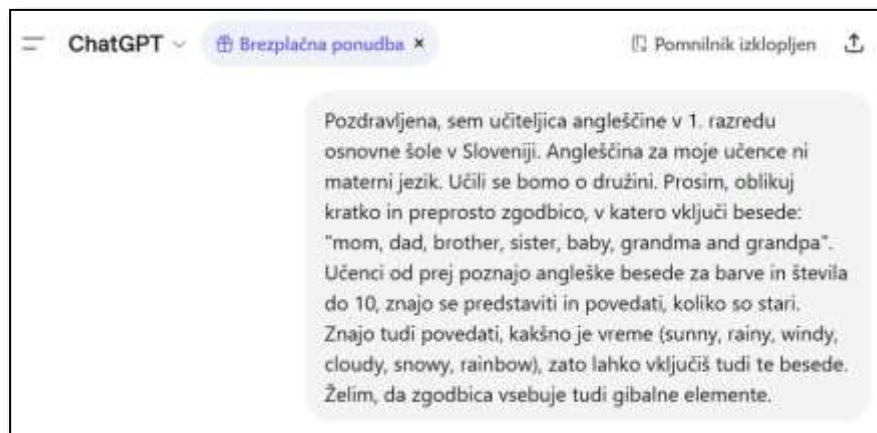
Sem profesorica razrednega pouka z angleščino in že deveto leto na razredni stopnji poučujem TJA. Učenci pridejo v osnovno šolo z zelo različnimi stopnjami poznavanja angleščine. Nekateri se že znajo tekoče pogovarjati, drugi poznajo nekaj osnovnega besedišča, tretji pa v prvem razredu spoznajo, da na svetu obstaja še kak drug jezik kot le njihov materni. Razpon je tako zelo velik, kar močno otežuje pripravo na pouk. Pogosto si zato pomagam z umetno inteligenco, ki mi služi kot vir idej za pripravo raznolikih dejavnosti in diferenciacijo.

Prvi primer

V prvem razredu smo prišli do teme »*My family*«. Gre za temo, ki je učencem običajno zanimiva, besedišče pa že dokaj dobro poznano.

Ker so v razredu tudi učenci, ki nimajo veliko predznanja, sem želela pripraviti uvodno uro na tak način, da bi spoznali osnovno besedišče preko kratke zgodbe, v katero bi bile vključene še druge že usvojene besede iz prejšnjih tem ter nekaj gibanja. Za oblikovanje te zgodbe sem si pomagala z osnovno različico ChatGPT (obstajajo tudi plačljive, ki omogočajo več, a za osnovne potrebe zadošča tudi brezplačna različica).

Najprej sem v pogovorno okno napisala natančno navodilo. Več podatkov kot vključiš, bolj se rezultat približa temu, kar si želiš.



Slika 1: Prvo navodilo ChatGPT za oblikovanje zgodbe
Tako sem dobila odgovor.



Slika 2: Prvi primer tvorjenega besedila

Besedilo sem prebrala in na prvi pogled mi je bilo všeč. Poskusila sem si predstavljati, kako bomo to izvajali v učilnici in zdelo se mi je, da bo šlo, vseeno pa sem si želela, da bi bili gesti ob besedah »grandma« in »grandpa« drugačni, zato sem predlagala spremembo.



Slika 3: Dodatno navodilo za spremembo

Dobila sem novo različico zgornjega besedila s popravkom, ki sem ga želela v prvem delu, drugi del pa je ostal enak.



Slika 4: Primer prvega besedila s spremembo

Na tem mestu sem začela razmišljati še o utrjevanju osnovnega besedišča in kako bi si pri tem lahko pomagali s slikovno podporo, zato sem v pogovorno okno zapisala še navodilo, naj UI ustvari slikovne kartice, ki se bodo ujemale z zgodbo ter družinsko fotografijo predstavljene družine.



Slika 5: Slikovne kartice

Umetna inteligenca je oblikovala slikovne kartice za podporo zgodbi.



Slika 6: Družinska fotografija

ChatGPT je po mojem navodilu oblikoval tudi družinsko fotografijo, ki se ujema z zgodbo in celo s slikovnimi karticami zgoraj. Do tega ponavadi pride, kadar dodajamo navodila v istem pogovoru. Če bi navodilo za ustvarjanje družinske fotografije napisala v nov pogovor z UI, takšnega ujemanja ne bi dosegla.

Ko je bilo gradivo oblikovano, sem družinsko fotografijo barvno natisnila na A4, slikovne kartice pa na A3 format, vse izrezala in nato plastificirala, da je primerno za večkratno uporabo.

Za uvodno motivacijo v načrtovano uro smo najprej poslušali pesem »Baby shark«, ki jo poznajo prav vsi učenci. Zraven smo tudi zaplesali, se razgibali in se tako pripravili na glavni del ure. Učencem sem predstavila slikovne kartice. Za mano so ponovili besede in se naučili ujema joči gib.

Na karticah lahko opazite, da mama kaže objem, očka mišice, bratec poskakuje itd. Učenci so se naučili besedo povezati z gibom in ko bodo kasneje zagledali slikovno kartico, se bodo spomnili tudi giba ter hitreje priklicali besedo. Na ta način učence, ki besede že poznajo, vseeno zaposlimo, saj se morajo naučiti gibov, ki ustrezajo besedam. Na drugi strani pa si učenci, ki se besede šele učijo, le-te hitreje zapomnijo, ker jih povežejo z gibom. V zadnjem delu ure sem povedala celotno zgodbo. Ker so učenci gibe že poznali, so mi lahko pri pripovedovanju pomagali.

Drugi primer

V drugem razredu smo obravnavali temo »My home«. Naučili smo se povedati, kje kdo živi, katere prostore imamo doma in iz vsakega prostora naštetih nekaj kosov pohištva. Za obravnavo te teme sem v Canvi pripravila predstavitev s slikami in animacijami, da smo dodobra spoznali besedišče, preko didaktičnih iger smo vadili tvorjenje preprostih stavkov in na koncu kratek opis svojega doma ob lastni ilustraciji. Za preverjanje in ocenjevanje znanja sem se odločila, da s pomočjo umetne inteligence ustvarim nekaj slik različnih domov, ki jih bodo učenci morali opisati in tako izkazati svoje znanje.

V pogovorno okno ChatGPT sem, tokrat v angleščini, podala navodilo. Za angleščino sem se odločila čisto spontano, saj sem razmišljala o pripravi dejavnosti za angleščino.



Slika 7: Prvo navodilo za oblikovanje slike

V nekaj trenutkih je bila oblikovana spodnja slika.



Slika 8: Prva oblikovana slika

Želela sem nekaj različnih domov, zato sem nadaljevala z navodili in napisala, da naj za enako besedišče ustvari še domovanje gozdnega škrata ter gusarja.



Slika 9 in 10: Druga in tretja oblikovana slika

Tako sem v nekaj trenutkih imela tri različne slike, primerne za utrjevanje in ocenjevanje opisa prostora za drugošolce. Slike sem barvno natisnila na A4 format in jih plastificirala. Z učenci smo si jih ogledali in našli, kaj vse lahko opazimo v domovih naših pravljičnih junakov.

ZAKLJUČEK

Uporaba umetne inteligence, natančneje ChatGPT, se je zame izkazala kot zelo učinkovita. Ko se lotim načrtovanja pouka, mi misli švigajo, imam veliko idej in dokler je bilo uresničevanje le-teh dolgotrajno in zamudno, sem se zatekala k manj zanimivim in manj raznolikim načinom poučevanja. Odkar uporabljam UI, je priprava

hitrejša, dejavnosti in pristopi pa bolj raznoliki in pestri, kar je pri delu z najmlajšimi nujno, saj monotonost rodi le dolgčas, od motiviranih učencev pa se lahko kar posloviš. Velika prednost je tudi ta, da UI ustvari izdelek po tvojem navodilu. Slike (in drugo) lahko najdeš tudi na internetu, v revijah ali knjigah. To sem počela prej, preden sem se posluževala tega orodja. Pogosto se je zgodilo, da so bile na slikah stvari, ki jih učenci niso znali poimenovati in jih je potem to motilo ali pa sem našla predmete za poimenovanje na različnih slikah, ki pa jih nisem mogla kar združiti v eno. Všeč mi je, ker spodbuja in podpira mojo ustvarjalnost in mi pomaga, da delam bolj učinkovito.

Kljub vsemu pa se je treba zavedati, da vsebine, ki jih UI ustvari, niso vedno ustrezne. Včasih so napačne, včasih popačene, pomanjkljive ali zavajajoče. Zato je ključnega pomena, da si vzameš čas in napišeš natančna navodila, določiš, kaj pričakuješ in potem to tudi kritično pregledaš in zahtevaš popravke. Na podlagi lastnih izkušenj lahko zaključim, da je umetna inteligenca odlično orodje, ki ga lahko s pridom izkoriščam in je moj dragoceni tihi pomočnik. Še vedno pa sem jaz tista, ki daje navodila in kritično presoja, kaj in v kolikšni meri bo doseglo moje učence, zato me (zaenkrat) ne more nadomestiti.

Viri in literatura

1. Kermavc, M. (2024). *Uporaba umetne inteligence ChatGPT pri oblikovanju didaktičnih iger na razredni stopnji* (magistrsko delo). Univerza v Mariboru. Dostopno na: <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=88835&lang=slv>
2. 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*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
3. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2024). Umetna inteligenca ne nadomešča učiteljev, lahko pa izboljšuje pedagoški proces. Dostopno na: https://www.gov.si/novice/2024-10-16-umetna-inteligenca-ne-nadomesca-uciteljev-lahko-pa-izboljsuje-pedagoski-proces/?utm_source=chatgpt.com
4. OpenAI. (2023). *ChatGPT* [Veliki jezikovni model]. https://openai.com/sl-SI/index/chatgpt/?utm_source=chatgpt.com

Sodelovanje vrtca in staršev

BARBARA ZUPANČIČ, *dipl. vzg.*

bzupancic182@gmail.com

Povzetek: Sodelovanje med družino in vrtcem je pogosto izpostavljena tema, deležna vse več pozornosti. Vrtec in dom sta tisti dve družbeni instituciji, ki se z vzgojno-izobraževalnim delom otrok ukvarjata najkompleksneje. Osnovni razlog njunega nujnega medsebojnega sodelovanja temelji na skupni skrbi za celovit in kakovosten razvoj otroka. Sodelovanje strokovnih delavcev v vrtcu in staršev, ki se omejuje predvsem na informacije o rezultatih otrokovega dela in njegovih dejanjih, je tudi danes bistvenega pomena za, a vendar pedagoški delavci iščemo in potrebujemo intenzivnejše in sodobnejše stike in oblike sodelovanja s starši. Vzgojitelji in starši lahko sodelujemo na vseh področjih, v katera je vključen otrok, in tako skupaj spodbujamo njegov razvoj in napredek.

Ključne besede: sodelovanje, družina, vrtec, otrok

Abstract: Cooperation between the family and the kindergarten is a frequently highlighted topic that is receiving increasing attention. The kindergarten and the home are the two social institutions most deeply involved in the educational and developmental work with

children. The fundamental reason for their necessary mutual cooperation lies in their shared responsibility for the child's holistic and high-quality development. Cooperation between professional staff in the kindergarten and parents, which is often limited mainly to exchanging information about the child's performance and behavior, remains essential even today. However, educators are seeking and need more intensive and modern forms of interaction and cooperation with parents. Teachers and parents can collaborate in all areas of the child's involvement and, in doing so, jointly support the child's development and progress.

Keywords: cooperation, family, kindergarten, child

UVOD

Pojem sodelovanje označujemo kot vzajemni proces, v katerem so se starši in vzgojitelji pripravljene prilagoditi v otrokovo korist s svojim vedenjem in ravnanjem. Staršem je sodelovanje z vzgojitelji zelo dragoceno, saj imajo zaradi svoje izobrazbe in izkušenj veliko znanja o vedenju, razvoju in vzgoji otrok. Z njim preživimo velik del dneva in ga opazujemo med tem, ko se v najrazličnejših situacijah družijo z vrstniki. Vzgojitelj na vse otroke gleda enako in ima objektiven pogled na celotno skupino. Vsem nudi kakovosten razvoj, vzgojo in izobraževanje. S starševske perspektive pa je v središču le njihov otrok in nanj gledajo zelo subjektivno. Svojega otroka poznajo od rojstva in mu nezavedno in zavedno predajajo svoje vrednote, stališča in norme. Zaradi vseh teh različnih perspektiv in informacij je sodelovanje med vzgojitelji in starši zelo pomembno in dragoceno.

Pomen sodelovanja med starši in vzgojitelji

Bistvo dobrega sodelovanja je zaupanje. Zaupanje staršev v vzgojiteljevo delo lahko vzgojitelji gradijo le na podlagi skupne skrbi za njihovega otroka. Ko starši začutijo, da tudi vzgojitelj skrbi za njihovega otroka, se vez med njimi okrepi, pripravljenost za sodelovanje pa postane bistveno večja. Za zagotovitev učinkovitega sodelovanja med vrtcem in starši je treba vzpostaviti partnerski odnos, v katerem so si vzgojitelji in starši enakopravni. Enakopravno si delijo informacije, obveznosti, pravice in cilje, ki so vezani na vzgojno-izobraževalno delo. Vzgojitelji in starši so odgovorni in imajo

aktivno vlogo pri spodbujanju otrokovega uspeha in razvoja. Če želimo ustvariti enakovreden odnos, morajo biti starši in vzgojitelji odprti, spoštovati drug drugega in si zaupati (Jensen in Jensen, 2011, str. 166). Partnerstvo uresničujemo s skupnimi aktivnostmi, srečanji, pristno in redno komunikacijo ter medsebojnim zaupanjem. Vzgojitelji morajo pomagati družini in jo spodbujati pri vzgoji otroka, obenem pa morajo spoštovati različnost družin, njihovih kultur, potreb, interesov in želja. Sodelovanje med starši in vzgojitelji je zapleten in večdimenzionalen proces, ki prvenstveno temelji na obojestranski pripravljenosti za sodelovanje, kjer bi se morali vzgojitelji in starši počutiti osebno in strokovno spoštovani, enaki in zainteresirani, interakcija pa bi morala voditi do doseganja skupnega cilja, ki temelji na najboljših interesih otrok (Jensen in Jensen, 2011, str. 57).

Zakonska ureditev sodelovanja med vrtcem in starši

Osnovni okvir sodelovanja s starši določajo različni zakonodajni dokumenti, ki natančno opredeljujejo in določajo formalne oblike sodelovanja med vrtcem in starši. Zakon o vrtcih (2005), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) ter strateška dokumenta Bela knjiga (1995) in Kurikulum za vrtce (2025) jasno navajajo načine sodelovanja in usmeritve a jih v praksi pogosto premalo izkoristimo.

Vodilo za načrtovanje in vrednotenje programov predšolske vzgoje s področja sodelovanja s starši je v prenovljenem Kurikulu za vrtce opredeljeno kot pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, saj prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje. Usmerjeno naj bo v največjo dobrobit za posameznega otroka in naj bo povezovalno. Cilj sodelovanja naj bo skupna zavezanost vrtca in staršev za zdravo in varno rast, razvoj in učenje otrok. Za doseganje tega cilja pa je treba s starši, skozi komunikacijo, medsebojno spoštovanje in dopolnjevanje dela v vrtcu in družini vzpostaviti sodelovalni odnos. Ob tem je treba vedno upoštevati strokovno avtonomijo vzgojiteljev, njihovo pravico in odgovornost, da na podlagi svojega strokovnega znanja, izkušenj in etičnih načel sprejemajo odločitve, ki so v največjo dobrobit otroka (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 17). Otrok je tako v družini kot v vrtcu pod vplivom različnih dejavnikov, zato je potrebno prizadevanje obeh, da se ti dejavniki med seboj čim bolj približajo. Predšolski otrok je namreč zelo povezan in odvisen od staršev in prav ta tesna povezanost med otrokom in starši daje vzgojiteljem možnost, da preko vzgojnega dela z otrokom posredno vplivajo tudi na stališča in vzgojna ravnanja staršev. Sodelovanje med vrtcem in starši je zlasti pomembno tudi zato, ker morajo biti vzgojna ravnanja staršev in vzgojiteljev medsebojno usklajena, saj njihova neusklajenost lahko povzroča dodatne konflikte v otrokovem razvoju. Dobri odnosi med starši in vzgojitelji so tudi pogoj za

harmonično in emocionalno stabilnost otrokove osebnosti, saj otrok ob njih doživlja varnost in sprejetost. Otrokovo dobro počutje v vrtcu je med drugim odvisno tudi od vključevanja otrokovih staršev v življenje in delo vrtca (Lepičnik Vodopivec, 2012, str. 8). Ali bo vrtec kot okolje spodbuden za otroke, je veliki meri odvisno prav od odnosa med starši, vzgojitelji in otroki. Uspešnost sodelovanja je močno odvisna tudi od znanja in izkušenj strokovnih delavcev ter tudi od pričakovanj in stališč staršev. Le če vidijo drug drugega kot kompetentne osebe, lahko sprejmejo drug drugega kot partnerje v skupnem sodelovanju.

V Kurikulu za vrtce je poudarjeno, da imajo starši pravico vzgajati otroke v skladu z njihovimi lastnimi svetovnonazorskimi in religioznimi prepričanji, zato je prvo in najpomembnejše oblikovanje spodbudne socialne klime v vrtcu, ki vključuje sprejemanje, prijaznost, dostopnost, odprtost, empatijo, sočutje in potrpežljivost ter spoštovanje drugih. Pomembno je vzgojiteljevo prepoznavanje in razumevanje raznolikosti družin, njihove kulture, identitete, jezika, svetovnega nazora, vrednot, prepričanj, navad in običajev, pri čemer pa vrtec pri svojem delovanju ni dolžan udeležati pričakovanj in zahtev staršev, ki izhajajo iz njihovih lastnih svetovnonazorskih in religioznih prepričanj. Vrtec si pri sodelovanju s starši prizadeva za ustvarjanje kulture spoštovanja in občutka pripadnosti vrtcu kot skupnosti. Za otroke okolje predstavlja tudi virtualni svet, zato je naloga vrtca tudi, da starše ozavešča o primernem vstopanju in

delovanju otrok v tem okolju ter o vlogi in odgovornosti staršev pri tem (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 17). Način vključevanja staršev izbere vsak vrtec. Predpisane in v praksi izvajane oblike sodelovanja med vrtcem in starši so v posameznih vrtcih različne pa vendar v današnjem času ni dovolj, da so nekatere oblike sodelovanja že utečene. Sodelovanje s starši mora vrtec sprejeti kot enega izmed pomembnih ciljev, saj bodo le tako strokovni delavci pripravljeni na iskanje novih, učinkovitejših oblik sodelovanja. Tudi praksa kaže, da je sodelovanje s starši treba definirati, načrtovati, evalvirati in nenehno izboljševati (Jensen in Jensen, 2011, str. 166). Vzgojitelji morajo poleg strokovnega pedagoškega znanja razvijati tudi odnosno kompetenco. S strokovnega stališča so pozornost in odprtost za sodelovanje ter vzdrževanje spoštljive in čuteče komunikacije z vsemi deležniki profesionalna odgovornost vseh zaposlenih v vrtcu. Zagotavljati morajo, da ima sodelovanje vse tiste elemente in vrednote (enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost), ki jih je določil vrtec. Toda ne glede na to, da imajo vzgojitelji glavno odgovornost, pa nosijo svoj del odgovornosti tudi starši. Če hočemo ustvariti enakovreden odnos, morajo biti odprtost, spoštovanje in zaupanje vzajemni (Jensen in Jensen, 2011, str. 184–186).

Oblike sodelovanja vrtca in staršev

V osnovi se v vrtcu izvajajo oblike sodelovanja, ki jih delimo na formalne in neformalne. Kot že imena sama povedo, so formalne tiste, ki so za vrtec predpisane in se morajo izvajati, medtem ko

neformalne pomenijo vse ostale oblike, ki niso predpisane in jih sme vzgojitelj oblikovati po želji, vključujoč potrebe in želje staršev.

Formalne oblike sodelovanja s starši so si v večini vrtcev zelo podobne. Lepičnik Vodopivec (2012, str. 28) navaja različne raziskovalce, ki so proučevali oblike sodelovanja med starši in vrtcem. Ugotovitve kažejo, da formalne oblike sodelovanja, kot so sodelovanje v svetu vrtca, sodelovanje v svetu staršev, roditeljski sestanki, govorilne oz. pogovorne ure, pisna sporočila, staršem omogočajo predvsem njihovo informiranost, ne omogočajo pa razvoja medsebojnega zaupanja niti ne vplivajo k zmanjševanju odpora in negativnih izkušenj, ki so jih starši morebiti pridobili v preteklosti.

Med formalne oblike sodelovanja med vrtcem in starši sodijo predvsem oblike sodelovanja, ki so predpisane in opredeljene v Zakonu o vrtcih in v Kurikulumu za vrtce. Funkcija formalnih oblik sodelovanja med vrtcem in starši je informiranje in seznanjenje staršev ter sodelovanje staršev pri sprejemanju odločitev, pomembnih za delo in življenje v vrtcu. Najpogostejše formalne oblike sodelovanja s starši v vrtcih so govorilne oziroma pogovorne ure, roditeljski sestanki, pisna gradiva ter obveščanje staršev na oglasni deski ali z elektronsko pošto.

Govorilne oz. pogovorne ure so najpogostejše oblike sodelovanja med vzgojitelji in starši, hkrati pa so del delovne obveznosti vzgojiteljic v vrtcu. So oblike individualnega, poglobljenega razgovora s starši o otrokovih dejavnostih v vrtcu, o otrokovih uspehih in morebitnih težavah. Na govorilnih oz. pogovornih urah vzgojitelji seznanijo starše in se z njimi pogovarjajo o napredku otroka, o njegovih lastnostih in posebnostih. Poleg informacij o otroku starši lahko pričakujejo tudi izmenjavo informacij in mnenj, morda tudi strokovni nasvet, kako ravnati ob vzgojnih težavah in raznih posebnostih otroka. Vzgojitelji lahko starše povabijo na govorilne ure, kadar menijo, da je to potrebno (npr. ko se otrokovo običajno vedenje spremeni). Vzgojitelj se mora na željo staršev, ki izrazijo potrebo ali interes za pogovor odzvati, vsekakor pa se mora na govorilno uro primerno strokovno pripraviti. Ob tem je pomembno, da dobro pozna starše in družinske razmere in izkaže profesionalno zanimanje, saj so to pomembni dejavniki uspešnega sodelovanja s starši (Marjanovič Umek idr., 2002, str. 47).

Med formalne oblike medsebojnega sodelovanja med vrtcem in starši sodijo tudi roditeljski sestanki. Njihov osnovni namen je z določenimi informacijami seznaniti prav vse starše, ki imajo otroka vključenega v vrtec. Običajno se v vrtcu izvedeta dva roditeljska sestanka, po potrebi pa lahko tudi več. Prvi roditeljski sestanek se izvede na začetku šolskega leta zaradi predstavitve

letnega delovnega načrta, uskladitev želja, potreb, interesov in pričakovanj staršev in vrtca, predstavitve informacij o življenju in delu v oddelku in predstavitve oblik medsebojnega sodelovanja. Namenjen je skupinam staršev ali staršem določenega oddelka ali za več oddelkov hkrati. Roditeljski sestanki imajo prvenstveno informativno vlogo ter za posredovanje splošnih informacij in napotkov staršem (Marjanovič Umek idr., 2002, str. 47). Oblika sodelovanja s starši so še pisna obvestila na oglasni deski ali posredovana z elektronsko pošto ter aplikacijo E-asistent za vrtce, ki omogočajo posredno individualno komuniciranje med vrtcem in domom. Zapisana so lahko v obliki uradnih dopisov ali pa v manj uradnih formalnih oblikah. Vrste teh pisnih obvestil so vabila, obvestila, uradna obvestila in pisma. Kadar neko pisno gradivo samo informira, je lahko zelo koristno, ne more pa nadomestiti osebnega stika med vzgojitelji in starši. Običajno pisna obvestila vabijo in obveščajo starše k drugim oblikam sodelovanja ali seznanjajo starše o dejavnostih v in izven vrtca. Kako se odvija življenje v oddelku, je predstavljeno tudi z obvestili na oglasni deski vrtca in v aplikaciji E-asistent za vrtce, kar je tudi s strani Kurikuluma za vrtce predstavljeno kot prostor za stalno obveščanje staršev (Lepičnik Vodopivec, 2012, str. 29). V Kurikulumu za vrtce (2025, str. 17) je zapisano, da je poleg formalnega sodelovanja smiselno uporabljati tudi neformalne oblike sodelovanja, kot so npr. izmenjava informacij pri prihodu in odhodu otroka, družabna srečanja, predstave in zaključki projektov, ki so

pogosto učinkovite in bližje staršem ter lahko služijo kot dober uvod v kakovostno formalno sodelovanje s starši. Pomembno je, da vsak vrtec poišče in uvede načine sodelovanja, ki bodo najugodnejši za vzgojitelje in starše in jih oblikuje na ravni dogovarjanja med vrtcem in starši.

Neformalne oblike sodelovanja

Z neformalnimi oblikami skušamo v vrtcu ohraniti pozitivnost in sproščenost. Te oblike sodelovanja nudijo veliko več možnosti za dobro in kakovostno sodelovanje družine in vrtca. Starši se imajo možnost aktivno vključevati v dejavnosti, ki jih lahko neposredno doživijo, nudijo jim več možnosti medsebojnega spoznavanja in povezovanja z drugimi starši ter možnost, da se ustvari pozitivna komunikacija med vsemi udeleženci procesa. Prav tako so manj formalni odnosi način za razvijanje medsebojnega zaupanja, saj v takih oblikah starši razvijajo samozavest, oblikujejo pa tudi zavest za lastno odgovornost. Za neformalne oblike je značilno, da nastanejo kot posledica večje odprtosti vrtca do staršev in so običajno načrtovane bolj sproščeno (Lepičnik Vodopivec, 2012, str. 34). Neformalne oblike sodelovanja med vrtcem in starši so eden izmed kazalcev kakovosti v vrtcu. Poudarjeno je predvsem komuniciranje med vzgojitelji in starši ob prihodu v vrtec in odhodu domov ter organiziranje različnih skupnih aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice). Marjanovič Umek idr. (2002, str. 41) med neformalne oblike sodelovanja uvrščajo še

nenačrtovane razgovore in udeležbo drugih družinskih članov pri dejavnostih vrtca. Prireditve in predavanja za starše otrok, vključenih v vrtec, pa uvrščajo med formalne oblike sodelovanja. Neformalne oblike sodelovanja so bolj učinkovite od formalnih oblik sodelovanja, ker izhajajo iz interesov in potreb vzgojiteljev in staršev.

Manj uradna oblika sodelovanja med vrtcem in starši so tudi razna srečanja, ki jih organizirajo strokovni delavci vrtca, da bi prikazali različne dejavnosti, ki se odvijajo znotraj programa vrtca, izmenjali različne izkušnje in izkoristili znanja staršev, predvsem pa se bolje in manj uradno spoznali s starši ter se prijetno in bolj sproščeno družili. Delavnice, pikniki in izleti so namenjeni sprostitvi, druženju in medsebojnemu spoznavanju, hkrati pa so idealna priložnost za opazovanje odnosov med starši in otroki Lepičnik Vodopivec (2012, str. 27).

Načela kakovostnega in učinkovitega sodelovanja vrtca s starši

Upoštevanje in poznavanje temeljnih načel sodelovanja vplivata na uspešnost sodelovanja, omogočata dosego želenih ciljev in zagotavljata odziv in dejavno sodelovanje staršev, posledično pa tudi oblikovanje in ohranitev dobrih odnosov. Lepičnik Vodopivec (2012, str. 23–26) poudarja pomembnost sodelovalnega odnosa med vrtcem in starši, ki jih pedagoška teorija izraža v obliki načel, smernic:

- Načelo demokratičnosti. Sodelovanje temelji na humanih odnosih in demokratičnosti. Nosilec takega odnosa je vzgojitelj, ki spodbudi izmenjavo mnenj, dogovarjanje, soodločanje in izmenjavo izkušenj. Na komunikacijo s starši je pripravljen ter svoje trditve zna podkrepiti z znanjem in argumenti. Z vsemi starši dosledno obravnava le splošna vzgojna in druga splošna vprašanja.
- *Načelo funkcionalnosti.* Vrtec in starši otrok sodelujejo zaradi otrok in njihovega boljšega razvoja zaradi tega, da bi s skupnimi izkušnjami in boljšim znanjem na pravilen način spodbujali otrokov razvoj. Zato mora to sodelovanje v kakršni koli obliki vplivati na življenjske situacije, v katerih se znajdejo otroci, starši in vzgojitelji, odnose med njimi pa izboljševati in poglobljati. Pomembno je, da se vzgojitelj na sodelovanje s starši temeljito pripravi, tako vsebinsko, tehnično in metodično, ter starše vabi k sodelovanju.
- *Načelo integrativnosti.* To načelo terja, da v starših vzbudimo željo, da bi si pridobili nova, globlja spoznanja o otroku in vzgoji. Pri sodelovanju s starši vrtec upošteva njihova znanja in izkušnje ter značilnosti in posebnosti staršev ali njihovo osebno in socialno zrelost.
- *Načelo spoštovanja osebnosti.* Pri sodelovanju odraslih je zelo pomembno medosebno spoštovanje. Starši so namreč odrasle, zrele osebnosti, in sicer z določenim ugledom, z določenimi nalogami in odgovornostmi. Naloga vzgojitelja je, da s starši

izmenjuje ugotovitve in mnenja o otrokovem vedenju in razvoju, vendar to načelo od vzgojitelja zahteva, da vse informacije, namenjene staršem, sporoča v neposrednem stiku z njimi in brez prisotnosti drugih.

- *Načelo učinkovite rabe časa.* Čas, ki je na voljo vzgojiteljem in staršem za medsebojno sodelovanje, je zaradi prezaoptimalnosti staršev zelo omejen. Primeren čas za posamezne oblike sodelovanja med družino in vrtcem (npr. sprotne izmenjave pomembnih informacij, tako imenovane sprotne novice) je jutraj, ko pripeljejo otroka v vrtec oz. popoldne, ko pridejo otroka iskat. Za pomembne informacije vzgojitelji pogovore načrtujejo v popoldanskem času. Posamezne oblike sodelovanja zahtevajo skupno načrtovanje s starši na začetku leta. Tako so starši vnaprej seznanjeni, da je čas, ki je na voljo pogovorom, omejen in ga je zato treba čim bolj racionalno oz. maksimalno izkoristiti.
- *Načelo koristnosti.* To načelo vzgojitelja zavezuje, da informacij o določenem otroku ali skupini nikoli ne posreduje staršem, ne da bi pri tem dodal svoje mnenje.
- *Načelo preudarnosti.* Pobudo za sodelovanje najpogosteje daje vzgojitelj, zato je zelo pomembno, da sta njegovo ravnanje in delovanje ustrezna in pripomoreta h kakovostnemu in ustreznemu sodelovanju.

ZAKLJUČEK

Proces vključevanja družin v življenje vrtca je dvosmeren proces, kar pomeni, da sta kakovost in obseg odvisna tako od družin kot od vrtca. Sodelovanje staršev z vrtcem je integrirana dejavnost, saj bo sodelovanje in vključevanje staršev in drugih družinskih članov v življenje vrtca veliko bolj uspešno, čim bolj bo vpleteno v celoten kontekst življenja vrtca. Sodelovanje staršev z vrtcem je tudi individualizirana dejavnost, saj univerzalnih oblik sodelovanja, ki bi lahko ustrezale vsem, ni.

Ali bo vrtec kot okolje spodbuden za otroke, je veliki meri odvisno prav od odnosa med starši, vzgojitelji in otroki. Uspešnost sodelovanja je močno odvisna tudi od znanja in izkušenj strokovnih delavcev ter tudi od pričakovanj in stališč staršev. Le če vidijo drug drugega kot kompetentne osebe, lahko sprejmejo drug drugega kot partnerje v skupnem sodelovanju.

Viri in literatura

1. Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
2. Kurikulum za vrtce (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, spletna izdaja. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-zapredsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf>
3. Lepičnik Vodopivec, J., (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

4. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Podporna mreža dijakov in vloga svetovalne službe

TJAŠA ZUPAN, *svetovalna delavka*
tjasa.zupan@escelje.si

Povzetek: Članek obravnava pomen svetovalne službe v srednji šoli kot dejavnik podpore mladostnikom pri soočanju z razvojnimi, osebnimi in učnimi izzivi. Na podlagi strokovne literature in empiričnih podatkov je prikazano, kako se dijaki spopadajo s svojimi težavami ter kje so glavna problemska področja. Analizirane so najpogostejše težave mladostnikov, strategije iskanja pomoči in pomen krepitve podporne mreže. Predstavljeni so izsledki raziskav, ki ponujajo vpogled v stanje na terenu in smernice za izboljšanje delovanja svetovalnih služb v praksi.

Ključne besede: svetovalna služba, mladostniki, duševno zdravje, podporna mreža

Abstract: The article discusses the significance of high school counseling services as a key factor in supporting adolescents as they navigate developmental, personal, and academic challenges. Drawing on professional literature and empirical data, it illustrates

how students cope with their difficulties and identifies the primary areas of concern. The analysis focuses on the most common issues adolescents face, their help-seeking strategies, and the importance of strengthening support networks. The article presents findings from the studies providing insight into the current situation and offering guidelines for improving the effectiveness of counseling services in practice.

Keywords: school counseling, adolescents, mental health, support network

UVOD

Mladostništvo je kompleksno in prelomno obdobje v razvoju posameznika, ki ga zaznamujejo pomembne telesne, čustvene, socialne in kognitivne spremembe (Barle, 2020, str. 44–49). V tem času se oblikujejo ključne življenjske usmeritve, identiteta ter samopodoba, zato je ustrezno podporno okolje nujno za zdrav osebni in socialni razvoj. Šola kot ključno okolje mladostnikovega vsakdana ne opravlja le izobraževalne funkcije, temveč tudi pomembno vzgojno-podporno vlogo. Svetovalna služba je pri tem ključnega pomena, saj ustvarja varno in spodbudno šolsko okolje.

Mladostništvo kot razvojno obdobje

Na podlagi opredelitve Svetovne zdravstvene organizacije (SZO) je mladostništvo obdobje med otroštvom in odraslostjo, ki traja približno med 10. in 19. letom (Pinter, 2015, str. 35; povz. po Barle, 2020, str. 6), vendar je težko objektivno določiti zgornjo mejo mladostništva, saj v sodobni družbi prihaja do podaljševanja obdobja psihološkega in bivanjskega osamosvajanja posameznikov (Puklek Levpušček in Zupančič, 2010, str. 90; Zupančič, 2011, str. 197, povz. po Barle, 2020, str. 7). V tem obdobju se mladostniki srečujejo s številnimi izzivi in razvojnimi nalogami, ki jih obvladujejo ob pomoči odraslih, vrstnikov ali sami. Spreminjajo se odnosi s starši, ki postanejo manj strukturirani, saj z njimi preživijo manj prostega časa. Raziskave (Zupančič in Svetina, 2009a, str. 591–592; povz. po Barle, 2020, str. 16–17) kažejo, da mladostniki s starši delijo izbrane

informacije, z njimi se pogovarjajo predvsem o šolanju, vedenjskih normah, vrednotah, družinskih problemih, redkeje pa o smislu življenja in širših družbenih problemih. V večji meri se izogibajo pogovorom o spolnosti.

Težave mladostnikov in duševno zdravje mladostnikov

Zaradi kompleksnih sprememb na telesnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem in moralnem področju se mladostniki srečujejo z mnogimi razvojnimi krizami (Gregorič Kumperščan, 2012, str. 95, povz. po Barle, 2020, str. 22). Tovrstne krize so nujne za razvoj, potrebno pa je upoštevati, da so se pogoji odraščanja v preteklih desetletjih močno spremenili in tako dodatno otežili proces odraščanja. Najpogostejše težave, ki pestijo mladostnike, bi lahko strnili na naslednja področja (Barle, 2020, str. 25–38): šolske težave, družinske težave, medosebne težave ter težave s seboj oz. z razumevanjem samega sebe (samopodoba, duševno zdravje, tvegana in odvisniška vedenja, osamljenost). Na razvoj mladostnikov vplivajo tudi širši družbeni dejavniki, zato je vloga stabilnega šolskega okolja toliko pomembnejša. V nadaljevanju navajamo nekaj izsledkov raziskave »Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji – HBSC 2022« (v nadaljevanju HBSC 2022). Gre za mednarodno raziskovalno pobudo, ki jo usklajuje Svetovna zdravstvena organizacija in se vsaka štiri leta izvaja v več kot petdesetih državah po svetu. Namen raziskave je spremljanje navad,

počutja in socialnega okolja mladostnikov, starih 11, 13, 15 in 17 let, ki so povezani z njihovim zdravjem.

V raziskavi HBSC 2022 so glede na rezultate iz HBSC 2018 zaznali zvišanje pogostosti psihosomatskih simptomov med mladostniki starimi 11, 13, 15 in 17 let. Delež mladostnikov, ki doživljajo dva ali več psihosomatskih simptomov (kot so glavobol, bolečine v želodcu, bolečine v hrbtu, občutek nemoči, razdražljivost, nervoza, nespečnost, vrtoglavica) več kot enkrat tedensko, se od 11. do 17. leta pomembno povečuje. Pri dekletih znaša ta delež 48,8 %, pri fantih pa 23,2 %. Med 17-letniki se je odstotek med letoma 2018 in 2022 prav tako zvišal. Pomembno povečanje je bilo zaznано pri vseh simptomih, razen pri bolečinah v želodcu. Med simptomi, ki se pojavljajo več kot enkrat tedensko, so najpogostejši: nervoza (31,3 %), nespečnost (28,4 %) in razdražljivost (25,8 %) (Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M. idr., 2023, str. 34).

V raziskavi HBSC 2022 je 22,0 % vseh mladostnikov (starih 11, 13, 15 in 17 let) doseglo rezultat, ki kaže na slabo kakovost življenja in povečano verjetnost depresije. Najvišji delež mladostnikov z negativnim rezultatom se pojavlja ravno pri 15- in 17-letnikih, kar kaže na večje duševne stiske v pozni adolescenci. V vseh starostnih skupinah je delež deklet z rezultatom, ki nakazuje povišano tveganje za depresijo, višji kot pri fantih. Primerjava rezultatov med letoma 2018 in 2022 kaže, da se je delež mladostnikov s povišano

verjetnostjo depresije zvišal iz 13,4 % na 22 %. Povečanje je bilo prisotno pri obeh spolih in v vseh starostnih skupinah, razen pri 11-letnih fantih, kjer pomembnejšega porasta ni bilo zaznati (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 34). Poleg tega je bilo v raziskavi HBSC 2022 ugotovljeno, da 32,9 % mladostnikov poroča o občutkih žalosti ali obupanosti, ki so trajali vsaj dva tedna v zadnjem letu in vplivali na njihove vsakodnevne dejavnosti. Kar 16,6 % mladostnikov je v zadnjem letu resno razmišljalo o samomoru, dekleta pa o občutkih žalosti in samomorilnih mislih poročajo pogosteje kot fantje. Med 17-letniki je med letoma 2018 in 2022 prišlo tudi do porasta občutkov žalosti. Pri dekletih se je v letu 2022 v primerjavi z letom 2018 zvišal delež tistih, ki so razmišljale o samomoru, medtem ko pri fantih v tem obdobju ni zaznati pomembnih sprememb (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 35).

Podporna mreža mladostnika in pomen svetovalne službe

V stiski ljudje aktiviramo svoje notranje vire podpore za odpravljanje težav. Te vključujejo iskanje rešitev, poskus odpravljanja vzroka in različne osebne strategije obvladovanja težav. Kadar to ne zadošča, aktiviramo zunanje vire pomoči, kot so socialna mreža, strokovne službe, finančna sredstva staršev ter nevladne organizacije (Mikuš Kos, 2017, str. 277; povz. po Barle, 2020, str. 42). Količina tovrstne podporne mreže je pri mladostnikih odvisna od posameznika, njegovega življenjskega okolja ter skupnosti oz. širšega družbenega okolja, v katerem živi. Na podlagi raziskave »Mladina 2000« ima

večina mladostnikov dobro družinsko podporo in varnost, medtem ko 20,0 % mladih te podpore nima oz. nima nobene odrasle osebe, na katero bi se v primeru stiske lahko obrnili (Rener, 2002, str. 89; povz. po Barle, 2020, str. 43). Podobne podatke navaja tudi raziskava »Pozno otroštvo, socializacija in prihodnje vloge« (Hvalič in Ramovš, 2003, str. 111; povz. po Barle, 2020, str. 43–44), ki ugotavlja, da otroci kot prvi vir pomoči vidijo starše in druge sorodnike, sosede ter znance, na drugo mesto postavljajo animatorje prostočasnih dejavnosti, na tretje mesto pa učitelje. Ista raziskava navaja, da 20,6 % otrok in mladostnikov ne ve, na koga se lahko obrnejo v primeru stiske.

Družina

V raziskavi HBSC 2022 je 78,2 % mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let navedlo, da se lahko z mamo pogovarja o stvareh, ki jih težijo. Skoraj dve tretjini (64,0 %) iste skupine mladostnikov lahko o svojih težavah govori z očetom. S starostjo se ta odstotek mladih zmanjšuje pri obeh starših. V vseh starostnih skupinah se fantje v večji meri lahko pogovarjajo o stvareh, ki jih težijo, kot dekleta. Odstotek 17-letnikov, ki se lahko pogovarja z mamo, se je v obdobju 2018–2022 zmanjšal pri obeh spolih, medtem ko se odstotek mladostnikov, ki se o težavah lahko pogovarja z očetom, v tem obdobju ni pomembno spremenil (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 25). Na lestvici od 1 do 7 (najvišja možna ocena je 7) so mladostniki podporo družine ocenili s povprečno oceno 5,5 (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 32).

Večina mladostnikov torej prejema zadostno mero čustvene podpore znotraj svojega družinskega okolja. Hkrati pa je potrebno opozoriti, da imajo ranljive družine, ki so na dnu družbene lestvice, težave pri nudenju materialnih, socialnih in kulturnih virov podpore svojim članom (Kuhar, 2013, str. 805; povz. po Barle, 2020, str. 46). Starši, ki se sami borijo s socialno-ekonomsko stisko, imajo velikokrat nižjo sposobnost nudenja čustvene podpore mladostnikom (Kuhar, 2014, str. 218; povz. po Barle, 2020, str. 46), hkrati pa nekateri starši ne prepoznajo stisk svojih otrok, so sami preobremenjeni s svojimi težavami ali predstavljajo izvor stisk in težav v primeru zlorab in zanemarjanja (Mikuš Kos, 2017, str. 266; povz. po Barle, 2020, str. 46). To je skupina mladostnikov, ki potrebuje podporno mrežo izven družinskega okolja.

Prijatelji in vrstniki

Mladostnikom vrstniška podpora predstavlja pomemben vir moči. V raziskavi HBSC 2022 se je 61,6 % mladostnikov v starosti 11, 13, 15 in 17 let opredelilo, da s strani vrstnikov občutijo visoko podporo, pri čemer je odstotek fantov nižji od odstotka deklet. Odstotek 17-letnikov se v obdobju 2018–2022 ni pomembno spremenil (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 27). Na lestvici od 1 do 7 (najvišja možna ocena je 7) so mladostniki vrstniško podporo ocenili s povprečno oceno 5,1 (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 32). Iz raziskave na vzorcu 86 dijakov 3. letnika srednje šole (Barle, 2020, str. 83) je mogoče

razbrati, da se mladostniki, ki so bili zajeti v raziskavi, strinjajo, da imajo vsaj enega prijatelja, ki mu zaupajo. Prav tako je iz pridobljenih podatkov mogoče sklepati, da imajo v šoli dobre odnose s svojimi sošolci ter si med seboj pomagajo (Jeriček Klanšček idr, 2023, str. 84). Anketirani mladostniki so s pomočjo Likertove lestvice nizko ocenili postavko, da se v razredu počutijo osamljeni ($\bar{x} = 2,20$; $\sigma = 1,201$), pri čemer pomeni: *1 – sploh se ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – se niti ne strinjam niti strinjam; 4 – se strinjam; 5 – povsem se strinjam*. Na omenjeno problematiko moramo biti pozorni, saj osamljenost prinaša tveganje za depresivne simptome ter zlorabo substanc (Hočevnar, 2012, str. 53; povz. po Barle, 2020, str. 88).

Podpora šole

V raziskavi HBSC 2022 se je pokazalo, da je med 17-letniki 42,8 % takšnih, ki poročajo, da so zelo obremenjeni z delom za šolo. Med fanti ta delež znaša 28 %, med dekleti pa kar 57,5 % (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 28). Poleg tega se je delež 17-letnikov, ki poročajo o visoki obremenjenosti s šolskim delom, med letoma 2018 in 2022 povečal (Jeriček Klanšček idr., 2023, str. 26). Šola tako z leti postaja vse bolj obremenjujoča za mladostnike, zato je pomembno, da jo mladostniki dojemajo kot zaupanja vredno in varno okolje, torej kot kraj, kjer lahko svojo stisko zaupajo odraslim in tako poiščejo pomoč ter gradijo podporno mrežo. Sodelovanje s širšo podporno mrežo vključuje tudi povezovanje z zdravstvenimi domovi, centri za socialno

delo, nevladnimi organizacijami in specializiranimi svetovalnimi centri.

Šola predvsem za nekatere dijake predstavlja pomemben vir podpore v težavah in stiski, ki s svojim delovanjem varuje duševno zdravje mladostnikov in pomaga zmanjševati deficite v družinski socializaciji in posledice socialne prikrajšanosti (Mikuš Kos, 2017, str. 271; povz. po Barle, 2020, str. 48). Še posebej ključno je delovanje šole za približno 20,0 % mladih, ki odraščajo v neugodnih okoljih in v družinskem ter vrstniškem okolju ne čutijo potrebne podpore. Najpogostejši razlogi za obisk svetovalne službe so naslednje teme: šola (73,0 %), vrstniki (30,2 %), psihične težave (15,9 %) in nasilje (12,7 %) (Barle, 2020, str. 112). Svetovalni delavci se velikokrat poslužujejo individualnih, kurativnih obravnav, medtem ko Barle (2020, str. 126) predlaga, da bi se svetovalna služba osredotočila tudi na razvojno-preventivne dejavnosti in delo s celotnimi populacijami dijakov. Na tak način so svetovalni delavci bolje prepoznani, dijaki pa z njimi lažje vzpostavijo zaupljiv odnos. Ti predlogi sovpadajo z ugotovitvami raziskave, ki sta jo izvedla Gregorčič Mrvar in Šarić (2018, str. 24), ter Programskimi smernicami svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (Rupar, B., Gazvoda, Z., Gregorčič Mrvar, P., Hacin Beyazoglu, K., Jenko, N., Kodele, T. idr., 2024, str. 10), ki pravijo, da je »poudarek [je] na razvojnem in vzgojno-preventivnem delovanju«.

Podpora strokovnih služb

V primeru stisk se nekateri mladostniki po pomoč obrnejo na strokovne službe. Tovrstno pomoč koristijo predvsem mladostniki iz višjih socialnih slojev, otroci staršev z višjo izobrazbo, tisti, ki prihajajo iz družin z manjšo mero patologij in disfunkcij, mladostniki staršev, ki imajo pozitivna stališča do delovanja strokovnih služb, ter mladostniki, ki stanujejo bližje strokovnim ustanovam (Mikuš Kos, 2017, str. 317; povz. po Barle, 2020, str. 49). Mnogim je torej dostop do strokovnih služb otežen, zato se lahko obrnejo le na šolo in vire znotraj njihove socialne mreže.

Drugi viri podpore

Poleg omenjenih virov podpore v Sloveniji delujejo ostale oblike pomoči. Med bolj znanimi sta TOM telefon za otroke in mladostnike in največja spletna svetovalnica To sem jaz, ki delujeta anonimno. Hkrati podporo iščejo v različnih organizacijah, v katerih so aktivni, npr. v športnih klubih, interesnih skupinah ipd., ter koristijo strokovna znanja in informacije, ki so jim dostopne v obliki knjig, časopisnih in televizijskih prispevkov ter na spletu (Kuhar, 2014, str. 219; povz. po Barle, 2020, str. 51).

Krepitev podporne mreže mladostnikov ter ovire pri iskanju in uporabi pomoči

V raziskavi Dekleva in Tadič (2019, str. 184–185) je bilo med 131 mladimi raziskano, kaj so tiste glavne ovire, ki jih mladi prepoznajo

na področju iskanja pomoči in krepitve podporne mreže. Razloge so razdelili v dve skupini: ovire pri iskanju pomoči ter ovire pri uporabi pomoči.

Pri samih težavah na področju iskanja pomoči so mladi navedli predvsem štiri vrste ovir:

- pomoči niso iskali, ker se težav niso zavedali;
- pomoči niso iskali, ker je niso znali poiskati;
- pomoči niso iskali, ker so šolsko svetovalno službo dojemali negativno (npr. doživljali so, da se ne ukvarja s tovrstnimi težavami);
- velikokrat mladi niso želeli pomoči, saj so svoje težave želeli prikriti (Tadič in Dekleva, 2019, str. 187).

Tisti mladi, ki so pomoč poiskali, poročajo o naslednjih težavah: dolge čakalne vrste ter prekratke obravnave, plačljivost storitev, geografska oddaljenost pomoči, izključenost iz programov zaradi kriterijev (npr. polnoletnost), nepovezanost procesa pomoči (npr. zaradi menjave zaposlenih), pomanjkanje podpore staršev, neodzivnost izbranega vira pomoči ter nezadovoljstvo z oblikami pomoči (Dekleva in Tadič, 2019, str. 188–189). Raziskava razkriva problematiko ne le v smislu ponudbe pomoči in dostopnosti le-te, temveč tudi odnosa mladih do ponujene pomoči. Tukaj ima svetovalna služba, ki je prisotna tako v vrtcu, osnovnih in srednjih šolah, osrednji pomen. S svojim delom namreč posredno vpliva na to,

kakšen odnos bodo do iskanja pomoči imeli tako starši, kot tudi otroci skozi vse ravni svojega šolanja. Svetovalna služba lahko tako deluje zelo podporno in pomembno prispeva h krepitvi podporne mreže.

ZAKLJUČEK

Mladostniki se soočajo z mnogimi izzivi, prav tako je obdobje mladostništva z razvojnega vidika zelo razgibano. Pri soočanju z izzivi je ključnega pomena podporna mreža mladostnika, ki je pomemben varovalni dejavnik. Svetovalna služba ima z načinom svojega delovanja in vpetostjo v šolski utrip pomembno vlogo pri tem, kakšen odnos bodo mladostniki imeli do iskanja pomoči. Hkrati je za približno 20,0 % mladostnikov, ki prihajajo iz ranljivejših družin in imajo težave s prejemanjem materialnih, socialnih in kulturnih virov podpore, ravno svetovalna služba ključnega pomena. To tvegano skupino lahko z destigmatizacijo in sistematičnim pristopom k razvijanju pozitivnega pogleda na svetovalno službo prestrežemo in ustrezno zaščitimo. Pomembno je torej tudi to, da svetovalna služba ne deluje le reaktivno, temveč je vpeta v šolski utrip in prepoznana kot pozitiven akter, ki nastopi v vlogi sogovornika in zagovornika mladih.

Viri in literatura

1. Barle, Š. (2020). *Podpora šolskih svetovalnih delavcev pri soočanju mladostnikov z razvojnimi nalogami v odraščanju* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=130958&lang=slv>
2. Gregorčič Mrvar, P. in Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 20–27.
3. Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M. idr. (2023). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: <https://nijz.si/publikacije/z-zdravjem-povezana-vedenja-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-izsledki-mednarodne-raziskave-hbsc-2022/>
4. Rupar, B., Gazvoda, Z., Gregorčič Mrvar, P., Hacin Beyazoglu, K., Jenko, N., Kodele T. idr. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Tadič, D. in Dekleva, B. (2019). Ovire pri iskanju in uporabi pomoči mladim v duševnih stiskah. *Socialna pedagogika*, 23(3-4), 173–194.

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. KRISTINA GRUBEŠA KUNAJ: Predšolska vzgoja med normativi in realnostjo: pogled zaposlenih v vrtcih
2. SIMONA KOVAČIČ: Ko je kdo izbran? Sociometrična analiza priljubljenosti učencev v oddelku 6. razreda OŠPP NIS
3. LIDIJA OSOJNIK: Razširjenost in dejavniki uživanja energijskih pijač med učenci devetega razreda osnovne šole
4. MAJA PERŠIČ: Finančna šolska učna pot v Novi Gorici

**PREDŠOLSKA VZGOJA MED NORMATIVI IN
REALNOSTJO: POGLED ZAPOSLENIH V VRTCIH**

(Raziskovalna naloga)

Vsebina

1 UVOD	1
2 PREDŠOLSKA VZGOJA KOT TEMELJ VZGOJNO – IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA	3
3 VLOGA VRTCA V SODOBNI DRUŽBI	4
4 STROKOVNA VLOGA VZGOJITELJA IN POMOČNIKA VZGOJITELJA	6
5 KOMPETENCE ZAPOSLENIH V PREDŠOLSKI VZGOJI	8
6 NORMATIVI IN STANDARDI V PREDŠOLSKI VZGOJI	11
6.1 Namen in funkcija normativov	12
6.2 Mednarodni vidik standardov kakovosti	12
6.3 Strukturni in procesni standardi	13
6.4 Vloga normativov v Sloveniji	13
6.5 Izzivi pri implementaciji standardov	14
6.6 Pomen kakovostnih standardov za razvoj otroka	14
7 ZAKONODAJNI OKVIR V SLOVENIJI	15
7.1 Zakon o vrtcih (ZVrt)	15
7.2 Pravilniki in podzakonski akti	16
7.3 Temeljni principi in pravice	17
7.4 Vloga države in nadzora	17
8 KURIKULUM ZA VRTCE KOT NORMATIVNI IN STROKOVNI OKVIR PREDŠOLSKE VZGOJE	18
9 KADROVSKI NORMATIVI V VRTCIH V SLOVENIJI	20
9.1 Normativni okvir	20
9.2 Razmerje otrok in strokovnih delavcev	20
9.3 Kvalifikacije strokovnih delavcev	21
9.4 Izzivi realnega stanja	21
9.5 Stališča strokovne javnosti	22
10 DELOVNI POGOJI ZAPOSLENIH V VRTCIH V SLOVENIJI	22
11 RAZKORAK MED NORMATIVI IN REALNOSTJO V VRTCIH	24
12 METODOLOGIJA RAZISKAVE	25
12. 1 Namen in cilji raziskave	26
12.2 Raziskovalna vprašanja	26
12.3 Raziskovalni pristop	26
12.4 Vzorec	27
12.5 Instrument raziskovanja	27
12.6 Veljavnost in zanesljivost instrumenta	28

12.7 Postopek zbiranja podatkov	28
12.8 Metode obdelave podatkov	29
12.9 Etični vidik raziskave	29
12.10 Omejitev raziskave.....	29
13 REZULTATI RAZISKAVE	30
13.1 Demografske značilnosti anketirancev	30
13.1.1 Spol.....	30
13.1.2 Starost.....	31
13.1.3 Izobrazba	32
13.1.4 Delovno mesto.....	33
13.1.5 Delovne izkušnje.....	34
13.1.6 Tip vrtca	35
13.1.7 Sklep demografskega dela	36
13.2 Poznavanje in razumevanje normativnih dokumentov	36
13.2.1 Poznavanje Kurikuluma za vrtce	37
13.2.2 Seznanjenost z Zakonom o vrtcih	37
13.2.3 Poznavanje kadrovskih in prostorskih normativov	38
13.2.4 Razumljivost normativnih dokumentov	39
13.2.5 Dostopnost normativnih dokumentov	40
13.2.6 Uporaba normativov pri načrtovanju pedagoškega dela	41
13.2.7 Izvedljivost ciljev kurikuluma	42
13.2.8 Realne razmer v vrtcih	43
13.2.9 Fleksibilnost normativov.....	44
13.2.10 Spodbujanje strokovne avtonomije.....	45
13.2.11 Kadrovske pogoji	46
13.2.12 Prostorski pogoji	47
13.2.13 Število otrok v skupini	48
13.2.14 Čas za individualno delo z otroki	49
13.2.15 Čas za strokovno pripravo in refleksijo	50
13.2.16 Administrativne naloge.....	51
13.2.17 Smiselnost zahtevane dokumentacije	52
13.2.18 Administracija in čas za delo z otroki.....	53
13.2.19 Administrativne zahteve in kakovost dela	54
13.2.20 Vpliv normativov na kakovost predšolske vzgoje	55
13.2.21 Neskladje normativov z realnimi razmerami	56
13.2.22 Omejitev normativov pri kakovostnem delu	57

13.2.23 Podpora normativov celostnemu razvoju otrok	58
13.2.24 Potreba po posodobitvi normativov	59
13.3 Strokovna interpretacija rezultatov	60
13.3.1 Poznavanje in razumevanje normativnih dokumentov	61
13.3.2 Razumljivost in dostopnost dokumentov	61
13.3.3 Izvedljivost kurikularnih ciljev in realni pogoji	61
13.3.4 Fleksibilnost in strokovna avtonomija	62
13.3.5 Kadrovske in prostorske pogoje	62
13.3.6 Časovne omejitve	63
13.3.7 Administracija in dokumentacija	63
13.3.8 Vpliva normativov na kakovost in razvoj otrok	63
13.3.9 Potreba po posodobitvi normativov	64
13.4 Zaključek poglavja 13	64
14 ZAKLJUČEK IN PRIPOROČILA	65
14.1 Zaključek raziskave	65
14.2 Priporočila	66
14.2.1 Priporočila na ravni normativnega sistema	66
14.2.2 Priporočila na organizacijski ravni vrtcev	68
14.2.3 Priporočila za nadaljnje raziskovanje	68
14.3 Sklepna ugotovitev priporočil	69
15 SKLEP	69
LITERATURA	72

POVZETEK

Raziskava obravnava zaznavanje normativnih dokumentov na področju predšolske vzgoje v Sloveniji ter njihovo povezanost z realnimi pogoji dela v vrtcih. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako strokovni delavci vrednotijo obstoječe normative ter ali ti ustrezno odražajo dejanske razmere v praksi.

Empirični del temelji na kvantitativni raziskavi z uporabo anketnega vprašalnika. Podatki so bili analizirani z uporabo deskriptivne statistike.

Rezultati kažejo, da zaposleni normativne dokumente dobro poznajo, vendar hkrati izražajo pomisleke glede njihove izvedljivosti v praksi. Večina anketirancev meni, da normativi ne odražajo realnih pogojev dela in da bi jih bilo potrebno posodobiti, zlasti na področju števila otrok v oddelkih ter administrativnih obveznosti.

Raziskava potrjuje potrebo po sistemski prilagoditvi normativnega okvira ter večji vključenosti strokovnih delavcev v proces oblikovanja sprememb.

Ključne besede: predšolska vzgoja, normativi okviri, zakonodaja, kakovost, strokovni delavci, administrativne obremenitve

ABSTRACT

The thesis examines the perception of normative documents in early childhood education in Slovenia and their relation to real working conditions in kindergartens. The aim was to determine how professional staff evaluate existing regulations and whether they reflect practical realities.

The empirical study is based on a quantitative survey (N = 311). Data were analyzed using descriptive statistics.

The findings indicate that although staff are familiar with normative documents, they question their practical applicability. Most respondents believe that current regulations do not reflect real working conditions and should be revised, particularly regarding group size and administrative workload.

The study highlights the need for systematic adaptation of the regulatory framework and greater involvement of practitioners in policy development.

Keywords: early childhood education, regulations, legislation, quality, professional staff, administrative workload

1 UVOD

Predšolska vzgoja predstavlja eno ključnih področij vzgojno-izobraževalnega sistema, saj pomembno vpliva na celostni razvoj otrok in oblikovanje temeljnih kompetenc za nadaljnje izobraževanje ter socialno vključevanje. Kakovost predšolske vzgoje je zato v veliki meri odvisna od ustrezno oblikovanega normativnega in organizacijskega okvira, ki mora hkrati zagotavljati jasno strukturo delovanja vrtcev ter omogočati dovolj fleksibilnosti za prilagajanje potrebam otrok in strokovnih delavcev (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022). Namen predšolske vzgoje je zagotoviti otrokom kakovostne pogoje za učenje, socializacijo in razvoj temeljnih kompetenc, ki so pomembne za nadaljnje izobraževanje in življenje. Predšolska vzgoja naj bi spodbujala kreativnost, samostojnost, socialne in čustvene veščine ter temeljno razumevanje sveta okoli sebe. (OECD, 2018; Zavod RS za šolstvo, 2022).

Nacionalni strokovni dokument Kurikulum za vrtce (Zavod RS za šolstvo, 2022) določa cilje, vsebine in načela predšolske vzgoje, ki služijo kot temelj za načrtovanje in izvajanje pedagoškega dela. Kurikulum nadgrajuje konceptualna izhodišča prejšnjega kurikuluma iz leta 1999 in se postopoma uvaja kot strokovna podlaga za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov.

Organizacijo predšolske vzgoje v Sloveniji ureja Zakon o vrtcih (ZVrt-1), ki določa pravice in dolžnosti strokovnih delavcev, pogoje delovanja vrtcev ter temeljne organizacijske standarde. Zakon poudarja, da mora predšolska vzgoja poteka v javnih in zasebnih vrtcih ter biti usmerjena v zagotavljanje pogojev za celotni razvoj otrok v varnem in spodbudnem okolju.

Kljub formalno določenim normativom se v praksi pogosto pojavlja razkorak med predpisanimi standardi in dejanskimi pogoji pedagoškega dela, kar potrjujejo tudi raziskave o fleksibilnosti in strokovni avtonomiji (Bryman, 2012; Field, 2018; Kolar, 2015; Siraj-Blatchford, 2009). Strokovni delavci opozarjajo na probleme, povezane z velikostjo skupin otrok, kadrovske obremenjenostjo, časovnimi pritiski in administrativnimi obveznostmi, kar lahko vpliva na kakovost predšolskega dela ter strokovno avtonomijo zaposlenih.

Namen raziskave je raziskati zaznavanje normativov in njihovega vpliva na kakovost dela v slovenskih vrtcih z vidika zaposlenih strokovnih delavcev. Raziskava želi ugotoviti, v kolikšni meri obstoječi normativni okvir ustreza razmeram v pedagoški praksi ter kako zaposleni ocenjujejo ustreznost kadrovskega normativov in obseg administrativnih obremenitev.

Raziskava uporablja anketni pristop, s katerim so zbrana stališča strokovnih delavcev o skladnosti med normativnimi zahtevami in dejansko pedagoško prakso, kar omogoča analizo razkoraka med teorijo in prakso.

Raziskava prispeva k boljšemu razumevanju sistemskih pogojev predšolske vzgoje v Sloveniji, s posebnim poudarkom na zaznanem razkoraku med normativno določenimi standardi in realnimi pedagoškimi pogoji, kar je ključna tema za razvoj zgodnjega izobraževanja.

2 PREDŠOLSKA VZGOJA KOT TEMELJ VZGOJNO – IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Predšolska vzgoja predstavlja prvo formalno stopnjo vzgojno – izobraževalnega sistema in ima ključno vlogo pri oblikovanju otrokovega celostnega razvoja. Gre za obdobje, v katerem otrok intenzivno razvija svoje kognitivne, socialne, čustvene, gibalne in jezikovne sposobnosti, ki so temelj za kasnejše učenje in socialno vključevanje (OECD, 2017). Okolje, v katerem otrok odrašča in se uči, pomembno vpliva na njegov nadaljnji razvoj, tako v akademskem kot socialnem smislu.

Raziskave kažejo, da kakovostna predšolska vzgoja pomembno zmanjšuje razvojne razlike med otroki, spodbuja socialno pravičnost in pozitivno vpliva na dolgoročne izobraževalne dosežke (OECD, 2017).

V sodobni družbi predšolska vzgoja ni več razumljena zgolj kot varstvo otrok, temveč kot strokovno zasnovan vzgojno-izobraževalni proces, ki otrokom omogoča strukturirano učenje preko igre, socialne interakcije in izkustvenega raziskovanja.

Vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih temelji na razvoju temeljnih kompetenc otrok, kot so samostojnost, sodelovanje, empatija, reševanje problemov in ustvarjalnost. Razvojna izhodišča so vključena tudi v slovenski kurikularni dokument Kurikulum za vrtce, ki poudarja aktivno vlogo otrok v učnem procesu in pomen varnega ter spodbudnega učnega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 1999).

Predšolska vzgoja pomembno vpliva tudi na kasnejši šolski uspeh. Otroci, vključeni v kakovostne predšolske programe, pogosto razvijejo boljše učne navade, višjo stopnjo socialne prilagojenosti in večjo motivacijo za učenje.

V Republiki Sloveniji je predšolska vzgoja vključena v javni vzgojno – izobraževalni sistem, ki ga ureja Zakon o vrtcih (ZVrt). Zakon določa, da je temeljna naloga vrtcev podpora staršem pri celoviti skrbi za otrokov razvoj in izboljšanje kakovosti življenja otrok in družin (Uradni list Republike Slovenije).

Sodobni koncepti predšolske vzgoje temeljijo na razumevanju otroka kot aktivnega udeleženca procesa učenja. Otrok ni zgolj pasivni prejemnik informacij, temveč soustanovitelj lastnega znanja. To zahteva visoko strokovno usposobljenost zaposlenih v vrtcih, saj morajo ustvarjati spodbudna učna okolja, prilagojena individualnim potrebam otrok.

Med teoretičnimi izhodišči in realnimi pogoji dela v vrtcih se pogosto pojavlja razkorak. Čeprav normativni dokumenti predvidevajo optimalne pogoje za kakovostno pedagoško prakso, se v vsakdanjem delu pojavljajo odstopanja.

Strokovni delavci se soočajo z večjimi skupinami otrok, pomanjkanjem kadra, časovnimi pritiski in naraščajočimi administrativnimi obremenitvami, kar lahko neposredno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

Normative in standarde je treba razumeti kot instrumente za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ne zgolj kot formalne zahteve. Neskladje med normativnimi pogoji in dejanskimi razmerami lahko vodi v znižanje kakovosti pedagoškega dela in omejitve možnosti za individualiziran pristop k otroku.

Predšolska vzgoja ima pomembno vlogo pri zmanjševanju socialnih razlik in spodbujanju celotnega razvoja otrok (OECD, 2021; European Commission, 2022).

Kakovost predšolske vzgoje je večdimenzionalni koncept, ki vključuje strukturne, procesne in izhodne kazalnike kakovosti. Mednarodne raziskave poudarjajo, da samo formalno izpolnjevanje normativov ne zagotavlja kakovostnih razvojnih izidov, temveč je ključna interakcija med sistemskimi pogoji, profesionalnimi kompetencami zaposlenih ter organizacijo pedagoškega procesa (Bryman, 2012; Kolar, 2015; Field, 2018).

V tem kontekstu predšolska vzgoja predstavlja strateško družbeno investicijo v človeški kapital in socialno kohezijo.

3 VLOGA VRTCA V SODOBNI DRUŽBI

Vloga vrtca se je skozi zgodovino pomembno spreminjala. V preteklosti so bile ustanove za predšolske otroke primarno namenjene varstvu otrok. Danes pa se vrtci razumejo kot strokovne vzgojno – izobraževalne institucije, katerih temeljna naloga je spodbujanje celostnega razvoja otroka.

Sodobna predšolska vzgoja presega zgolj skrb za osnovne potrebe otrok. Vključuje načrtno pedagoško delo, ki temelji na znanstvenih spoznanjih o razvoju, učenju in socializaciji otrok (Marjanovič Umek & Zupančič, 2004; Batistič & Zorec, 2014).

Vrtci imajo pomembno socialno funkcijo, saj predstavljajo prvi prostor, kjer se otrok sistematično vključuje v širšo skupnost. V tem okolju otrok razvija socialne veščine, kot so sodelovanje, reševanje konfliktov, empatija in sprejemanje različnosti. Zgodnje vključevanje otrok v kakovostne predšolske programe pomembno prispeva k razvoju socialnih kompetenc in pozitivno vpliva na kasnejšo uspešnost v izobraževanju (OECD, 2017; Marjanovič Umek, Kranjc & Fekonja, 2006).

Poleg socialne funkcije vrtci opravljajo tudi pomembno izobraževalno vlogo. Učenje v predšolskem obdobju poteka predvsem skozi igro, raziskovanje in neposredno izkušnjo. Tak način učenja je prilagojen razvojnim značilnostim otrok in spodbuja notranjo motivacijo, radovednost ter ustvarjalnost.

Kurikulum za vrtce poudarja participacijo otrok v učnih procesih ter spoštovanje njihove individualnosti, interesov in razvojnih potreb (Zavod RS za šolstvo, 1999).

V Republiki Sloveniji je predšolska vzgoja vključena v javni vzgojno-izobraževalni sistem, ki ga ureja Zakon o vrtcih (2023). Ta zakon določa temeljne cilje predšolske vzgoje, organizacijo dela ter pravice in obveznosti udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu (Zakon o vrtcih, 2005).

Sodobna družba pred vrtce postavlja vse več strokovnih in družbenih pričakovanj. Vrtci naj bi zagotavljali visoko kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, hkrati pa ostajali dostopni, inkluzivni in prilagodljivi različnim družbenim potrebam. Predšolska vzgoja prispeva k zmanjševanju družbenih neenakosti, podpiranju otrok iz ranljivih okolij in zagotavljanju enakih možnosti za vse otroke (OECD, 2012; Batistič & Zorec, 2014).

Vloga vrtca se danes vse bolj razume tudi kot preventivna. Z zgodnjim prepoznavanjem razvojnih posebnosti, učnih težav ali socialnih stisk lahko vrtci pomembno prispevajo k preprečevanju kasnejših težav v šolskem obdobju (Sylva et al., 2010).

Pri tem imajo pomembno vlogo strokovni delavci vrtca, ki z opazovanjem in načrtnim pedagoškim delom spremljajo otrokov razvoj ter sodelujejo z drugimi strokovnimi institucijami (Batistič & Zorec, 2014).

Povečana pričakovanja družbe so privedla do razširitve nalog, ki jih vrtci opravljajo. Poleg neposrednega dela z otroki morajo zaposleni izvajati tudi številne administrativne obveznosti, dokumentirati svoje delo, sodelovati s starši, se vključevati v strokovna izobraževanja in upoštevati različne predpise ter normative (Kelchtermans, 2009).

Takšna razrešitev nalog pogosto vodi v časovno stisko, pomanjkanje kadra, preobremenjenost in zmanjšanje možnosti za individualizirano delo z otroki (Urban et al., 2012).

Zaradi navedenih sistemskih omejitev je razumevanje vloge vrtca v sodobni družbi potrebno povezati z realnimi pogoji dela:

- strokovnimi idealnimi cilji,
- normativnimi zahtevami,
- resničnimi organizacijskimi pogoji.

Le s skladnostjo med normativi, organizacijo dela in dejanskimi možnostmi zaposlenih je mogoče zagotoviti kakovostno in trajnostno delovanje predšolskih ustanov.

Predšolska vzgoja je vse bolj povezana z zagotavljanjem enakih možnosti, vključevanjem ranljivih skupin ter podporo družinam v spreminjajočih se družbenih okoliščinah (OECD, 2021; Peeters & Urban, 2020).

4 STROKOVNA VLOGA VZGOJITELJA IN POMOČNIKA VZGOJITELJA

Strokovni delavci v vrtcih so ključni nosilci kakovosti predšolske vzgoje. vzgojno – izobraževalnega procesa v vrtcu. Med njimi se razlikujejo vzgojitelji in pomočniki vzgojitelja, pri čemer imata obe vlogi pomembne, a različne naloge.

V sodobni predšolski vzgoji se od strokovnih delavcev pričakuje visoka stopnja profesionalnosti, reflektivnosti ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Vzgojitelj ni več razumljen zgolj kot posrednik znanja, temveč kot soustvarjalec učnega okolja, ki otroku omogoča aktivno udeležbo v procesu učenja (Peeters, Sharmahd & Budginaite, 2016).

Strokovna vloga vzgojitelja temelji na razumevanju otroka kot kompetentnega in aktivnega subjekta. Takšno razumevanje izhaja iz sodobnih pedagoških konceptov, ki poudarjajo otrokovo aktivno vlogo v procesu učenja ter pomen spodbudnega učnega okolja (Batistič Zorec, 2014).

To pomeni, da mora vzgojitelj prepoznati otrokove individualne potrebe, razvojne značilnosti, interese in potenciale ter na tej podlagi oblikovati ustrezne pedagoške dejavnosti.

Individualizacija in diferenciacija sta temeljni načeli sodobne predšolske pedagogike, vendar njuno uresničevanje v praksi zahteva ustrezne pogoje, dovolj časa ter primerne kadrovske normative (Urban et al., 2012).

Pomočnik vzgojitelja ima pomembno podporno vlogo, ki se ne omejuje zgolj na organizacijsko pomoč, temveč vključuje tudi sodelovanje pri vzgojno – izobraževalnem delu, opazovanju otrok ter soustvarjanju učnega okolja.

Kakovost sodelovanja med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja pomembno vpliva na dinamiko skupine ter na kakovost dela. Učinkovito timsko delo omogoča boljše načrtovanje dejavnosti, večjo fleksibilnost pri delu ter boljšo podporo otrokom (Marjanovič Umek & Zupančič, 2004).

Sodobni koncepti profesionalnosti poudarjajo pomen reflektivne prakse. Vzgojitelj mora biti sposoben kritično presojati lastno delo, prepoznavati lastne omejitve ter se stalno strokovno razvijati.

Profesionalna identiteta se oblikuje skozi izkušnje, sodelovanje s sodelavci, izmenjavo dobrih praks ter vključenost v strokovne skupnosti (Kelchtermans, 2009).

Pomemben del strokovne vloge predstavlja tudi sodelovanje s starši. Partnerstvo med vrtcem in družino je ključnega pomena za otrokovo dobrobit in celostni razvoj. Kakovostno sodelovanje temelji na odprti komunikaciji, medsebojnem spoštovanju ter skupnem prizadevanju za dobrobit otroka (Batistič Zorec, 2014).

Vendar je takšno sodelovanje pogosto časovno zahtevno in predstavlja dodatno obremenitev za zaposlene, še posebej v okoljih z omejenimi kadrovskimi viri (Peeters et al., 2016).

Poleg neposrednega dela z otroki morajo strokovni delavci opravljati tudi številne administrativne naloge. Dokumentiranje pedagoškega dela, priprava poročil, individualnih načrtov in evalvacij je postalo sestavni del sodobne vzgojno – izobraževalne prakse.

Čeprav je dokumentacija namenjena izboljšanju kakovosti dela, jo zaposleni pogosto doživljajo kot obremenjujočo in časovno potratno, saj zmanjšuje čas za neposredno pedagoško delo (OECD, 2019).

Raziskave kažejo, da je profesionalno zadovoljstvo vzgojiteljev tesno povezano z občutkom strokovne avtonomije. Ko imajo možnost sooblikovati pedagoške prakse, sprejemati strokovne

odločitve in sodelovati pri razvoju institucije, se povečuje njihova motivacija, pripadnost in občutek smisla (Kelchtermans, 2009).

Nasprotno pa rigidni normativi, pomanjkanje fleksibilnosti in stalni časovni pritiski vodijo v frustracijo in občutek nemoči.

V vsakodnevni pedagoški praksi se pogosto pojavlja napetost med pričakovanji, zapisanimi v kurikularnih in normativnih dokumentih, ter realnimi pogoji dela. Velike skupine otrok, pomanjkanje kadra, odsotnost sodelavcev in časovne omejitve otežujejo uresničevanje kakovostnega pedagoškega dela.

Posledično se strokovni delavci pogosto znajdejo v situacijah, kjer morajo sklepati kompromise na račun kakovosti predšolske vzgoje (Urban et al., 2012).

Strokovna vloga vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja je močno pogojena s sistemskimi dejavniki. Kakovost predšolske vzgoje ni zgolj rezultat individualne kompetentnosti zaposlenih, temveč je odvisna tudi od organizacijskih, kadrovskih in normativnih okvirjev.

Če ti okvirji ne omogočajo ustreznih pogojev za delo, se povečuje tveganje za poklicni stres, izgorelost in fluktuacijo kadra (OECD, 2019).

Razkorak med normativi in realnostjo se tako ne odraža le v organizacijskih vprašanjih, temveč neposredno vpliva na profesionalno identiteto zaposlenih.

Od strokovnih delavcev se pogosto pričakuje zagotavljanje visoke kakovosti dela tudi v pogojih sistemskih omejitev, kar lahko vodi v kronično obremenjenost ter zmanjšano delovno zadovoljstvo.

Profesionalizacija kadra v predšolski vzgoji je eden ključnih dejavnikov kakovosti (Peeters & Sharmahd, 2022). Raziskave potrjujejo, da usposobljenost in strokovna avtonomija vzgojiteljev pomembno vplivata na razvojne izide otrok (OECD, 2021).

5 KOMPETENCE ZAPOSLENIH V PREDŠOLSKI VZGOJI

Kompetence zaposlenih v predšolski vzgoji predstavljajo temelj kakovostnega vzgojno–izobraževalnega procesa. V sodobnih konceptih izobraževanja kompetence niso razumljene zgolj kot skupek znanj, temveč kot preplet znanja, veščin, vrednot, stališč in sposobnosti, ki posamezniku omogočajo učinkovito delovanje v kompleksnih in spreminjajočih se okoliščinah (European Commission, 2018).

V predšolski vzgoji so kompetence strokovnih delavcev še posebej pomembne, saj kakovost interakcij med odraslimi in otroki neposredno vpliva na otrokovo učenje, razvoj in dobrobit. Raziskave kažejo, da je prav kakovost pedagoških interakcij eden najpomembnejših dejavnikov kakovosti predšolskih programov (OECD, 2021; Sylva et al., 2010).

V kontekstu predšolske vzgoje to pomeni, da morajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev obvladovati širok spekter strokovnih, socialnih, čustvenih in organizacijskih kompetenc.

Strokovne kompetence vključujejo poznavanje razvojnih zakonitosti otrok, didaktičnih pristopov, metod dela in pedagoških načel. Vzgojitelj mora razumeti otrokovo učenje kot proces, ki poteka skozi igro, raziskovanje in socialno interakcijo. To zahteva poglobljeno razumevanje razvojne psihologije, pedagogike in sociologije otroštva (Urban et al., 2012; Batistič Zorec, 2014).

Pomemben teoretični okvir za razumevanje kompetenc strokovnih delavcev predstavlja tudi koncept profesionalizacije kadra v predšolski vzgoji. Ta poudarja, da kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa ni odvisna zgolj od formalne izobrazbe zaposlenih, temveč tudi od njihove zmožnosti refleksije, timskega sodelovanja ter stalnega strokovnega razvoja (Peeters, Sharmahd & Budginaite, 2016).

Sodobni kurikularni pristopi poudarjajo, da mora strokovni delavec znati ustvarjati spodbudna učna okolja, ki otrokom omogočajo aktivno sodelovanje in sooblikovanje lastnega znanja (Kurikulum za vrtce, 1999).

Pomemben del strokovnih kompetenc predstavlja sposobnost opazovanja in spremljanja otrokovega razvoja. Vzgojitelji morajo znati prepoznati otrokove močne in šibke točke, razvojne posebnosti ter morebitne odklone, kar zahteva visoko stopnjo strokovne usposobljenosti in reflektivnosti. Takšno spremljanje ni namenjeno vrednotenju otrok, temveč prilagajanju pedagoških pristopov njihovim individualnim potrebam (OECD, 2019).

V slovenskem prostoru je spremljanje otrokovega razvoja pomemben del pedagoške dokumentacije, ki omogoča načrtovanje dejavnosti, prilagojenih razvojnim potrebam otrok, ter spodbuja individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa (Marjanovič Umek & Zupančič, 2004).

Poleg strokovnih kompetenc so ključne tudi socialne in komunikacijske kompetence. Delo v vrtcu temelji na odnosih – z otroki, starši, sodelavci in širšo skupnostjo. Vzgojitelji morajo znati

vzpostavljati varne, zaupljive in spoštljive odnose, kar zahteva visoko stopnjo empatije, aktivnega poslušanja ter sposobnosti reševanja konfliktov.

Raziskave kažejo, da pozitivni odnosi med vzgojitelji in otroki pomembno prispevajo k razvoju socialno-čustvenih kompetenc otrok ter povečujejo njihovo motivacijo za učenje (Hamre & Pianta, 2007).

Čustvene kompetence so še posebej pomembne, saj delo z otroki vključuje stalno čustveno angažiranost. Vzgojitelji se vsakodnevno soočajo z različnimi čustvenimi odzivi otrok, staršev in sodelavcev.

Sposobnost uravnavanja lastnih čustev, obvladovanja stresa ter ohranjanja profesionalne distance je ključna za dolgoročno ohranjanje duševnega zdravja zaposlenih (Jennings & Greenberg, 2009).

Organizacijske kompetence vključujejo načrtovanje dejavnosti, upravljanje časa, dokumentiranje dela in sodelovanje v timu. Sodobna predšolska vzgoja zahteva visoko stopnjo organiziranosti, saj morajo zaposleni usklajevati neposredno delo z otroki z administrativnimi nalogami, sodelovanjem s starši in strokovnim izpopolnjevanjem.

Povečanje administrativnih zahtev pogosto vodi v občutek preobremenjenosti in zmanjšuje čas, namenjen neposrednemu pedagoškemu delu (OECD, 2019).

Pomembna sestavina kompetentnosti je tudi zmožnost refleksije. Reflektivna praksa omogoča strokovnim delavcem, da kritično razmišljajo o lastnem delu, prepoznavajo uspehe in pomanjkljivosti ter iščejo možnosti za izboljšave. Takšen pristop je temelj profesionalnega razvoja in vseživljenjskega učenja (Kelchtermans, 2009).

Reflektivna praksa omogoča tudi povezovanje teorije in prakse, kar je ključno za profesionalni razvoj vzgojiteljev in izboljševanje kakovosti pedagoškega dela (Peeters & Sharmahd, 2022).

V sodobni družbi se od zaposlenih v predšolski vzgoji pričakuje tudi kulturna in inkluzivna kompetentnost. Vrtci postajajo vse bolj raznoliki, tako glede kulturnega ozadja otrok kot tudi glede njihovih posebnih potreb.

Vzgojitelji morajo znati ustvarjati vključujoče okolje, ki spoštuje različnost in spodbuja enake možnosti za vse otroke (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Kljub visokim pričakovanjem pa sistemski pogoji pogosto ne omogočajo optimalnega razvoja in uresničevanja teh kompetenc.

Pomanjkanje kadra, velike skupine otrok, časovni pritiski in administrativne obremenitve omejujejo možnosti za individualizirano delo, refleksijo in strokovno izpopolnjevanje. Posledično se pojavlja razkorak med normativno predvidenimi kompetencami in realnimi možnostmi njihove implementacije.

Raziskave kažejo, da dolgotrajna izpostavljenost neustreznim delovnim pogojem vodi v zmanjšano delovno zavzetost, višjo stopnjo stresa in večje tveganje za izgorelost (Maslach & Leiter, 2016).

To ne vpliva le na dobrobit zaposlenih, temveč tudi na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa.

Za številni strokovnjaki poudarjajo, da je razvoj kompetenc zaposlenih neločljivo povezan s sistemskimi pogoji dela, kot so kadrovske normativi, organizacija dela in podpora strokovnemu razvoju (Urban et al., 2012).

Kompetence zaposlenih v predšolski vzgoji zato ne moremo obravnavati ločeno od normativnega in organizacijskega okvira. Če sistem ne zagotavlja ustreznih pogojev za njihovo razvijanje in uresničevanje, ostajajo strokovni cilji zgolj na ravni deklaracij.

Prav v tem se ponovno kaže razkorak med normativi in realnostjo, ki predstavlja osrednjo problematiko tega raziskovalnega dela.

6 NORMATIVI IN STANDARDI V PREDŠOLSKI VZGOJI

Normativi in standardi v predšolski vzgoji so določeni v Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje programa vrtca (2023) ter v Zakonu o vrtcih (2023).

Normativi in standardi v predšolski vzgoji predstavljajo sistemski okvir kakovosti, ki opredeljujejo minimalne pogoje in merila za delovanje vzgojno-izobraževalnih institucij.

Normativni okvir je pomemben predvsem zato, ker določa pogoje, ki omogočajo izvajanje kakovostnega predšolskega procesa, kot so ustrezno razmerje med številom otrok in strokovnih delavcev, ustrezni prostorski pogoji ter organizacija dela (OECD, 2020).

Namen teh dokumentov je zagotoviti, da so otroci vključeni varno, spodbudno in razvojno ustrezno okolje ter da imajo vsi otroci enake možnosti za kakovostno izkušnjo predšolske vzgoje.

V slovenskem prostoru normativi predstavljajo tudi pomemben mehanizem za zagotavljanje enakosti v dostopu do predšolske vzgoje, saj določajo minimalne standarde, ki jih morajo izpolnjevati vsi vrtci (Batistič Zorec, 2014).

Evropska komisija priporoča razvoj visokokakovostnih sistemov zgodnjega izobraževanja in varstva (ECEC – Early Childhood Education and Care), ki temeljijo na celostnem pristopu k kakovosti.

6.1 Namen in funkcija normativov

Normativi služijo kot mejniki za kakovost, ki omogočajo:

- zagotavljanje osnovnih pogojev varnosti in zdravja, kot so minimalne zahteve glede prostorske ureditve ali opreme,
- standardizacijo pogojev dela, na primer razmerje med številom otrok in zaposlenimi ali minimalno izobrazbo strokovnih delavcev,
- usklajevanje praks z znanstveno utemeljenimi koncepti kakovosti predšolske vzgoje,
- vzpostavljanje meril za spremljanje in evalvacijo kakovosti dela vrtcev.

Normativi se ne nanašajo zgolj na kvantitativne kazalnike, kot so prostorski metri ali število zaposlenih, temveč vključujejo tudi kvalitativne vidike predšolskega procesa, zlasti pogoje za individualizirano delo z otroki ter organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

6.2 Mednarodni vidik standardov kakovosti

Na mednarodni ravni obstajajo različni modeli kakovostnih standardov, usmerjeni v celostno urejanje predšolske vzgoje.

Evropska komisija v okviru evropskih priporočil spodbuja razvoj kakovostnih sistemov zgodnjega izobraževanja in varstva (ECEC), ki vključujejo:

- dostopnost predšolske vzgoje,
- strokovno usposobljenost kadra,
- kakovost kurikularnih pristopov,
- sistem spremljanja in evalvacije,
- ustrezno upravljanje in financiranje (NESET, 2024).

Kakovost predšolske vzgoje ni omejena na izpolnjevanje številnih kriterijev, temveč se kaže v kakovosti učnih procesov, organizaciji dela ter izkušnji otrok.

6.3 Strukturni in procesni standardi

Normativi in standardi v praksi vključujejo dve glavni dimenziji:

a) Strukturni standardi – opredeljujejo objektivne organizacijske pogoje:

- minimalno stopnjo izobrazbe strokovnih delavcev ,
- razmerje med številom otrok in zaposlenimi,
- prostorske, varnostne in materialne pogoje.

Ti so pomembni, ker raziskave kažejo, da struktura močno vpliva na kakovost izvajanja pedagoškega dela in razvoj otrok (OECD, 2020).

a) Procesni standardi – se osredotočajo na način izvajanja pedagoške prakse. Pomembni vidiki so:

- kakovost interakcij med otroki in strokovnimi delavci,
- načrtovanje in izvajanje učenja skozi igro in raziskovanje,
- refleksija in spremljanje napredka otrok.

V številnih sistemih, ki temeljijo na visokokakovostnih standardih, se procesni standardi štejejo za osrednji pokazatelj kakovosti izobraževanja, saj neposredno vplivajo na razvojne izide otrok.

6.4 Vloga normativov v Sloveniji

V Sloveniji je normativni okvir oblikovan predvsem z zakonskimi akti, ki določajo pogoje delovanja vrtcev, kadrovske in prostorske standarde ter organizacijske zahteve.

Normativi naj bi služili temu, da se zagotovi enakopravna možnost dostopa do kakovostne predšolske vzgoje za vse otroke, ne glede na njihov socialni ali geografski položaj.

Vsebinsko normativi opredeljujejo konkretne pogoje, ki naj bi omogočali varno in spodbudno okolje za otrokov razvoj. Vendar pa se v strokovnih razpravah vedno bolj poudarja pomen tega, da kakovost ne ocenjujemo le po izpolnjevanju strukturnih zahtev, temveč predvsem po

kakovosti procesov učenja in odnosov, ki se odvijajo v vrtcih (OECD, 2021; Batistič Zorec, 2014).

6.5 Izzivi pri implementaciji standardov

Normativi so pogosto zapisani kot »minimalni standardi«, kar pomeni, da lahko institucije formalno izpolnijo pogoje, vendar to ne zagotavlja nujno visoke kakovosti vzgojno-izobraževalnih izidov.

Glavni izzivi implementacije so:

- nadzor nad izvajanjem standardov, ki je lahko neenoten ali pomanjkljiv,
- različna interpretacija in uporaba standardov v praksi
- pomanjkanje sistemskih mehanizmov za evalvacijo procesov.

Po drugi strani pa sodobni pristopi k kakovosti predšolske vzgoje temeljijo na celostnih okvirih, ki zajemajo tako strukturne kot procesne vidike kakovosti, ter spodbujajo kontinuirano izboljševanje (European Commission, 2019; NESET, 2024).

6.6 Pomen kakovostnih standardov za razvoj otroka

Raziskave kažejo, da visoka kakovost ECEC, ki je pogosto omogočena prav s pomočjo standardov, pozitivno vpliva na kognitivni in socialno-čustveni razvoj otrok ter na njihove kasnejše učne uspehe (Brunsek et al., 2025).

Kakovostni standardi vključujejo:

- kakovost pedagoških interakcij,
- spodbujanje jezikovnega in matematičnega razvoja,
- razvoj socialnih veščin,
- refleksijo strokovnih praks.

Iz navedenega je razvidno, da normativi in standardi predstavljajo pomemben temelj za zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje.

Vendar pa njihovo formalno izpolnjevanje še ne zagotavlja dejanske kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključno vprašanje se zato nanaša na to, v kolikšni meri so normativi v praksi uresničeni ter ali sistemski pogoji omogočajo njihovo dosledno izvajanje.

Prav ta razkorak med normativno določenimi standardi in realnimi pogoji dela v vrtcih predstavlja osrednje izhodišče pričujočega raziskovalnega dela.

7 ZAKONODAJNI OKVIR V SLOVENIJI

Predšolska vzgoja v Republiki Sloveniji deluje znotraj jasno določenega zakonodajnega in sistemskega okvira, ki opredeljuje pravne, organizacijske in strokovne pogoje za izvajanje programov vzgoje in varstva otrok.

Osrednji zakon, ki ureja področje predšolske vzgoje, je Zakon o vrtcih (ZVrt). Ta zakon določa temeljne naloge, načela organizacije, pravice in dolžnosti ter pogoje, ki jih morajo izpolnjevati izvajalci predšolske vzgoje, tako javni kot zasebni vrtci.

Slovenski zakonodajni okvir opredeljuje minimalne standarde delovanja vrtcev, vendar praksa pogosto kaže na razkorak med normativno določenimi zahtevami in dejanskimi pogoji izvajanja v praksi (Zakon o vrtcih, Ur. L. RS).

Zakonodajni okvir predstavlja temeljno institucionalno podlago za zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje, vendar njegova učinkovitost v praksi ostaja predmet strokovnih analiz in raziskav.

7.1 Zakon o vrtcih (ZVrt)

ZVrt določa, da je predšolska vzgoja v vrtcih sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja; vrtci pa morajo delovati v skladu s strokovnimi in pedagoškimi standardi, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtce ter v podzakonskih aktih.

Zakon opredeljuje naslednje ključne elemente:

- Temeljne naloge vrtcev, ki vključujejo pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke in ustvarjanje pogojev za razvoj otrok (telesnih, čustvenih in duševnih sposobnosti) ter spodbujanje njihove socialne vključenosti in enakih možnosti za razvoj.

- Načela, kot so demokratičnost, pluralizem, strokovnost, enake možnosti za otroke in spoštovanje razvojnih razlik ter zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja.
- Zahteve glede organizacije dela, opreme prostorov, izobraževalne usposobljenosti zaposlenih in normativov za delo v skupinah, vključno z razmerjem med številom otrok in strokovnimi delavci.

ZVrt zato predstavlja temelj pravne legitimnosti pedagoškega dela in določa, da morajo vrtci delovati skladno z normativi in standardi, ki izhajajo iz zakona in podzakonskih aktov.

S tem zakon opredeljuje strukturne pogoje izvajanja dejavnosti, medtem ko vsebinsko kakovost pedagoškega procesa prepušča strokovni avtonomiji vrtcev znotraj kurikularnih usmeritev.

7.2 Pravilniki in podzakonski akti

Na zakon se navezujejo številni pravilniki, uredbe in drugi akti, ki bolj konkretno določajo normativne pogoje za izvajanje predšolske vzgoje. Med najpomembnejšimi je Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa vrtca (Slovenija), ki podrobneje določa organizacijske, kadrovske in prostorske pogoje izvajanja programa.

Sem sodijo pravila o:

- a) kadrovski strukturi in minimalni izobrazbi zaposlenih,
- b) razmerju med številom otrok in strokovnimi delavci,
- c) prostorskih pogojih in opremljenosti oddelkov,
- d) delovnem času in organizaciji pedagoških procesov.

Ti akti omogočajo natančnejše izvajanje določb ZVrt in so ključni za operativno delovanje vrtcev.

Prav tako predstavlja pomembno podlago za nadzor in evalvacijo izvajanja programov, ki ga izvaja Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Podzakonski akti tako predstavljajo mehanizem konkretizacije zakonodaje in hkrati instrument nadzora nad njenim izvajanjem.

7.3 Temeljni principi in pravice

Zakon in podzakonski akti zagotavljajo, da je predšolska vzgoja dostopna vsem otrokom, ne glede na njihov socialni ali geografski položaj, ter predvidevajo pravico staršev do izbire programa (javnega ali zasebnega).

Zakonodaja s tem uresničuje načelo enakih možnosti ter preprečuje sistemsko diskriminacijo pri dostopu do predšolske vzgoje.

Že iz osnovne zakonodaje izhaja, da se ustrezno izvajanje predšolske vzgoje ne sme prepuščati izključno lokalnim ali posameznim praksam, temveč mora biti urejeno sistemsko in enotno na ravni države.

Takšna usmeritev zagotavlja pravno varnost in enake pogoje za vse udeležence v sistemu predšolske vzgoje.

Hkrati pa centralizirana normativna ureditev odpira vprašanje fleksibilnosti sistema ter njegove sposobnosti prilagajanja specifičnim potrebam lokalnega okolja.

7.4 Vloga države in nadzora

V zadnjih letih se tudi v Sloveniji nadaljujejo reformne spremembe zakonodaje, katerih cilj je povečanje kakovosti, dostopnosti in enake obravnave otrok v predšolski vzgoji.

Na primer, predlogi sprememb Zakona o vrtcih vključujejo krepitev javne mreže vrtcev ter povečanje vključenosti otrok v predšolske programe, kar pomeni posodobitev sistemskih pogojev in normativov, ki naj bi bolje odražali realne potrebe družbe in trende razvoja zgodnjega učenja.

Vloga države se tako kaže v dvojni funkciji:

- normativni funkciji (določanje standardov in pogojev delovanja)
- nadzorni funkciji (spremljanje izvajanja zakonodaje in kakovosti izvajanja programov).

Pri čemer je ključno vprašanje učinkovitosti nadzornih mehanizmov ter njihovega dejanskega vpliva na kakovost pedagoške prakse v vrtcih.

8 KURIKULUM ZA VRTCE KOT NORMATIVNI IN STROKOVNI OKVIR PREDŠOLSKE VZGOJE

Kurikulum za vrtce predstavlja temeljni strokovni dokument, ki določa cilje, načela in področja dejavnosti predšolske vzgoje ter izhodišča za načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalno dela (Zavod RS za šolstvo, 2021).

Njegov namen ni zgolj določanje vsebinskih področij, temveč predvsem oblikovanje konceptualnega okvira, znotraj katerega potekajo pedagoški procesi. Kurikulum opredeljuje temeljna načela, cilje in metode dela ter hkrati poudarja otrokovo aktivno vlogo v procesu učenja.

V sodobnem razumevanju predšolske vzgoje je kurikulum razumljen kot odprti in fleksibilen dokument, ki omogoča prilagajanje pedagoških pristopov individualnim potrebam otrok in specifičnim okoliščinam okolja (OECD, 2021).

V Sloveniji kurikulum za vrtce ne deluje kot strogo predpisan učni načrt, temveč kot usmerjevalni dokument, ki usmerjevalni dokument, ki spodbuja strokovno avtonomijo zaposlenih. Njegova zasnova temelji na razumevanju otroka kot kompetentnega posameznika, ki aktivno soustvarja svoje učenje (European Commission, 2021).

Takšno izhodišče zahteva, da vzgojitelji niso zgolj izvajalci predpisanih vsebin, temveč reflektivni praktiki, ki znajo pedagoško delo prilagajati situacijam, interesom otrok in razvojnim značilnostim skupine.

Pomembna značilnost sodobnih kurikularnih usmeritev je poudarek na celostnem razvoju otroka. Kurikulum ne obravnava otrokovega razvoja ločeno po področjih, temveč kot preplet telesnega, čustvenega, socialnega, kognitivnega in moralnega razvoja (European Commission 2021). Takšen pristop zahteva integracijo različnih vsebinskih področij ter uporabo metod, ki omogočajo povezovanje učenja z vsakdanjimi izkušnjami otrok .

V tem kontekstu se kurikulum povezuje z normativi, saj predvideva pogoje, ki naj bi omogočali njegovo uresničevanje v praksi. Med temi pogoji so:

- majhne skupine otrok,
- ustrezno razmerje med otroki in zaposlenimi,
- dovolj časa za individualno delo
- primerni prostorski pogoji.

Če ti pogoji niso izpolnjeni, se lahko zgodi, da kurikularna načela ostanejo zgolj na deklarativni ravni (OECD, 2021).

Raziskave kažejo, da obstaja pomembna razlika med formalno zasnovo kurikuluma in njegovo dejansko implementacijo v praksi. Medtem ko dokumenti pogosto poudarjajo fleksibilnost, otroško participacijo in individualizacijo, se v vsakdanjem delovnem okolju zaposleni pogosto soočajo s časovnimi omejitvami, administrativnimi zahtevami in velikimi skupinami otrok, kar omejuje možnost za uresničevanje teh načel (OECD, 2020; Urban et al., 2021).

Sodobni kurikularni pristopi prav tako poudarjajo pomen inkluzivnosti. Vrtci naj bi zagotavljali okolje, ki je dostopno vsem otrokom, ne glede na njihove razvojne značilnosti, kulturno ozadje ali socialni položaj (European Commission, 2021). To zahteva dodatne kompetence zaposlenih, interdisciplinarno sodelovanje ter ustrezne sistemske podpore. Če teh podpor ni, se povečuje razkorak med normativnimi cilji in realnimi zmožnostmi njihovega uresničevanja.

Pomemben element sodobnega kurikuluma je tudi poudarek na sodelovanju s starši kot aktivnimi partnerji v vzgojno-izobraževalnem procesu. Takšna participacija zahteva čas, organizacijske sposobnosti in komunikacijske kompetence zaposlenih, kar pogosto ni v celoti podprto s sistemskimi normativi, zaradi česar zaposleni občutijo dodatno obremenitev (OECD, 2021).

Kurikulum tako ni zgolj pedagoški dokument, temveč tudi normativni in strokovni okvir, ki oblikuje pričakovanja glede kakovosti dela, profesionalne vloge zaposlenih in organizacije vrtca. Čeprav omogoča strokovno avtonomijo, hkrati postavlja visoke zahteve, katerih uresničevanje je močno odvisno od sistemskih pogojev in normativnih podpor.

Prav v tem se ponovno kaže razkorak med normativnimi pričakovanji in realnimi razmerami. Kurikulum predvideva pogoje, ki bi omogočili individualizirano, reflektivno in participativno delo z otroki, vendar realni pogoji pogosto tega ne omogočajo.

Zaposleni so tako postavljeni pred izziv, da morajo kurikularna načela uresničevati v pogojih, ki niso vedno skladni z dokumentarnimi izhodišči.

Čeprav Kurikulum za vrtce predvideva individualizirano delo, refleksijo in strokovno avtonomijo, se v praksi pogosto pojavlja vprašanje, ali obstoječi kadrovski in organizacijski normativi dejansko omogočajo uresničevanje teh ciljev. Prav ta razkorak med normativnim kurikularnim okvirjem in realnimi pogoji dela predstavlja teoretično izhodišče in problemsko jedro empiričnega dela pričujoče raziskave.

9 KADROVSKI NORMATIVI V VRTCIH V SLOVENIJI

Kadrovski normativi v predšolski vzgoji predstavljajo zakonodajno in podzakonsko določene okvire, ki opredeljujejo minimalne pogoje glede števila strokovnega osebja, njihovih kvalifikacij in razmerja med številom otrok in zaposlenimi.

Njihov namen je zagotoviti otrokom dostop do kakovostne, varne in strokovne podprte vzgojno-izobraževalne izkušnje, hkrati pa zaposlenim omogočiti strokovno in organizacijsko vzdržne delovne pogoje.

9.1 Normativni okvir

V Sloveniji je osnovni pravni temelj za kadrovske normative Zakon o vrtcih (ZVrt) in pripadajoči Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa vrtca (Slovenija).

Pravilnik opredeljuje število strokovnih delavcev v posameznih oddelkih, njihovo izobrazbo ter pogoje za izvajanje pedagoškega dela (ZVrt, 2025).

Po teh določilih v vsakem oddelku delujeta vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja, kar predstavlja osnovno pedagoško enoto za dnevno delo z otroki.

Statistični podatki kažejo, da je v šolskem letu 2024/25 v slovenskih vrtcih zaposlenih približno 12.467 strokovnih delavcev, ki skrbijo za približno 6-7 otrok na enega zaposlenega v povprečju (Statistični urad RS, 2025).

Vendar agregatni podatki ne odražajo nujno dejanskih razmer na ravni posameznih oddelkov, kjer lahko prihaja do odstopanj zaradi odsotnosti, nadomeščanj ali organizacijskih posebnosti.

9.2 Razmerje otrok in strokovnih delavcev

Kadrovski normativi predvidevajo, da mora v vsakem oddelku obstajati ustrezno razmerje med številom otrok in strokovnim osebjem. Omogočajo tudi določene fleksibilne izjeme, kot je možnost povečanja števila otrok v oddelkih za največ dva otroka v določenih okoliščinah .

Ta možnost, pogosto imenovana »fleksibilni normativ«, je predmet strokovnih in sindikalnih razprav, saj se nekateri strokovni deležniki zavzemajo za njeno odpravo zaradi vpliva na kakovost dela in obremenitve zaposlenih (Sviz, 2025).

Povprečne številke kažejo, da povprečen vzgojitelj ali pomočnik v Sloveniji skrbi za približno 6,6 otrok.

Vendar povprečje zakriva dejstvo, da lahko ob daljših odsotnostih ali pomanjkanju nadomeščanj začasno prihaja do preseganja normativnih obremenitev.

9.3 Kvalifikacije strokovnih delavcev

Normativi določajo tudi minimalne kvalifikacije strokovnih delavcev v predšolski vzgoji.

Vzgojitelji morajo imeti ustrezno visokošolsko izobrazbo s področja predšolske vzgoje, medtem ko imajo pomočniki vzgojiteljev drugačne kvalifikacijske zahteve, ki so določene v podzakonskih aktih.

Ti pogoji naj bi zagotovili strokovno usposobljenost za izvajanje pedagoškega dela, načrtovanja dejavnosti in spremljanje otrokovega razvoja (European Commission, 2024).

9.4 Izzivi realnega stanja

Čeprav so normativi namenjeni zagotavljanju ustreznih pogojev, se v praksi pogosto pojavljajo odstopanja od predvidenih normativnih pogojev.

Eden ključnih izzivov je pomanjkanje nadomeščanj ob odsotnosti strokovnih delavcev, kar pomeni, da skupine otrok v določenih trenutkih delujejo z manj zaposlenimi kot predpisano.

To povečuje obremenitev zaposlenih in zmanjšuje možnosti za kakovosten individualiziran pedagoški pristop.

Poleg tega se pojavljajo strukturalne težave, kot so staranje kadra in zmanjšan interes mladih za zaposlitev v predšolskem sektorju, kar vodi do dolgotrajnih kadrovskih vrzeli v sistemu predšolske vzgoje.

9.5 Stališča strokovne javnosti

Strokovni in sindikalni krog v Sloveniji opozarjajo, da trenutni normativi ne odražajo realnih delovnih obremenitev in zahtevnostnih razlik v skupinah otrok.

To še posebej izrazito v primerih, kjer so vključeni otroci s posebnimi potrebami, priseljenci ali tisti iz ranljivejših socialnih okolji, ki potrebujejo dodatno strokovno podporo (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023).

Takšne okoliščine kažejo na potrebo po bolj diferenciranih normativnih pristopih, ki bi upoštevali kompleksnost skupine in dejanske pedagoške zahteve dela v vrtcih.

10 DELOVNI POGOJI ZAPOSLENIH V VRTCIH V SLOVENIJI

Delovni pogoji v predšolski vzgoji pomembno vplivajo na kakovost pedagoškega dela, profesionalno zadovoljstvo zaposlenih in njihovo dolgoročno vzdržnost v poklicu. V zadnjih letih se v Sloveniji vse pogosteje opozarja, da formalno določeni normativi ne odražajo v celoti dejanske zahtevnosti dela v vrtcih. Zaposleni poleg neposrednega dela z otroki opravljajo številne dodatne naloge, ki pogosto niso sistemsko upošteevane v uradno opredeljenem delovnem času ali normativih dela (MIZŠ, 2021).

Raziskave kažejo, da se delovne obremenitve zaposlenih v vrtcih povečujejo zaradi kombinacije pedagoških, administrativnih in organizacijskih nalog. Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev morajo dnevno voditi pedagoško dokumentacijo, pripravljati načrte, spremljati razvoj otrok, sodelovati s starši, sodelovati na strokovnih aktivih in izobraževanjih ter sodelovati v projektih vrtca (ZRSŠ, 2022). Te naloge pogosto presegajo formalno opredeljen delovni čas, kar vodi v občutek časovne stiske in povečane psihofizične obremenitve.

Pomemben dejavnik delovnih pogojev so tudi prostorski in materialni pogoji. Čeprav zakonodaja določa minimalne standarde glede velikosti igralnic, opreme in zunanjih površin, v praksi obstajajo velike razlike med posameznimi vrtci. Nekateri vrtci delujejo v zastarelih objektih, ki ne omogočajo sodobnih pedagoških pristopov, kar dodatno otežuje delo zaposlenih (Računsko sodišče RS, 2021).

Eden izmed najpogostejše izpostavljenih problemov je časovna obremenjenost. Zaposleni pogosto poročajo, da imajo premalo časa za individualno delo z otroki, refleksijo lastne prakse

in strokovni razvoj. Strokovna literatura poudarja, da je čas za pedagoško načrtovanje, refleksijo in sodelovanje s starši pomemben element kakovostnega pedagoškega dela, ki pa v praksi pogosto ni ustrezno zagotovljen (OECD, 2021). Raziskave kažejo, da je pomanjkanje časa eden ključnih dejavnikov stresa v poklicih pomoči, kamor spada tudi delo v predšolski vzgoji (NIJZ, 2021).

Povečane obremenitve so povezane tudi s psihološkimi in čustvenimi zahtevami dela. Vzgojitelji vsakodnevno skrbijo za čustveno varnost otrok, rešujejo konflikte, podpirajo socialni razvoj in sodelujejo s starši, ki imajo pogosto različna pričakovanja. Takšno delo zahteva visoko stopnjo čustvene regulacije, empatije ter razvite profesionalne kompetence, kar lahko dolgoročno vodi v čustveno izčrpanost (MIZŠ, 2022).

V strokovni literaturi in nacionalnih poročilih se vse pogostejše pojavlja problematika izgorelosti zaposlenih v predšolski vzgoji. Izgorelost se kaže kot kombinacija čustvene izčrpanosti, zmanjšane motivacije in občutka neučinkovitosti. Nacionalne raziskave o zdravju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju kažejo, da so vzgojitelji med bolj izpostavljenimi poklicnimi skupinami glede tveganja za psihosocialne obremenitve (NIJZ, 2021).

Dodatno obremenitev predstavlja tudi pomanjkanje kadra. Ko so sodelavci odsotni, njihovo delo pogosto prevzamejo preostali člani kolektiva, kar povečuje intenzivnost dela in zmanjšuje možnosti za kakovostno pripravo dejavnosti. Takšne razmere ustvarjajo začaran krog, saj povečana obremenitev povečuje tveganje za bolniške odsotnosti, kar sistem dodatno destabilizira (SURS, 2023).

Pomembni vidik delovnih pogojev je tudi družbena percepcija poklica. Čeprav je delo v vrtcu strokovno zahtevno, je pogosto podcenjeno, tako simbolno kot materialno. Raziskave kažejo, da občutek nizkega družbenega priznanja negativno vplivajo na profesionalno identiteto zaposlenih in njihovo motivacijo (ZRSŠ, 2022).

Iz perspektive zaposlenih se tako delovni pogoji pogosto kažejo kot neskladni z normativnimi pričakovanji. Sistem od njih zahteva visoko raven strokovnosti, fleksibilnosti in odgovornosti, vendar jim ne zagotavlja vedno ustrezne podpore v obliki časa, kadra in materialnih virov.

Ta razkorak med normativnimi pričakovanji in realnimi pogoji dela predstavlja enega ključnih strukturnih dejavnikov profesionalnega nezadovoljstva in tveganja za izgorelost.

Delovni pogoji v vrtcih zato niso zgolj organizacijsko vprašanje, temveč pomemben sistemski dejavnik kakovosti predšolske vzgoje. Če želimo zagotoviti trajnostno kakovost, je nujno, da

se razprava o normativih razširi tudi na realne delovne pogoje zaposlenih, ne zgolj na formalne zahteve.

11 RAZKORAK MED NORMATIVI IN REALNOSTJO V VRTCIH

Razkorak med normativno urejenimi pogoji in realnimi razmerami v vrtcih predstavlja eno osrednjih vprašanj sodobne predšolske vzgoje. Normativi, ki jih določajo zakoni, pravilniki in kurikularni dokumenti, vzpostavljajo formalne pogoje za izvajanje kakovostnega pedagoškega dela. Vendar pa številne raziskave in strokovne analize kažejo, da se ti pogoji v praksi pogosto ne uresničujejo v celoti, kar vpliva na delo zaposlenih in na kakovost izkušenj otrok (OECD, 2021; ZRSS, 2022).

Normativni okviri predvidevajo stabilne kadrovske razmere, ustrezno število zaposlenih, optimalne prostorske pogoje in dovolj časa za pedagoško načrtovanje, refleksijo ter sodelovanje s starši. V realnosti pa se vrtci pogosto soočajo s pomankanjem kadra, pogostimi nadomeščanji, večjimi skupinami otrok, omejenimi prostorskimi možnostmi in časovnimi pritiski (MIZŠ, 2022; Računsko sodišče RS, 2021).

Raziskave opozarjajo, da formalna skladnost z normativi še ne pomeni nujno tudi dejanske kakovosti pedagoškega procesa. Kakovost je namreč odvisna od številnih dejavnikov, ki jih normativi ne morejo v celoti zajeti, kot so odnosi, čustveno delo, kompleksnost skupinske dinamike in nepredvidljive situacije v vsakdanji situacij (Urban et al., 2021).

Zaposleni v vrtcih pogosto poročajo, da se od njih pričakuje uresničevanje visokih strokovnih standardov, hkrati pa nimajo zagotovljenih ustreznih pogojev za njihovo izvajanje. Ta neskladnost se kaže v povečani delovni obremenitvi, stresu in občutku nemoči, saj se morajo strokovni delavci stalno prilagajati razmeram, ki niso skladne z normativnimi predpostavkami (NIJZ, 2021; ZRSS, 2022).

Razkorak se kaže tudi na ravni profesionalne identitete. Normativi in kurikularni dokumenti vzgojitelje opredeljujejo kot avtonomne, reflektivne in strokovno usposobljene posameznike. V praksi pa so pogosto omejeni s časom, administrativnimi zahtevami in organizacijskimi pritiski, kar zmanjšuje njihovo občutenje profesionalne avtonomije (OECD, 2020).

Strokovna literatura opozarja, da dolgotrajna izpostavljenost takšnemu neskladju vodi v profesionalno izčrpanost, zmanjšano motivacijo in povečano fluktuacijo kadra. To ima dolgoročne posledice ne le za zaposlene, temveč tudi za stabilnost celotnega sistema predšolske vzgoje (European Commission, 2021).

Poleg tega normativi pogosto temeljijo na povprečnih in idealiziranih predpostavkah, ki ne upoštevajo heterogenosti skupin otrok, povečanega števila otrok s posebnimi potrebami, kulturne raznolikosti ter socialnih stisk družin. Takšne razmere zahtevajo več časa, individualnega dela in strokovne podpore, kar v obstoječih okvirih pogosto ni mogoče zagotoviti (MIZŠ, 2022).

Razkorak med normativi in realnostjo tako predstavlja sistemski problem, ki vpliva na kakovost predšolske vzgoje, dobrobit zaposlenih in razvojne možnosti otrok.

Prav zato je razumevanje tega razkoraka ključno za oblikovanje učinkovitih politik in izboljšanje prakse.

To poglavje neposredno utemeljuje potrebo po empiričnem raziskovanju stališč zaposlenih v vrtcih, saj prav njihova izkušnja omogoča vpogled v to, kako normativni okvirji delujejo v vsakdanji praksi.

12 METODOLOGIJA RAZISKAVE

Metodologija raziskave predstavlja temelj vsake znanstvenega raziskovanja, saj omogoča sistematično, pregledno in ponovljivo pridobivanje ter interpretacijo podatkov. Jasna opredelitev metodološkega pristopa povečuje zanesljivost in verodostojnost raziskovalni ugotovitev (Creswell & Creswell, 2018; Cohen et al., 2018; Bryman, 2016).

V tem poglavju so predstavljeni namen in cilj raziskave, raziskovalna vprašanja, raziskovalni pristop, vzorec, instrument raziskovanja, postopek zbiranja podatkov, način obdelave podatkov ter etični vidiki in omejitve raziskave.

12. 1 Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil preučiti, kako zaposleni v predšolski vzgoji dojemajo normative (Kurikulum za vrtce, Zakon o vrtcih, kadrovske in prostorske normative) ter njihov vpliv na vsakodnevno pedagoško prakso in kakovost dela v vrtcih.

Cilji raziskave so bili:

- ugotoviti stopnjo poznavanja normativnih dokumentov med zaposlenimi,
- raziskati, kako zaposleni vrednotijo uporabnost normativov v pedagoški praksi,
- preučiti zaznane razlike med normativnimi zahtevami in realnimi pogoji dela,
- analizirati vpliv kadrovske, prostorske in administrativne pogojev na kakovost dela,
- ugotoviti, ali zaposleni menijo, da je potrebna posodobitev normativov.

Raziskava je bila usmerjena v zaznave in stališča zaposlenih, saj prav njihova neposredna izkušnja omogoča vpogled v dejansko delovanje normativnega sistema v praksi.

12.2 Raziskovalna vprašanja

Raziskava je izhajala iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

1. Kako dobro zaposleni v vrtcih poznajo normativne dokumente?
2. Kako zaposleni ocenjujejo uporabnost normativov pri načrtovanju pedagoškega dela?
3. Ali normativi po mnenju zaposlenih odražajo realne razmere v vrtcih?
4. Kako kadrovske in prostorske pogoji vplivajo na izvajanje kurikuluma?
5. Kakšen vpliv imajo administrativne zahteve na pedagoško delo?
6. Ali zaposleni menijo, da normativi podpirajo kakovost in celostni razvoj otrok?
7. Ali obstaja potreba po posodobitvi obstoječih normativov?

Raziskovalna vprašanja so bila oblikovana skladno s smernicami kvantitativnega pedagoškega raziskovanja, kjer se proučujejo stališča, zaznave in vrednotenja udeležencev (Cehen et al., 2018).

12.3 Raziskovalni pristop

Uporabljen je bil kvantitativni raziskovalni pristop z uporabo anketne metode. Kvantitativni pristop omogoča sistematično zbiranje podatkov večjega števila udeležencev ter njihovo statistično obdelavo in primerjavo (Creswell & Creswell, 2018; Taherdoost, 2021).

Anketna metoda je bila izbrana zaradi možnosti doseganja širšega vzorca zaposlenih v vrtcih ter zaradi primernosti za preučevanje stališč, mnenj in zaznav (Taherdoost, 2021). Raziskava je bila presečnega (transverzalnega) tipa, saj so bili podatki zbrani v enem časovnem obdobju.

12.4 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 817 oseb, ki so odprle anketo, od tega je bilo 304 vprašalnikov ustrezno in v celoti izpolnjenih, kar predstavlja končni vzorec raziskave. Stopnja dokončanja ankete je znašala 37 %.

Vzorec je priložnostni (nenaključni), saj so bili udeleženci vključeni na podlagi dostopnosti in pripravljenosti za sodelovanje. Tak način vzorčenja je pogost pri pedagoških raziskavah, kjer je cilj pridobiti vpogled v stališča določene strokovne skupine (Cohen et al., 2018; Bryman, 2016).

V raziskavi so sodelovali vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, vodstveni in svetovalni delavci iz javnih in zasebnih vrtcev v Sloveniji.

Zaradi priložnostnega vzorca rezultati niso reprezentativni za celotno populacijo zaposlenih v vrtcih, omogočajo pa pomemben vpogled v zaznave sodelujočih strokovnih delavcev ter v njihove izkušnje z normativnim sistemom predšolske vzgoje.

12.5 Instrument raziskovanja

Podatki so bili zbrani s pomočjo spletnega vprašalnika, oblikovanega v orodju 1KA (EnKlikAnketa), ki je pogosto uporabljeno raziskovalno orodje v družboslovnih raziskavah v Sloveniji.

Vprašalnik je vseboval 30 vprašanj, ki so bila vsebinsko razdeljena na naslednje sklope:

- demografski podatki (spol, delovno mesto, delovna doba),
- poznavanje normativnih dokumentov,
- zaznana uporabnost normativov,
- ocena realnih pogojev dela,

- vpliv kadrovskih, prostorskih in administrativnih dejavnikov,
- stališča glede potrebe po posodobitvi normativov.

Uporabljene so bile:

- nominalne lestvice (npr. spol, delovno mesto),
- ordinalne lestvice,
- petstopenjska Likertova lestvica za merjenje stališč (od »sploh se ne strinjam« do »popolnoma se strinjam«).

Likertova lestvica je ena najpogostejše uporabljenih metod merjenja stališč v družboslovnih raziskavah, saj omogoča kvantifikacijo subjektivnih zaznav (Taherdoost, 2021; Field, 2018).

Vprašanja so bila oblikovana jasno in enopomensko, da bi se zmanjšala možnost napačnega razumevanja.

12.6 Veljavnost in zanesljivost instrumenta

Vsebinska veljavnost vprašalnika je bila zagotovljena s pregledom relevantne strokovne literature ter normativnih dokumentov s področja predšolske vzgoje. Posamezna vprašanja so bila oblikovana tako, da so neposredno izhajala iz raziskovalnih vprašanj.

Pri oblikovanju vprašalnika so bila upoštevana tudi metodološka priporočila za oblikovanje anketnih instrumentov v družboslovnih raziskavah (Cohen et al., 2018; Bryman, 2016).

Ker je šlo za anketno raziskavo s pretežno opisno statistično obdelavo, je bila zanesljivost zagotovljena predvsem z jasno formulacijo vprašanj in enotno strukturo lestvic.

12.7 Postopek zbiranja podatkov

Anketa je bila objavljena na socialnih omrežjih ter posredovana vrtcem po elektronski pošti. Zbiranje podatkov je potekalo od 13. 1. 2026 do 27. 1. 2026.

Sodelovanje je bilo prostovoljno. Udeleženci so bili pred izpolnjevanjem obveščeni o namenu raziskave, anonimnosti ter načinu uporabe podatkov. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo približno 8 do 10 minut.

12.8 Metode obdelave podatkov

Podatki so bili obdelani s pomočjo opisne statistike. Uporabljeni so bili:

- frekvence,
- odstotki.

Rezultati so prikazani tabelarično in opisno, kar omogoča pregledno predstavitev porazdelitev odgovorov (Creswell & Creswell, 2018).

Analiza je bila usmerjena v identifikacijo prevladujočih vzorcev odgovorov ter ugotavljanje splošnih trendov v zaznavah zaposlenih.

12.9 Etični vidik raziskave

Raziskava je bila izvedena v skladu z etičnimi načeli družboslovnega raziskovanja (Cohen et al., 2018):

- sodelovanje je bilo anonimno,
- sodelovanje je bilo prostovoljno,
- udeleženci so bili seznanjeni z namenom raziskave,
- podatki so bili uporabljeni izključno za raziskovalne namene,
- posameznih udeležencev ni mogoče identificirati.

S tem je bila zagotovljena zaščita osebnih podatkov ter spoštovanje profesionalne integritete sodelujočih.

12.10 Omejitev raziskave

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu, zato rezultatov ni mogoče posploševati na celotno populacijo zaposlenih v vrtcih v Sloveniji.

Prisotna je lahko tudi subjektivnost odgovorov ter vpliv osebnih izkušenj udeležencev.

Ker je bila uporabljena zgolj opisna statistika, raziskava ne omogoča ugotavljanja vzorčno-posledičnih povezav.

Kljub navedenim omejitvam rezultati omogočajo pomemben vpogled v zaznave strokovnih delavcev glede razkoraka med normativi in realnimi pogoji dela ter predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskave na področju predšolske vzgoje.

13 REZULTATI RAZISKAVE

V poglavju so predstavljeni rezultati kvantitativne raziskave, pridobljeni z anketnim vprašalnikom. Podatki so analizirani z uporabo deskriptivne statistike (frekvence in odstotki), kar je ustrezen pristop za obdelavo anketnih podatkov zaprtega tipa (Easterby-Smith idr., 2018; Cohen idr., 2018).

Zaradi narave vprašanj (nominalna in ordinalna lestvica tipa Likert) je bila uporabljena opisna statistika, ki omogoča pregled porazdelitve odgovorov ter identifikacijo prevladujočih stališč v vzorcu. Rezultati so prikazani tabelarično in grafično, saj vizualni prikaz omogoča lažjo interpretacijo porazdelitve odgovorov ter identifikacijo prevladujočih stališč znotraj vzorca. Grafični prikaz dodatno prispeva k preglednosti interpretacije ter omogoča lažjo primerjavo med posameznimi kategorijami odgovorov. Rezultati so prikazani grafično, saj vizualni prikaz dodatno prispeva k jasnosti interpretacije ter omogoča lažjo primerjavo med posameznimi kategorijami odgovorov.

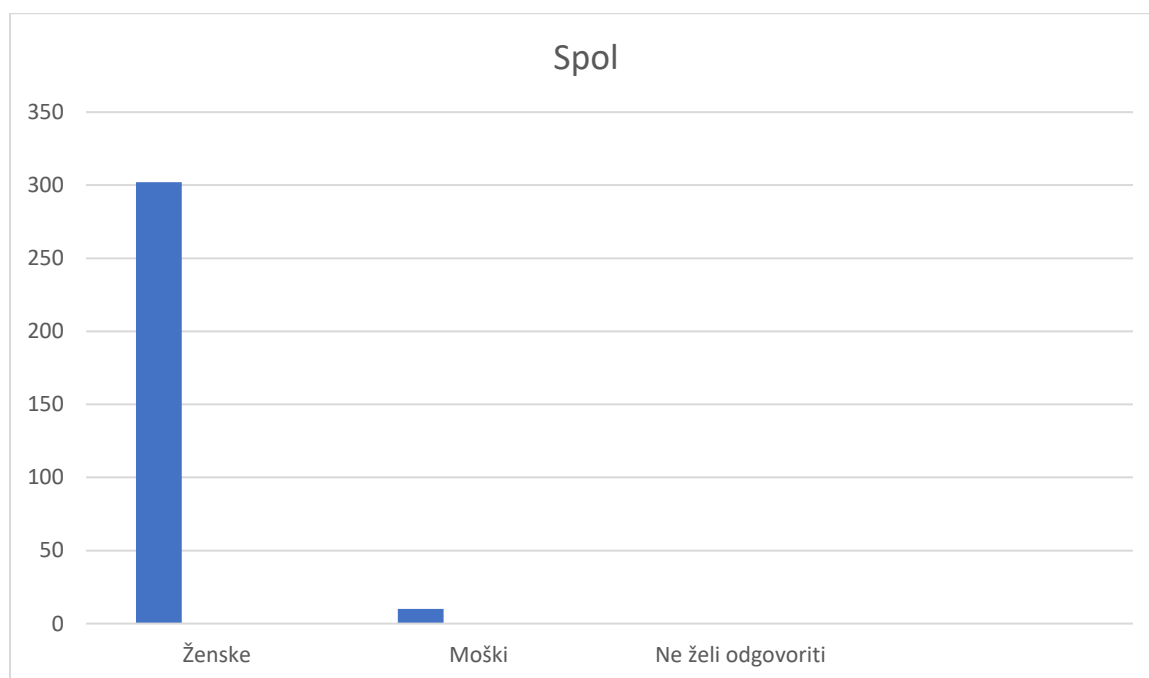
13.1 Demografske značilnosti anketirancev

V raziskavi je sodelovalo 311 strokovnih delavcev, zaposlenih na področju predšolske vzgoje v Slovenji. Analiza demografskih podatkov omogoča boljše razumevanje strukture vzorca ter predstavlja pomembno izhodišče za interpretacijo nadaljnjih rezultatov raziskave, saj socio-demografske značilnosti lahko vplivajo na zaznavanje normativov, delovnih pogojev in profesionalne vloge.

13.1.1 Spol

Med anketiranci izrazito prevladujejo ženske (97%), medtem ko moški predstavljajo 3% vzorca. Nihče od sodelujočih ni izbral možnosti »ne želim odgovoriti«.

Takšna spolna struktura odraža dejansko stanje na področju predšolske vzgoje, kjer je poklic tradicionalno in izrazito feminiziran. Visok delež žensk v vzorcu zato ne predstavlja metodološkega odstopanja, temveč realistično sliko kadrovske strukture v vrtcih. Feminizacija poklica je pomembna tudi z vidika profesionalnega statusa, družbene percepcije ter vrednotenja dela v predšolski vzgoji (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).



Graf 1: Spol anketirancev

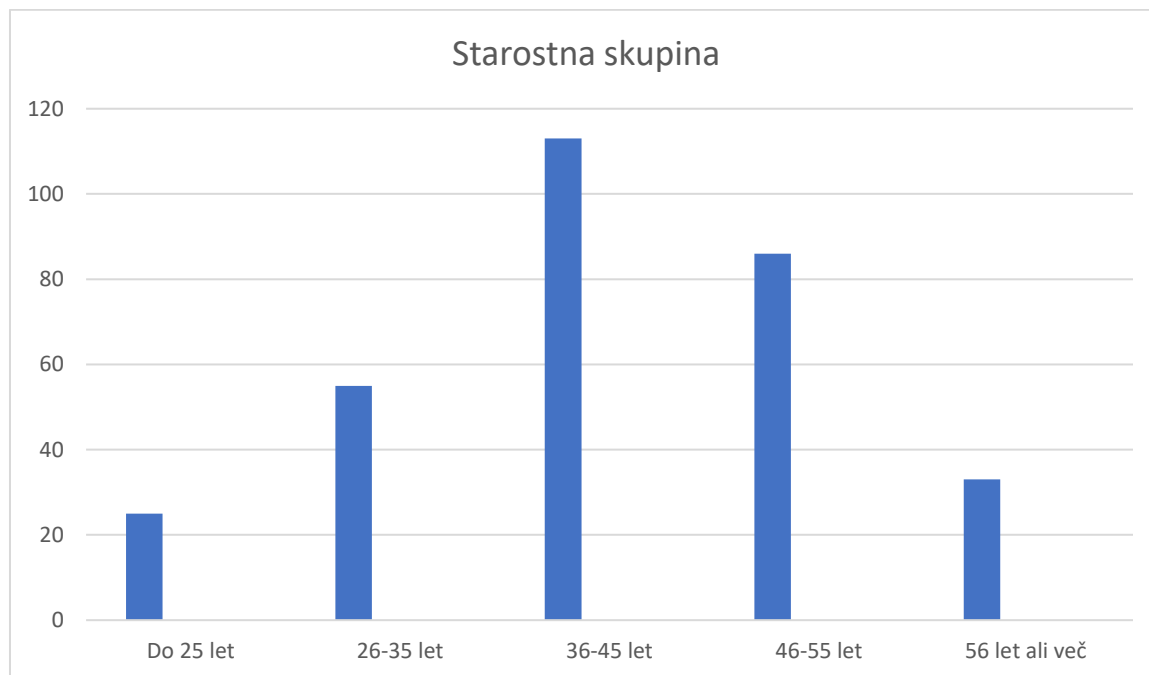
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.1.2 Starost

Največ anketirancev spada v starostno skupino 36-45 let (36 %), sledita skupini 46-55 let (28 %) in 26-35 let (18 %). Mlajših od 25 let je 8 %, medtem ko je 11 % anketirancev starih 56 let ali več.

Vzorec tako večinoma sestavljajo strokovni delavci srednje generacije, ki imajo že večletne delovne izkušnje. Takšna starostna struktura je pomembna, saj lahko vpliva na stopnjo profesionalne refleksije, kritično presojo normativnih dokumentov ter sposobnost primerjave preteklih in aktualnih sistemskih ureditev. Večja zastopanost srednje generacije omogoča tudi

bolj poglobljeno vrednotenje sprememb v zakonodajnem in organizacijskem okviru predšolske vzgoje.



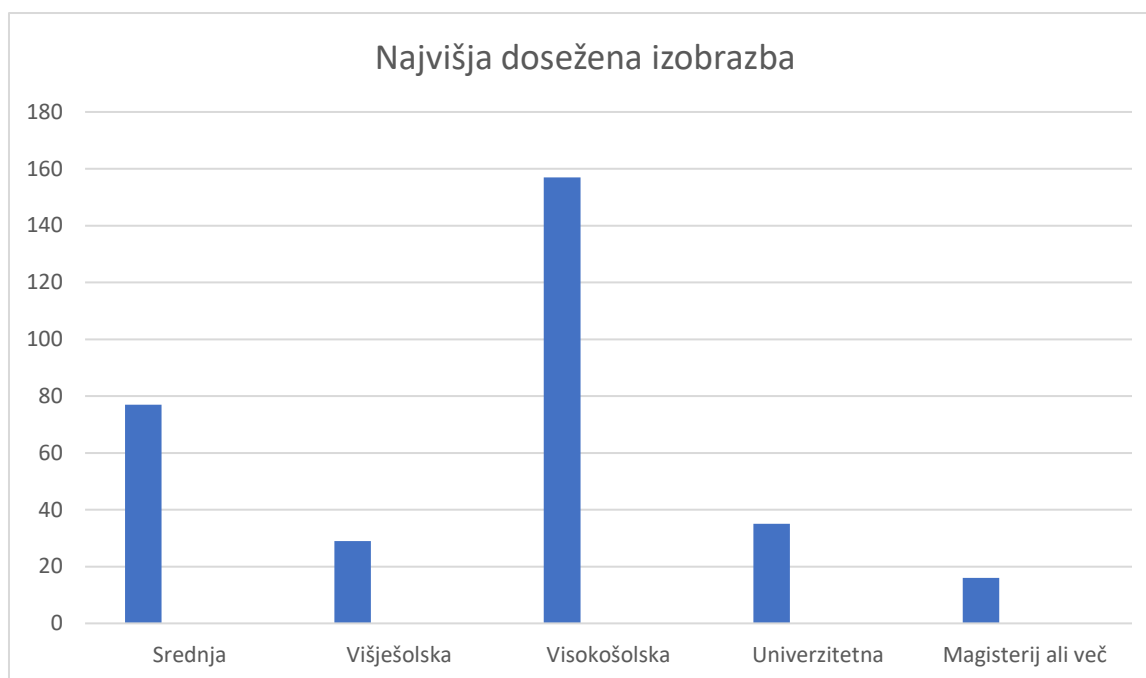
Graf 2: Starostna struktura anketirancev

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.1.3 Izobrazba

Največ sodelujočih ima visokošolsko izobrazbo (51 %), sledijo tisti s srednješolsko izobrazbo (25 %). Univerzitetno izobrazbo ima 11 % anketirancev, višješolsko 9 %, medtem ko ima magisterij ali višjo stopnjo izobrazbe 5 % sodelujočih.

Podatki kažejo na relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe zaposlenih, kar je pomembno pri razumevanju njihovega poznavanja strokovnih dokumentov in zmožnosti kritične presoje normativnih okvirov. Višja raven izobrazbe lahko prispeva k večji strokovni avtonomiji, boljšemu razumevanju zakonodajnih podlag ter večji občutljivosti za razkorak med normativnimi zahtevami in dejanskimi pogoji dela (Batistič Zorec, 2014).



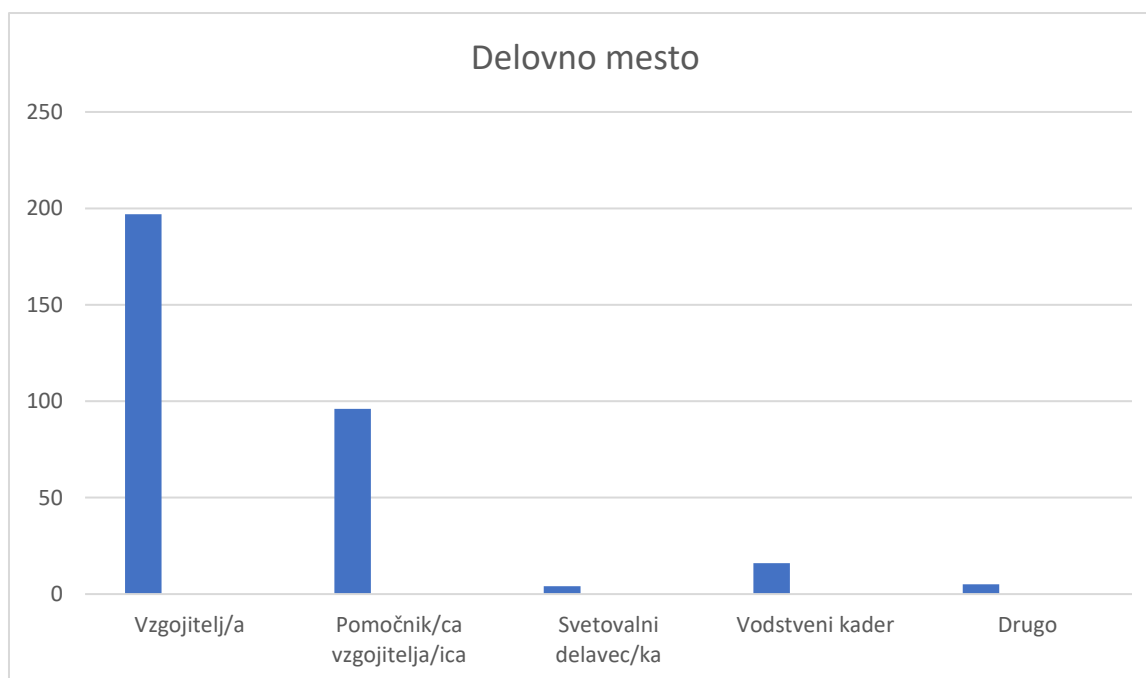
Graf 3: Najvišja dosežena izobrazba

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.1.4 Delovno mesto

Med anketiranci je največ vzgojiteljev (63-64 %), sledijo pomočniki vzgojiteljev (31 %). Vodstveni kader predstavlja 5 %, svetovalni delavci 1 %, manjši delež pa spada v kategorijo »drugo« (npr. spremljevalci, administracija, pomočnik ravnateljice).

Struktura vzorca tako zajema predvsem neposredne izvajalce vzgojno-izobraževalnega procesa, katerih vsakodnevno delo je najbolj neposredno povezano z izvajanjem normativov. Zato so njihovi odgovori posebej relevantni za raziskovanje razkoraka med normativnimi določili in realnimi delovnimi pogoji.



Graf 4: Delovno mesto anketirancev

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.1.5 Delovne izkušnje

Največ anketirancev ima 11-20 let delovnih izkušenj (39 %), sledijo tisti z 21-30 let (22 %) ter 5-10 leti (18%). Manj kot 5 let izkušenj ima 11 % sodelujočih, enak delež (11 %) pa ima več kot 30 let delovne dobe.

Vzorec tako sestavljajo pretežno izkušeni strokovni delavci, ki imajo dolgoročen vpogled v spremembe normativov ter njihove učinke v praksi. Dolgoletne izkušnje omogočajo primerjavo različnih obdobji zakonodajnih ureditev ter kritično refleksijo sistemskih sprememb na področju predšolske vzgoje.



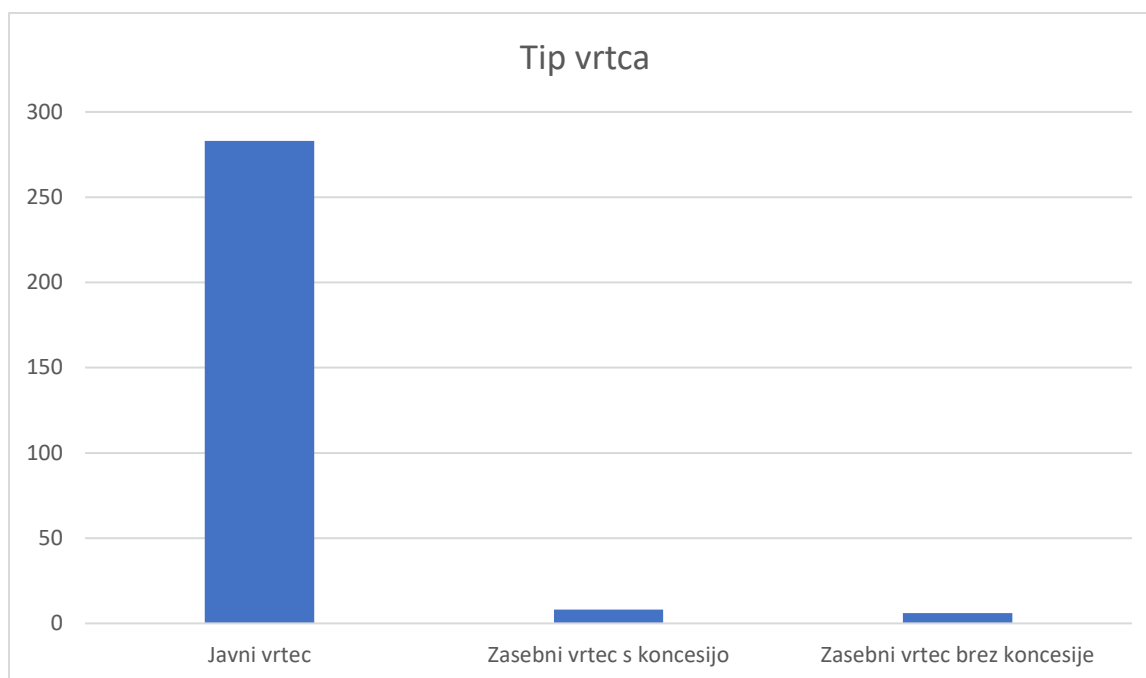
Graf 5: Delovne izkušnje v predšolski vzgoji

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.1.6 Tip vrtca

Večina anketirancev je zaposlenih v javnih vrtcih (91 %). V zasebnih vrtcih s koncesijo dela 3 %, v zasebnih vrtcih brez koncesije pa 2 % sodelujočih.

Rezultati raziskave tako predvsem odražajo razmere v javnem sistemu predšolske vzgoje, kjer veljajo enotni državni normativi in zakonodajni okvirji. Interpretacija rezultatov mora zato upoštevati, da so zaznave v večji meri povezane z delovanjem javne mreže vrtcev v Sloveniji.



Graf 6: Tip vrtca

Vir: Lastna raziskava, 2026

13.1.7 Sklep demografskega dela

Demografska analiza kaže, da vzorec sestavljajo pretežno ženske, srednje generacije, z visokošolsko izobrazbo in z dolgoletnimi delovnimi izkušnjami, zaposlene predvsem v javnih vrtcih na delovnem mestu vzgojitelja ali pomočnika vzgojitelja.

Takšna struktura zagotavlja, da podani odgovori izhajajo iz bogatih praktičnih izkušenj ter neposrednega soočanja z normativi v vsakodnevem pedagoškem delu. Vzorec je zato vsebinsko relevanten za raziskovanje zastavljenih vprašanj, čeprav ni statistično reprezentativen za celotno populacijo zaposlenih v vrtcih v Sloveniji.

13.2 Poznavanje in razumevanje normativnih dokumentov

To podpoglavje prikazuje, kako dobro zaposleni v vrtcih poznajo temeljne normativne dokumente ter kako jih doživljajo z vidika razumljivosti in uporabnosti. Poznavanje normativov predstavlja ključno izhodišče za njihovo učinkovito implementacijo v praksi, saj formalni

dokumenti lahko vplivajo na kakovost pedagoškega procesa le, če so strokovnim delavcem dostopni, razumljivi in smiselni (Cohen idr., 2018).

13.2.1 Poznavanje Kurikuluma za vrtce

Kar 91 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da dobro poznajo Kurikulum za vrtce (68 % se strinja, 23 % popolnoma se strinja). Le zanemarljiv delež izraža nestrinjanje.

Rezultati kažejo, da je kurikulum med strokovnimi delavci dobro uveljavljen dokument, ki predstavlja temelj predšolskega načrtovanja in izvajanja dejavnosti. Visoka stopnja poznavanja potrjuje njegovo centralno vlogo v sistemu predšolske vzgoje ter kaže na profesionalno odgovornost zaposlenih do strokovnih smernic.



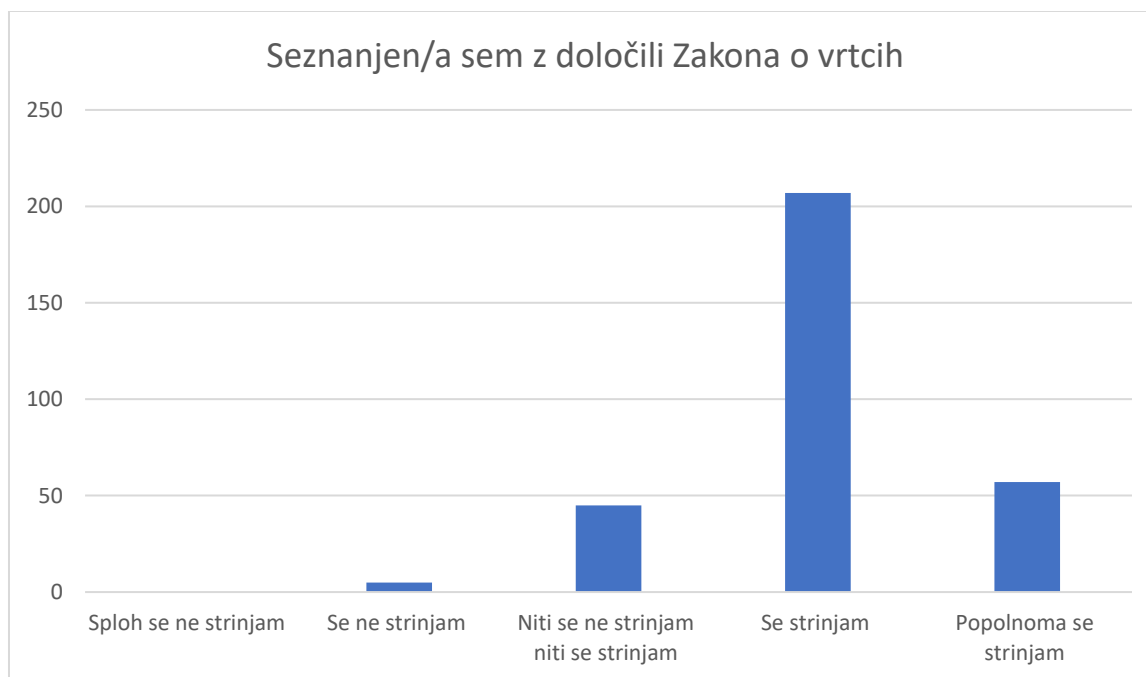
Graf 7: Poznavanje Kurikuluma za vrtce

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.2 Seznanjenost z Zakonom o vrtcih

Pri zakonodajnem okviru prav tako prevladuje visoka stopnja seznanjenosti. 85 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da poznajo določila Zakona o vrtcih, 15 % pa je nevtralnih.

Rezultati kaže, da zaposleni niso usmerjeni zgolj v pedagoški vidik dela, temveč so seznanjeni tudi s formalno-pravnim okvirom svojega poklica. To kaže na visoko stopnjo profesionalizacije ter razumevanje širšega systemskega konteksta predšolske vzgoje.



Graf 8: Seznanjenost z Zakonom o vrtcih

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.3 Poznavanje kadrovskih in prostorskih normativov

Pri poznavanju konkretnih normativov (kadrovski in prostorski) je prav tako zaznana visoka stopnja strinjanja. 88 % sodelujočih meni, da normative poznajo, kar kaže, da so zaposleni dobro seznanjeni z omejitvami in okviri znotraj katerih izvajajo pedagoško delo.

Ker kadrovski in prostorski normativi neposredno vplivajo na velikost skupin, razporeditev dela in možnosti individualizacije, je njihovo poznavanje ključno za razumevanje vsakodnevne prakse.



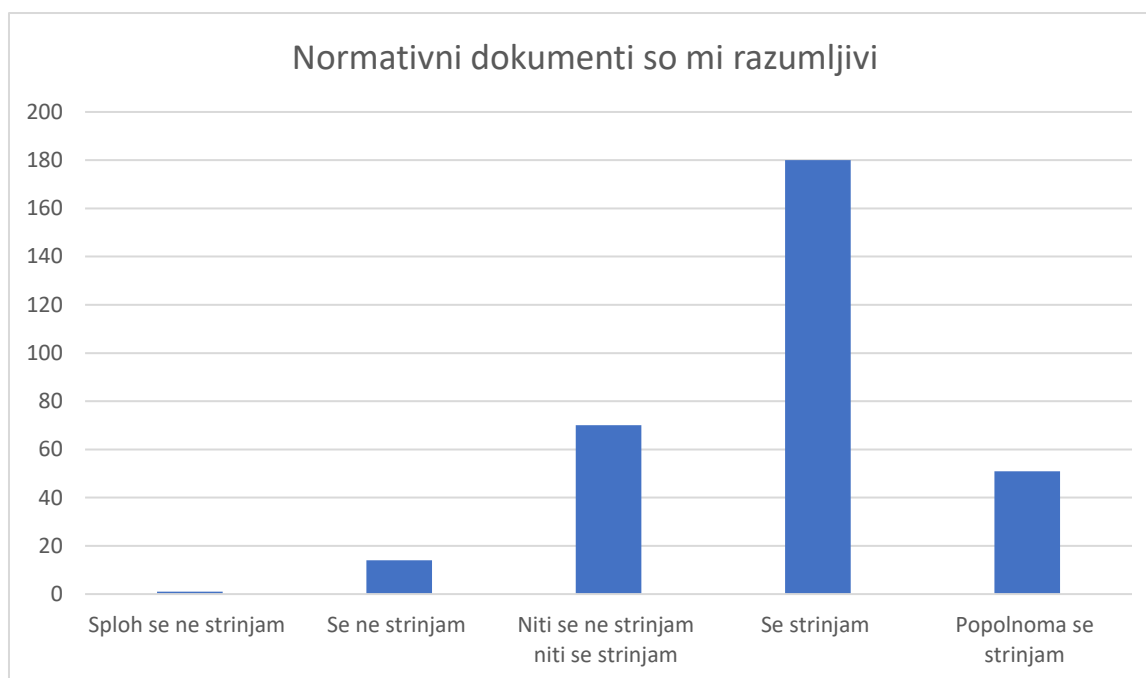
Graf 9: Poznavanje kadrovske in prostorske normative

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.4 Razumljivost normativnih dokumentov

Večina anketirancev meni, da so normativni dokumenti razumljivi (59% se strinja, 17 % popolnoma strinja). Le 5 % izraža nestrinjanje.

Rezultati kaže, da so dokumenti načeloma jasni in strokovno strukturirani, vendar obstaja manjši delež zaposlenih, ki pri razumevanju zaznava težave. To odpira vprašanje, ali so dokumenti dovolj operativno usmerjeni ter ali zaposlenim zagotavljajo dovolj konkretnih smernic za implementacijo v specifičnih situacijah.



Graf 10: Razumljivost normativnih dokumentov

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.5 Dostopnost normativnih dokumentov

Kar 82 % anketirancev meni, da so normativni dokumenti lahko dostopni. Rezultat kaže, da fizična ali digitalna dostopnost dokumentov v večini primerov ne predstavlja ovire za njihovo uporabo.

To pomeni, da težava v praksi ni primarno povezana z dostopnostjo informacij, temveč se – kot nakazuje nadaljnji rezultati – pojavlja predvsem na ravni njihove izvedljivosti, uporabnosti in prilagodljivosti konkretnim delovnim razmeram.

Dostopnost dokumentov je torej zagotovljena, vendar sama po sebi še ne zagotavlja njihove učinkovite implementacije v pedagoško prakso.



Graf 11: Dostopnost normativnih dokumentov

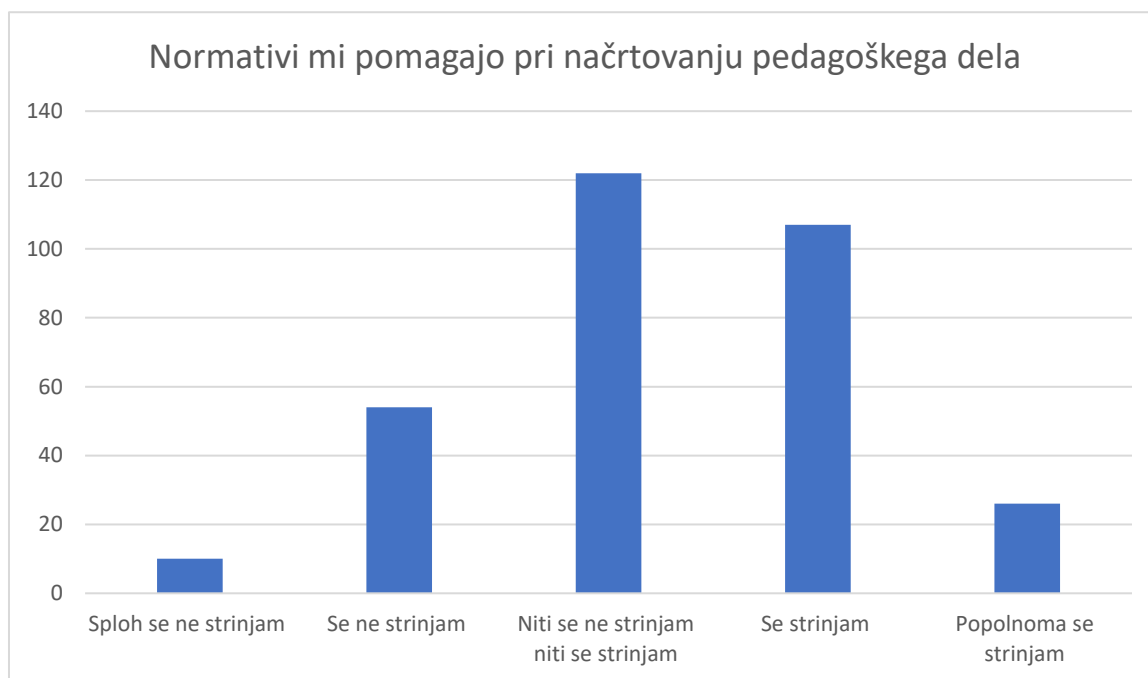
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.6 Uporaba normativov pri načrtovanju pedagoškega dela

Največ anketirancev se strinja (35 %) ali popolnoma strinja (8 %), da jim normativi pomagajo pri načrtovanju pedagoškega dela. Hkrati 21 % izraža nestrinjanje, preostali delež pa je nevtralen.

Rezultati kažejo, da normativni dokumenti v večini primerov predstavljajo podporo pri načrtovanju, vendar njihova uporabnost ni enoznačno pozitivno ocenjena. Delež nevtralnih in negativnih odgovorov nakazuje, da normativi niso vedno doživeti kot praktično orodje, temveč v določenih okoliščinah kot formalna obveznost.

To lahko pomeni, da dokumenti sicer predstavljajo okvir delovanja, vendar ne nudijo dovolj konkretnih smernic za prilagoditev specifičnim potrebam otrok, skupin in organizacijskih



Graf 12: Pomoč normativov pri načrtovanju pedagoškega dela

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.7 Izvedljivost ciljev kurikulumuma

Večina anketirancev (56 %) se strinja, da so cilji Kurikuluma za vrtce izvedljivi, 30 % je nevtralnih, 10 % pa se ne strinja.

Rezultat kaže, da strokovni delavci cilje kurikulumuma načeloma dojemajo kot realistične in dosegljive. Vendar relativno visok delež nevtralnih odgovorov nakazuje določeno zadržanost ali pogojno izvedljivost, ki je lahko odvisna od konkretnih okoliščin (velikost skupine, kadrovska zasedba, prisotnost otrok s posebnimi potrebami, prostorske omejitve).

Izvedljivost ciljev je torej tesno povezana z realnimi pogoji dela, kar dodatno potrjuje pomen analize razkoraka med normativnimi zahtevami in dejanskimi razmerami v vrtcih.



Graf 13: Izvedljivost ciljev kurikulumuma v praksi

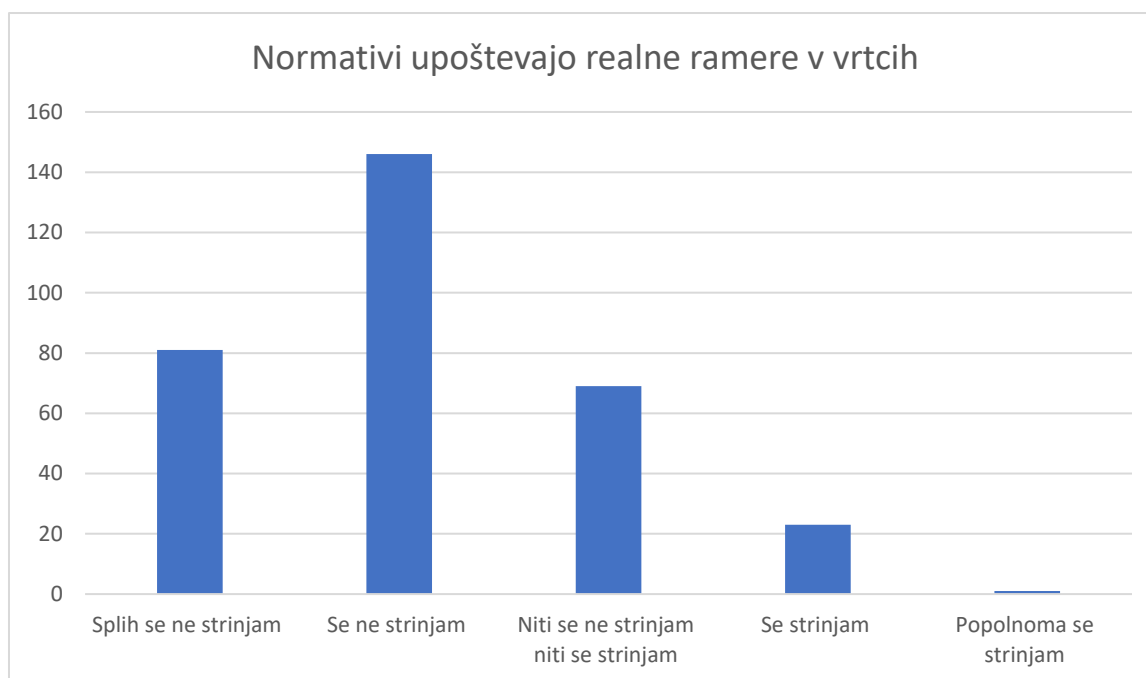
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.8 Realne razmer v vrtcih

Večina anketirancev (73%) meni, da normativi ne odražajo realnih razmer v vrtcih (26% sploh se ne strinja, 47% se ne strinja). 22 % je nevtralnih, le 7% se strinja.

Rezultati jasno kažejo na izrazito zaznano neskladje med normativnimi zahtevami in dejanskimi pogoji dela. Gre za eno ključnih ugotovitev raziskave, saj neposredno potrjuje obstoj razkoraka med formalnim sistemskim okvirjem in vsakodnevno pedagoško prakso.

Visok delež nestrinjanja nakazuje, da zaposleni normative dojemajo kot deloma odmaknjene od realnosti, v katerih izvajajo svoje delo. To lahko vpliva na njihovo motivacijo, profesionalno identiteto ter doživljanje sistemske podpore.



Graf 14: Upoštevanje realnih razmer v vrtcih

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.9 Fleksibilnost normativov

Le 11 % anketirancev meni, da normativi omogočajo dovolj fleksibilnosti pri delu z otroki (10 % se strinja, 1 % popolnoma strinja), medtem ko 64 % izraža nestrinjanje ali popolno nestrinjanje.

Rezultati kažejo, da trenutni normativi okvir pogosto omejuje prilagodljivost pedagoškega dela. Fleksibilnost je v predšolski vzgoji ključna, saj omogoča individualizacijo, upoštevanje razvojnih posebnosti otrok ter prilagajanje nepredvidljivim situacijam.

Pomanjkanje zaznane fleksibilnosti lahko vodi v občutek administrativne omejenosti ter zmanjšuje možnosti za ustvarjalno in inovativno izvajanje pedagoškega procesa.



Graf 15: Fleksibilnost normativov

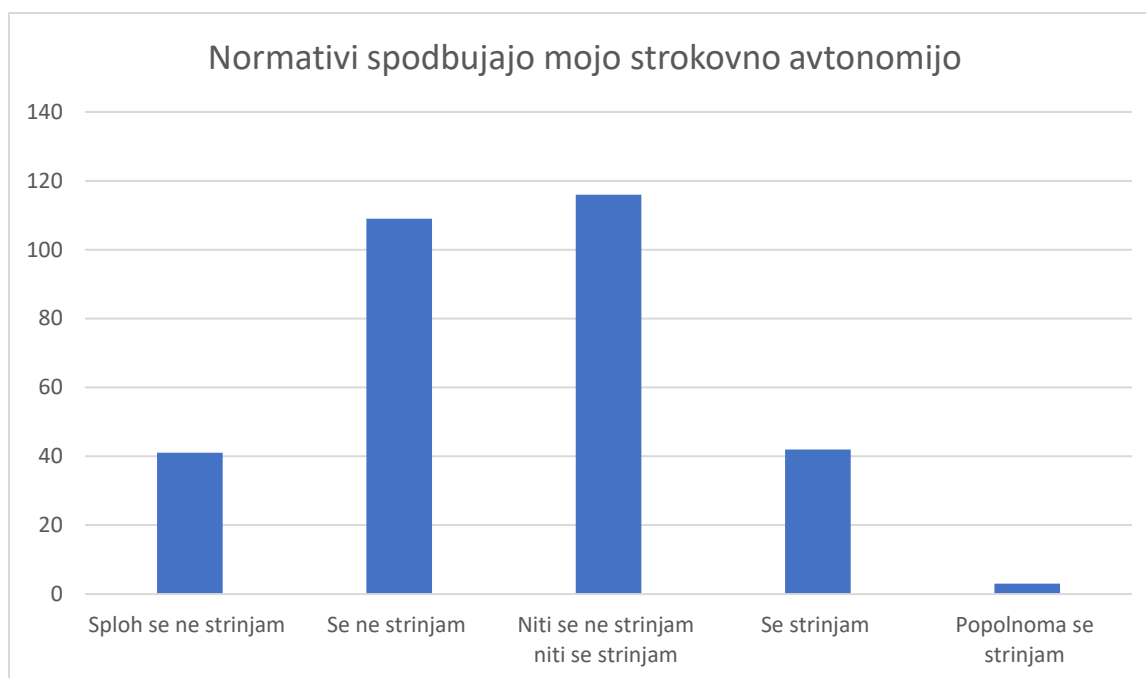
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.10 Spodbujanje strokovne avtonomije

Le približno 15 % anketirancev meni, da normativi spodbujajo njihovo strokovno avtonomijo (14 % se strinja, 1 % popolnoma strinja), medtem ko 48 % izraža nestrinjanje ali popolno nestrinjanje. Kar 37 % je nevtralnih.

Rezultati nakazujejo, da normativi niso doživeti kot podpora profesionalni samostojnosti, temveč prej kot okvir, ki določa meje delovanja. Strokovna avtonomija je eden ključnih elementov profesionalizacije pedagoškega poklica, saj omogoča reflektivno prakso, prilagajanje metod dela in strokovno presojo.

Če normativi niso zaznani kot podpora avtonomiji, temveč kot omejitev, lahko to vpliva na profesionalno zadovoljstvo ter inovativnost pri izvajanju pedagoškega procesa.



Graf 16: Strokovna avtonomija

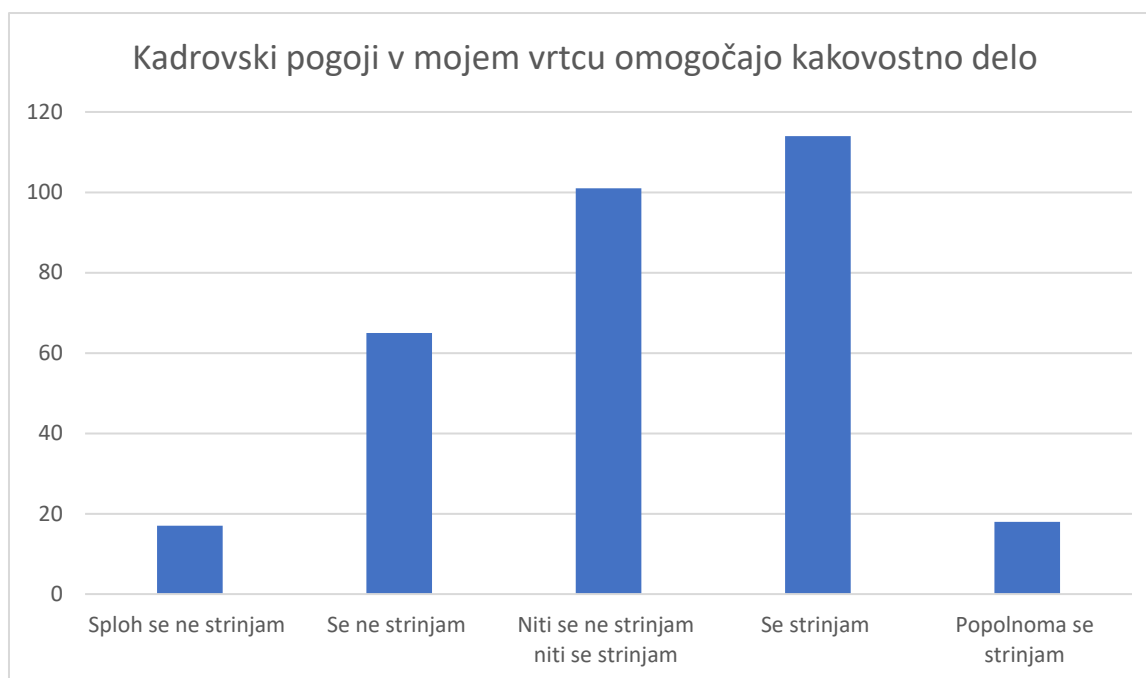
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.11 Kadrovski pogoji

Večina anketirancev se strinja, da kadrovski pogoji omogočajo kakovostno delo (37 % se strinja, 6 % se popolnoma strinja), vendar 27 % izraža nestrinjanje ali popolno nestrinjanje, 33 % pa je nevtralnih.

Rezultati kažejo na razdeljena mnenja glede ustreznosti kadrovskih pogojev. Čeprav relativna večina izraža pozitivno stališče, je delež nevtralnih in negativnih odgovorov dovolj visok, da opozarja na sistemske izzive, povezane s kadrovsko zasedbo, nadomeščanji in obremenjenostjo zaposlenih.

Kadrovski pogoji so eden ključnih dejavnikov kakovosti predšolske vzgoje, saj neposredno vplivajo na možnosti individualnega dela z otroki, na varnost ter na strokovno stabilnost kolektiva. Rezultati zato potrjujejo, da kadrovska vprašanja ostajajo eno osrednjih področij razkoraka med normativnimi predpostavkami in realnimi razmerami v vrtcih.



Graf 17: Kadrovski pogoji

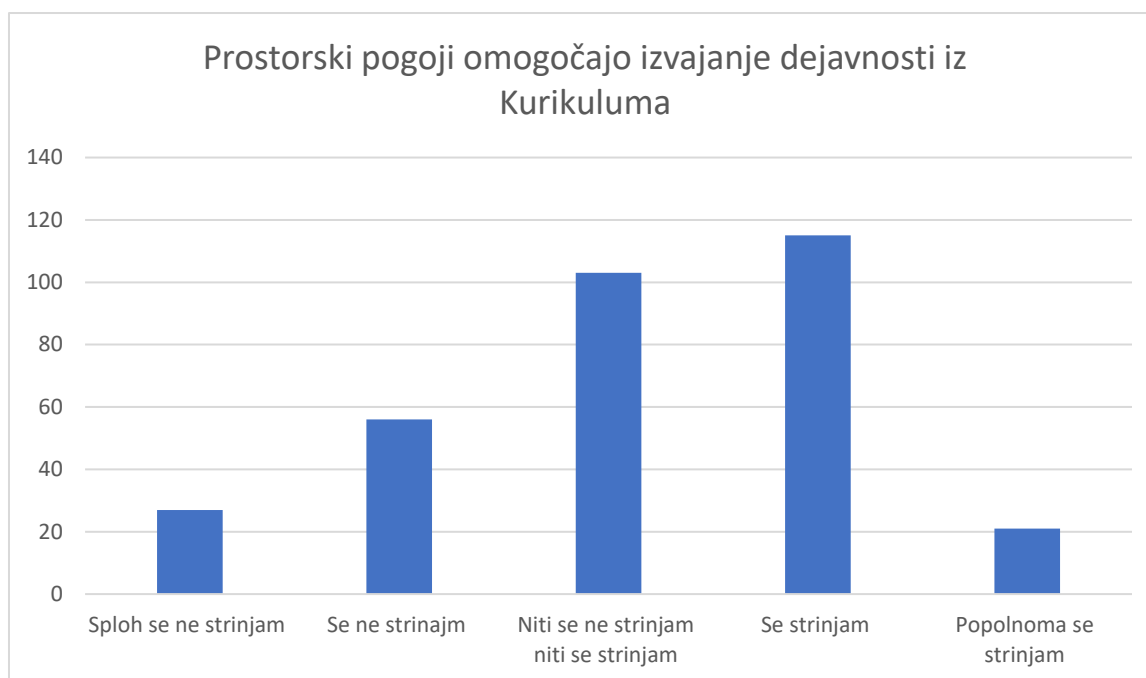
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.12 Prostorski pogoji

Kar 44 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da prostorski pogoji omogočajo izvajanje dejavnosti iz kurikuluma, medtem ko 27 % izraža nestrinjanje. 33 % je nevtralnih.

Rezultati kažejo, da prostorski pogoji v večini primerov omogočajo izvajanje kurikularnih dejavnosti, vendar hkrati skoraj tretjina zaposlenih zaznava prostorske omejitve. Relativno visok delež nevtralnih odgovorov lahko kaže na razlike med posameznimi vrtci, starostnimi obdobji otrok ali specifičnimi organizacijskimi pogoji.

Prostorski pogoji predstavljajo pomemben strukturni dejavnik kakovosti, saj neposredno vplivajo na organizacijo dejavnosti, varnost, možnosti diferenciacije ter izvajanje gibalnih, raziskovalnih in ustvarjalnih aktivnosti.



Graf 18: Prostorski pogoji

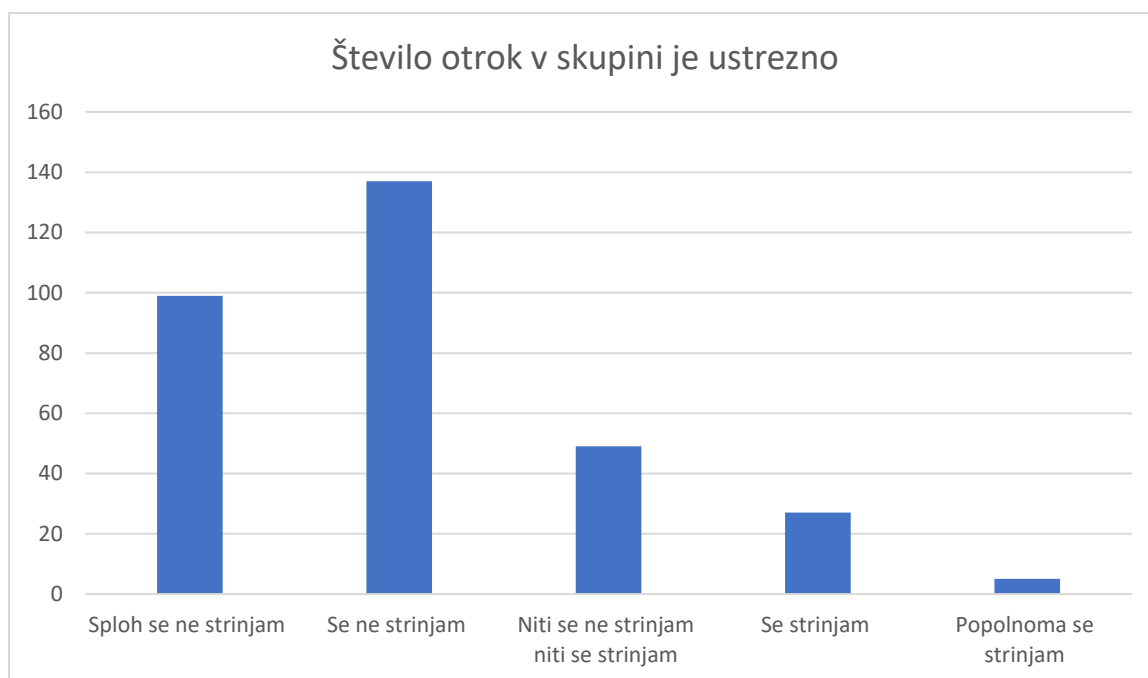
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.13 Število otrok v skupini

Le 11 % anketirancev meni, da je število otrok v skupini ustrezno (9 % se strinja, 2 % se popolnoma strinja), medtem ko 76 % izraža nestrinjanje ali popolno nestrinjanje.

Rezultati jasno kažejo, da število otrok v skupinah predstavlja enega najizrazitejših problemov, zaznanih v raziskavi. Prevelike skupine otežujejo individualizacijo, spremljanje razvoja posameznega otroka ter zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja.

Glede na visoko stopnjo nestrinjanja lahko sklepamo, da je prav velikost skupine eden ključnih dejavnikov razkoraka med normativno določenimi pogoji in dejanskimi možnostmi za kakovostno izvajanje kurikularnih ciljev.



Graf 19: Ustreznost števila otrok v skupini

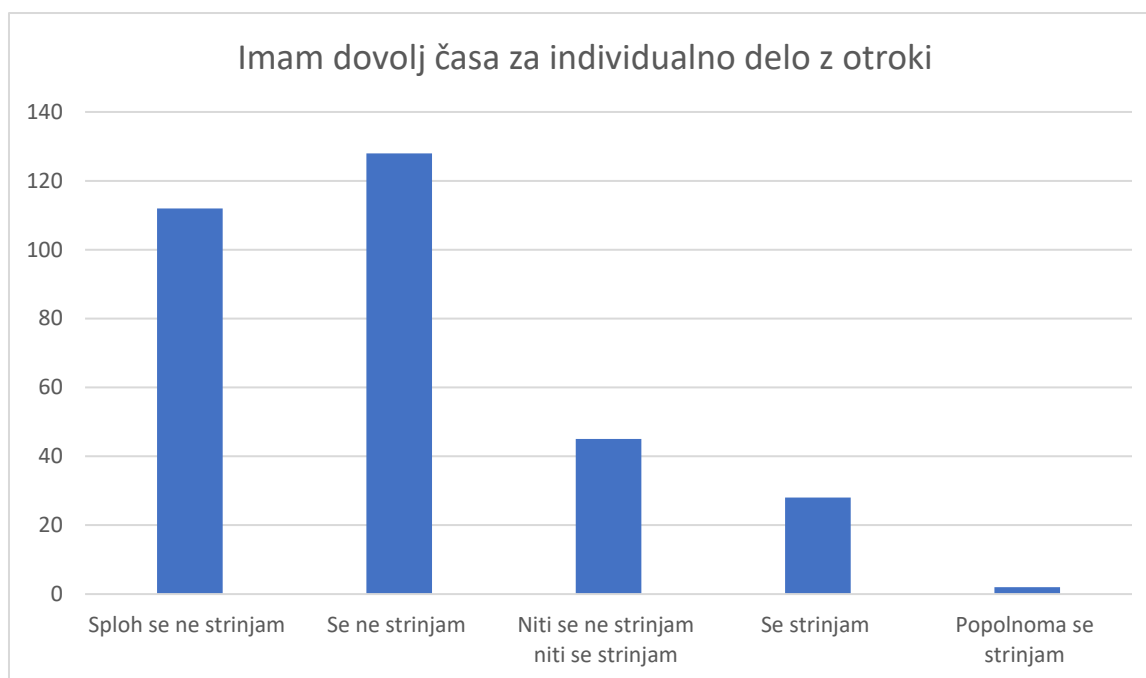
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.14 Čas za individualno delo z otroki

Večina anketirancev (51 %) se ne strinja ali sploh ne strinja, da imajo dovolj časa za individualno delo z otroki. Samo 10 % se strinja ali popolnoma strinja.

Rezultati kažejo, da časovne omejitve predstavljajo pomembno oviro za kakovostno pedagoško delo. Individualno delo je ključno za zgodnje prepoznavanje razvojnih posebnosti, načrtovanje prilagoditev ter podporo otrok s posebnimi ali specifičnimi potrebami.

Pomanjkanje časa za individualno obravnavo lahko vpliva na kakovost pedagoškega procesa ter zmanjšuje možnosti za uresničevanje načel individualizacije in inkluzivnosti.



Graf 20: Dovolj časa za individualno delo z otroki

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.15 Čas za strokovno pripravo in refleksijo

45 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da imajo dovolj časa za strokovno pripravo in refleksijo, medtem ko 29 % izraža nestrinjanje ali popolno nestrinjanje, 28 % je nevtralnih.

Rezultati kažejo na razdeljena stališča. Čeprav skoraj polovica zaposlenih ocenjuje, da imajo dovolj časa za pripravo in refleksijo, delež nevtralnih in negativnih odgovorov opozarja na neenotne pogoje med posameznimi vrtci.

Strokovna refleksija je temelj profesionalnega razvoja, saj omogoča evalvacijo pedagoškega dela, načrtovanje izboljšav ter strokovno rast. Omejen čas za refleksijo lahko dolgoročno vpliva na kakovost izvajanja kurikularnih načel.



Graf 21: Dovolj časa za strokovno pripravo in refleksijo

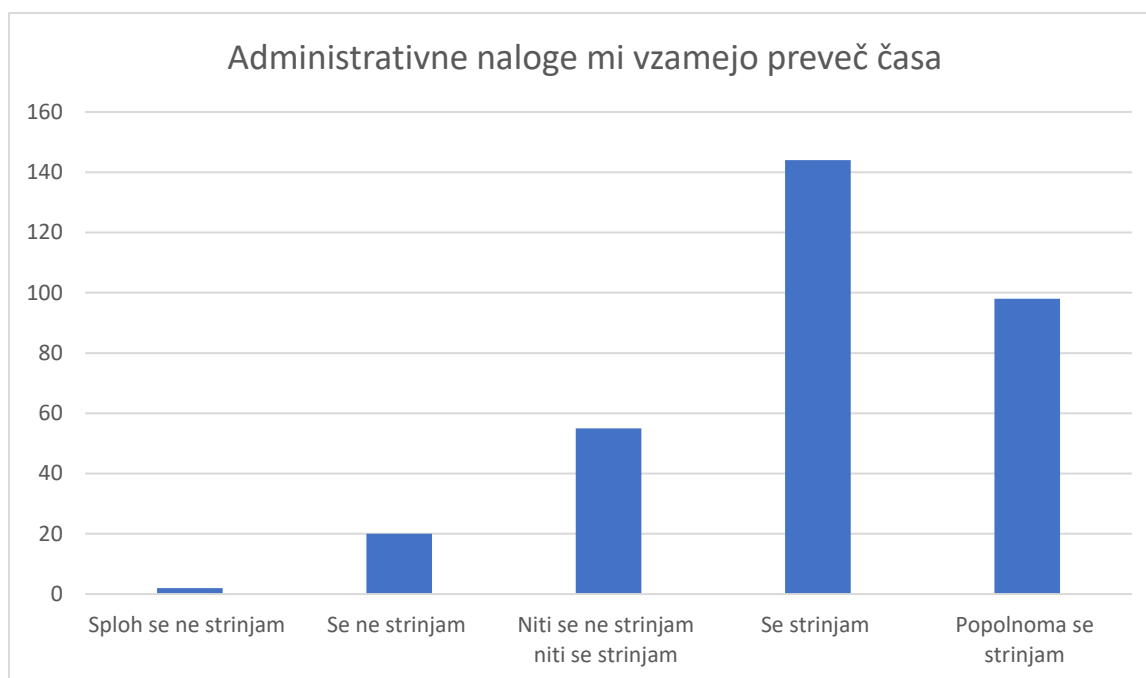
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.16 Administrativne naloge

Večina anketirancev (79 %) se strinja ali popolnoma strinja, da jim administrativne naloge vzamejo preveč časa, medtem ko le 7 % izraža nestrinjanje.

Rezultati kažejo na izrazito zaznano administrativno obremenjenost zaposlenih. Administrativne naloge so sicer sestavni del zagotavljanja kakovosti in sledljivosti pedagoškega procesa, vendar njihova prekomerna količina lahko zmanjšuje čas, namenjen neposrednemu delu z otroki.

Gre za enega najizrazitejših kazalnikov sistemske obremenitve, ki neposredno vpliva na doživljanje delovnih pogojev in profesionalnega zadovoljstva.



Graf 22: Vpliv administrativnih nalog na čas za pedagoško delo

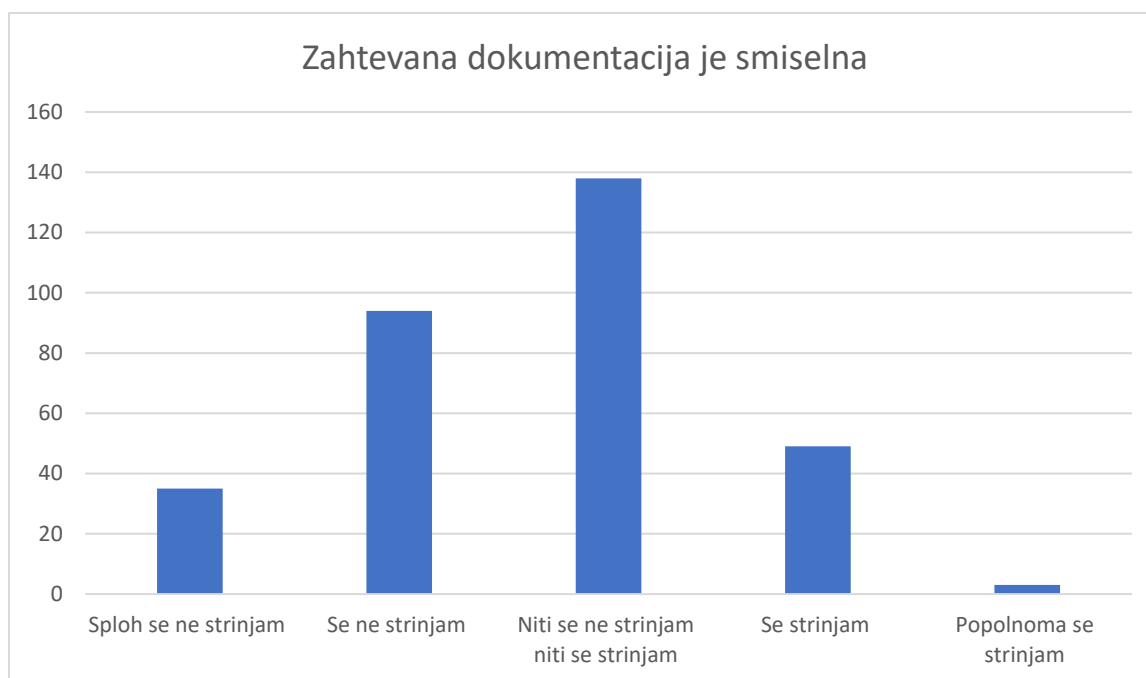
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.17 Smiselnost zahtevane dokumentacije

Največ anketirancev (45%) je glede smiselnosti dokumentacije nevtralnih. 17 % se strinja ali popolnoma strinja, medtem ko 42 % izraža nestrinjanje.

Rezultati kažejo na razdeljena mnenja ter na zaznano obremenjenost z dokumentacijo. Visok delež nevtralnih odgovorov lahko nakazuje ambivalentnost zaposlenih – dokumentacijo prepoznavajo kot nujen del sistema, vendar hkrati dvomijo o njeni dejanski uporabnosti v praksi.

Takšna struktura odgovorov odpira vprašanje, ali je obseg dokumentacije ustrezno uravnotežen s pedagoškimi cilji ter ali prispeva k izboljšanju kakovosti ali predvsem povečuje administrativno breme.



Graf 23: Smiselnost zahtevane dokumentacije

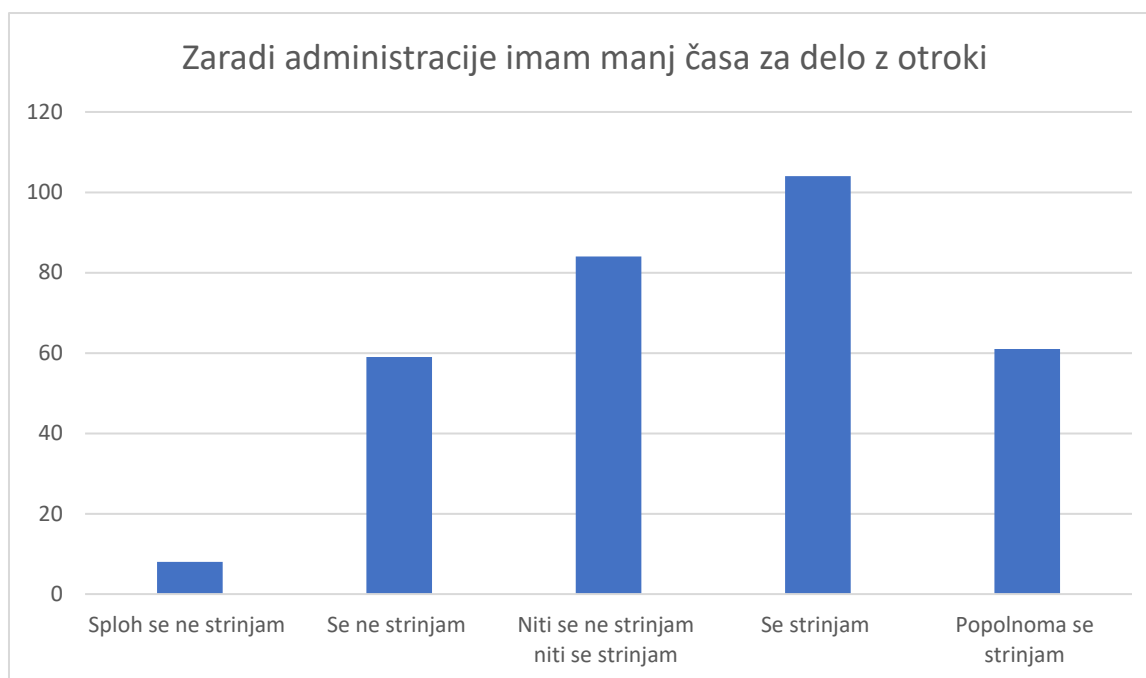
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.18 Administracija in čas za delo z otroki

54 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da administracija zmanjšuje čas za delo z otroki. 22 % se ne strinja, 27 % je nevtralnih.

Rezultati potrjujejo, da administrativne obveznosti v številnih primerih posegajo v čas, namenjen neposrednemu pedagoškemu delu. Čeprav dobra polovica zaposlenih zaznava zmanjšanje časa zaradi administracije, relativno visok delež nevtralnih odgovorov kaže na razlike med posameznimi delovnimi okolji ali organizacijskimi praksami.

Administrativno delo torej ni enoznačno doživeto kot izključno negativno, vendar postane problematično, kadar omejuje neposredno delo z otroki.



Graf 24: Administracija in čas za delo z otroki

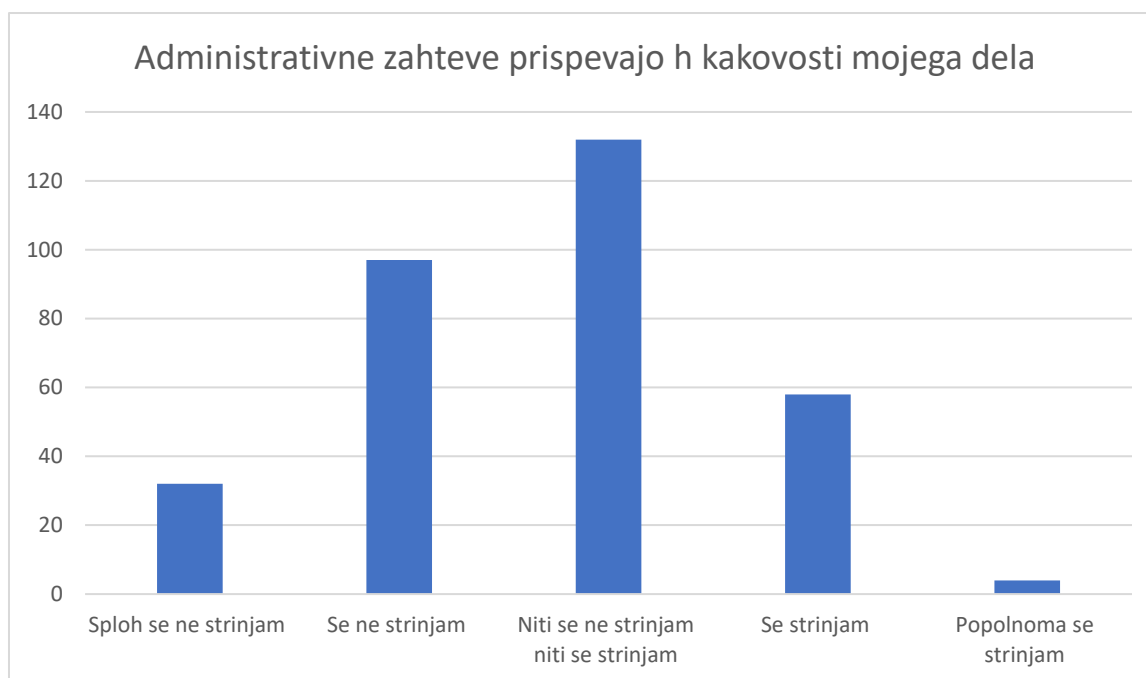
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.19 Administrativne zahteve in kakovost dela

Večina anketirancev (62 %) meni, da administrativne zahteve posredno prispevajo k kakovosti njihovega dela (43 % je nevtralnih ali se strinja, 19 % se strinja). Le 10 % se sploh ne strinja.

Rezultati kažejo, da zaposleni administrativnih zahtev ne dojemajo zgolj kot breme, temveč tudi kot potencialno podporo sistematičnosti, načrtovanju in spremljanju pedagoškega procesa. Ključno vprašanje pa ostaja vprašanje ravnotežja: administracija lahko prispeva h kakovosti le, če je smiselno strukturirana in časovno uravnotežena z neposrednim delom z otroki.

Ugotovitve tako kažejo na potrebo po premisleku o obsegu in namenu dokumentacije, zlasti z vidika optimizacije delovnega časa ter podpore strokovni avtonomiji.



Graf 25: Administrativne zahteve in kakovost dela

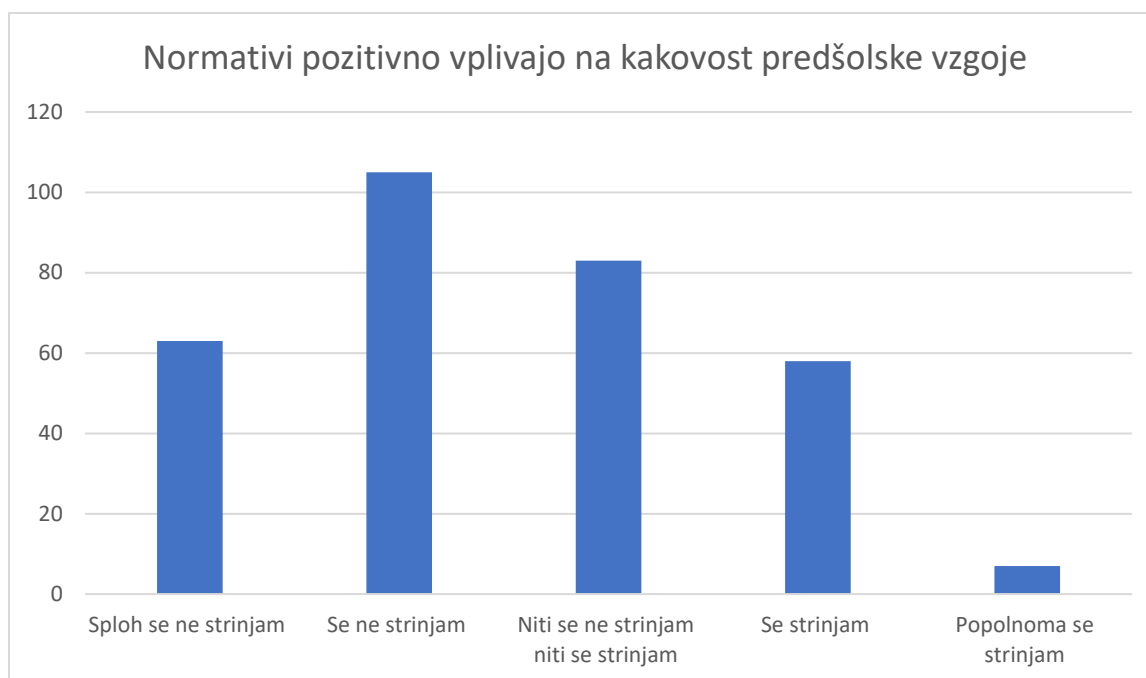
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.20 Vpliv normativov na kakovost predšolske vzgoje

Le 21 % anketirancev meni, da normativi pozitivno vplivajo na kakovost predšolske vzgoje, pri čemer zgolj 2 % menita, da normativi kakovost močno izboljšujejo. 55 % izraža nestrinjanje ali nevtralnost.

Rezultati kažejo, da normativni okvir med zaposlenimi ni prepoznan kot izrazit dejavnik izboljševanja kakovosti. Relativno nizek delež pozitivnih ocen nakazuje, da normativi v praksi pogosto niso doživeti kot razvojna podpora, temveč predvsem kot regulativni mehanizem.

Ugotovitve potrjujejo, da med formalno normativno ureditvijo in zaznano kakovostjo pedagoškega dela obstaja razkorak, kar odpira vprašanje ustreznosti obstoječih sistemskih rešitev.



Graf 26: Vpliv normativov na kakovost predšolske vzgoje

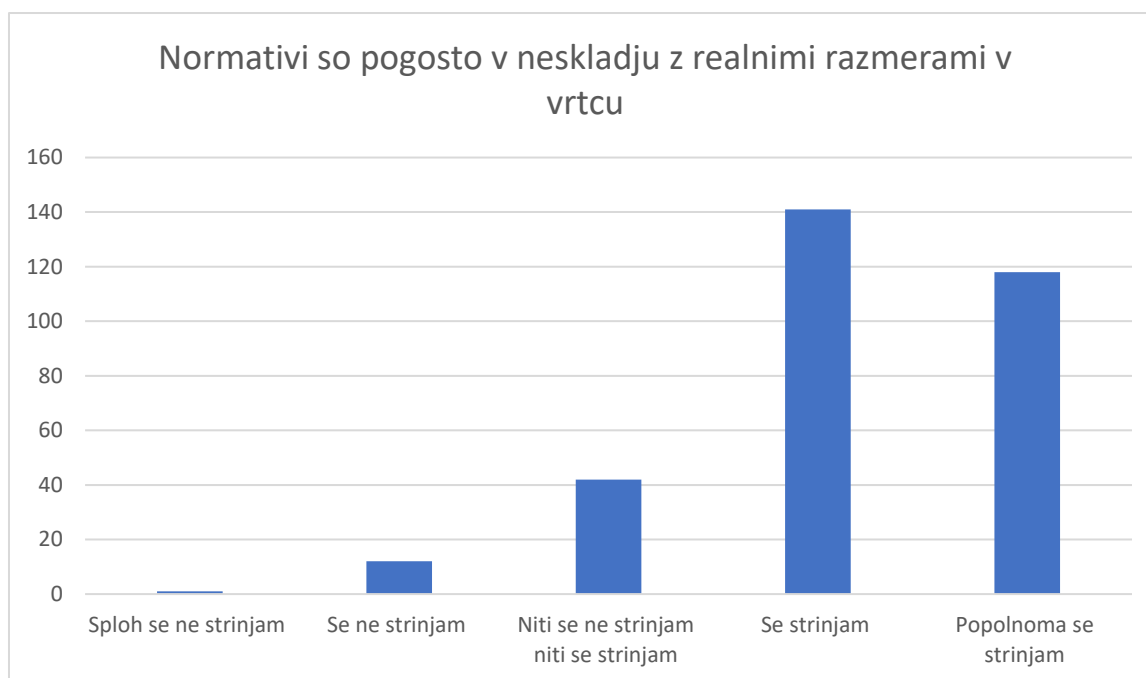
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.21 Neskladje normativov z realnimi razmerami

Kar 84 % anketirancev se strinja ali popolnoma strinja, da so normativi pogosto v neskladju z realnimi razmerami v vrtcu. Samo 4 % se ne strinja.

Rezultat predstavlja enega najmočnejših kazalnikov zaznanega systemskega razkoraka. Tako visok delež soglasja kaže na splošno prepričanje, da normativni dokumenti ne odražajo kompleksnosti vsakodnevne pedagoške prakse.

Neskladje se lahko kaže v velikosti skupin, kadrovskih pogojih, prostorskih omejitvah ali v administrativnih zahtevah. Posledično se strokovni delavci pogosto soočajo s potrebo po prilagoditvah in improvizacijah, da bi zagotovili kakovostno izvajanje kurikuluma.



Graf 27: Neskladje normativov z realnimi razmerami

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.22 Omejitev normativov pri kakovostnem delu

Večina anketirancev (74 %) se strinja ali popolnoma strinja, da normativne omejitve otežujejo kakovostno delo, 24 % je nevtralnih.

Rezultati jasno kažejo, da normativne omejitve niso zaznane zgolj kot formalni okvir, temveč kot konkretna ovira pri izvajanju pedagoškega procesa. Omejitve lahko vplivajo na fleksibilnost dela, možnosti diferenciacije, individualizacijo ter prilagajanje specifičnim potrebam otrok.

Ugotovitve potrjujejo, da normativi v trenutni obliki pogosto ne delujejo kot podpora, temveč kot omejujoč dejavnik kakovosti.



Graf 28: Vpliv normativnih omejitev na kakovost dela

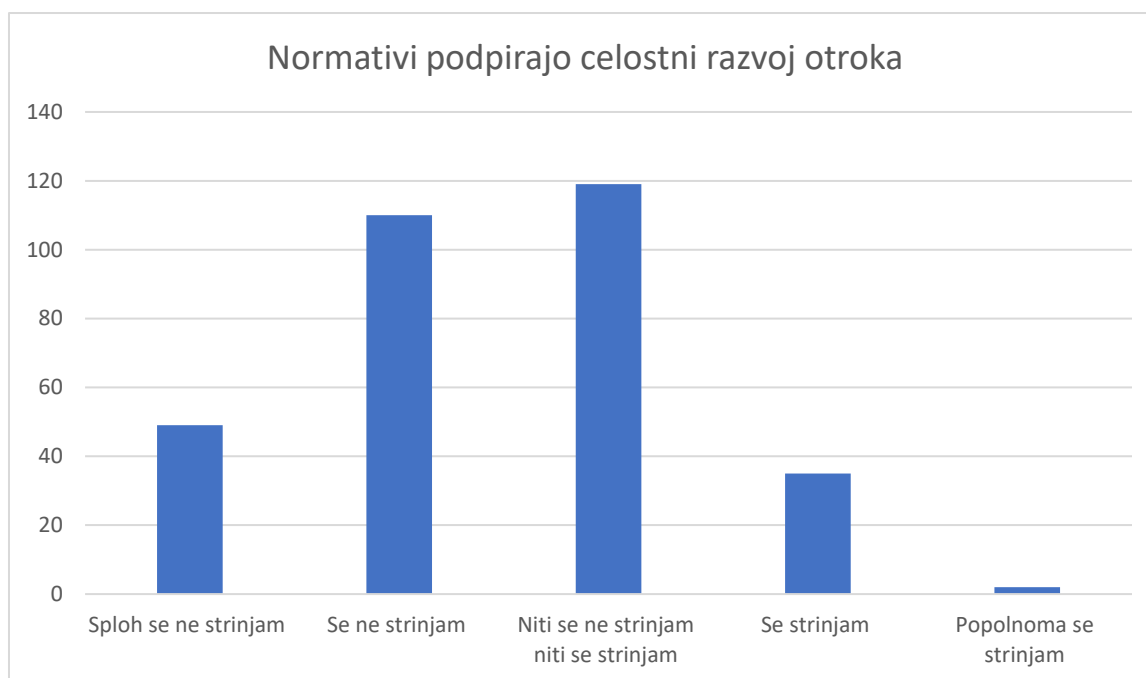
Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.23 Podpora normativov celostnemu razvoju otrok

Le 12 % anketirancev meni, da normativi v celoti podpirajo celostni razvoj otrok (11% se strinja, 1 % se popolnoma strinja), medtem ko 52 % izraža nestrinjanje ali nevtralnost.

Rezultati kažejo, da normativni okvir ni prepoznan kot zadosten temelj za uresničevanje načela celostnega razvoja, ki vključuje kognitivni, socialni, čustveni in moralni vidik otrokovega razvoja.

Zaznano pomanjkanje podpore celostnemu razvoju je mogoče povezati z omejitvami pri številu otrok v skupini, časovnih in kadrovskih pogojih ter administrativnih obremenitvah. To potrjuje, da kakovost predšolske vzgoje ni odvisna zgolj od vsebinskih ciljev kurikulumu, temveč tudi od strukturnih pogojev njihovega izvajanja.



Graf 29: Podpora normativov celotnemu razvoju otroka

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.2.24 Potreba po posodobitvi normativov

Kar 93 % anketirancev meni, da bi bilo potrebno obstoječe normative posodobiti, 1 % se ne strinja, 5 % pa ne ve ali ima drugo mnenje.

Rezultati kažejo na izjemno visoko stopnjo soglasja glede potrebe po sistemski reviziji normativnega okvira. Takšna enotnost odgovorov presega običajno razpršenost mnenj in kaže na izrazito zaznano potrebo po spremembah.

Odgovori pri možnosti »Drugo« dodatno osvetljujejo vsebinske poudarke, ki jih je mogoče združiti v več tematskih sklopov:

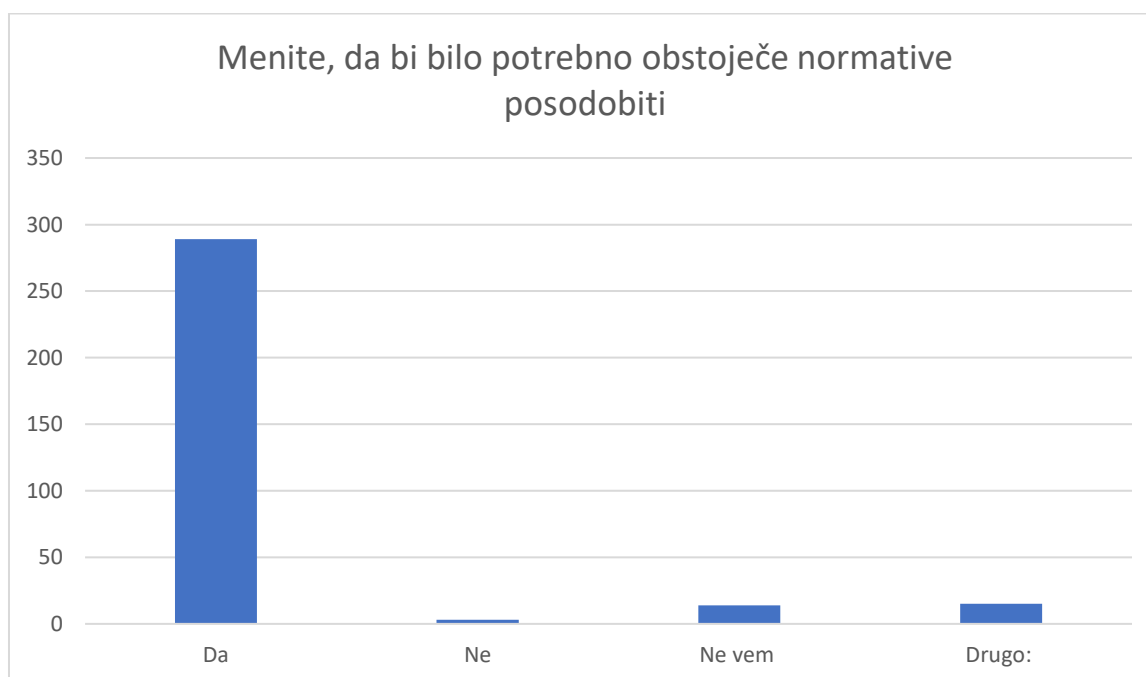
- nujnost takojšnje spremembe (»nujno«, »nujno!«, »absolutno«, »potrebno bi jih bilo posodobiti že včeraj«),
- zmanjšanje števila otrok v skupini, zlasti v prvem starostnem obdobju (»predvsem zmanjšati«, »zmanjšati, sploh v prvem starostnem obdobju«),
- doslednejše spoštovanje zakonsko določenih normativov in zmanjšanje preseganja števila otrok na oddelek,

- upoštevanje individualnih potreb otrok (»vsak otrok je individuum«, opozorila na večje število otrok s posebnimi potrebami oziroma odstopanji od vrstnikov),
- povezovanje teorije in prakse (»teoretiki bi se morali srečati s prakso«)
- posamezni odgovori izražajo tudi delno zadržanost (»mogoče«), vendar brez vsebinskega nasprotovanja spremembam.

Kvalitativni zapisi dodatno potrjujejo kvantitativne rezultate in kažejo, da anketiranci posodobitev normativov razumejo predvsem kot:

- zmanjšanje števila otrok v oddelkih,
- večjo prilagoditev realnim razmeram v vrtcih,
- večje upoštevanje razvojnih in individualnih potreb otrok,
- ter večjo usklajenost med zakonodajo, pedagoško teorijo in vsakodnevno prakso.

Rezultati tako nedvoumno kažejo na potrebo po sistemski prenovi normativnega okvira, ki bi boljše ustrezal sodobnim pedagoškim pristopom, kompleksnosti vzgojno-izobraževalnega dela ter dejanskim delovnim pogojem v vrtcih.



Graf 30: Potreba po posodobitvi normativov

Vir: Lastna raziskava, 2026.

13.3 Strokovna interpretacija rezultatov

Rezultati raziskave se umeščajo v širši kontekst razprav o razmerju med normativno regulacijo in profesionalno avtonomijo v predšolski vzgoji. Sodobne raziskave opozarjajo, da pretirana regulacija lahko zmanjšuje profesionalno presojo strokovnih delavcev ter omejuje fleksibilnost pedagoškega dela (Choen idr., 2018).

Ugotovitve predstavljene raziskave potrjujejo obstoj podobnih napetosti med normativnim okvirom in realnimi pogoji dela v slovenskih vrtcih.

13.3.1 Poznavanje in razumevanje normativnih dokumentov

Rezultati kažejo visoko stopnjo poznavanja temeljnih dokumentov. 91 % anketirancev navaja dobro poznavanje Kurikuluma, 85 % pa Zakona o vrtcih. To potrjuje, da sta pravni in pedagoški okvir v večini primerov jasno komunicirana in implementirana v praksi.

Nevtralni odgovori (10-15 %) nakazujejo, da obstajajo manjši delež zaposlenih, ki bi lahko potrebovali dodatna pojasnila ali strokovno podporo, zlasti pri interpretaciji posameznih določil.

Pri kadrovskih in prostorskih normativih 88 % anketirancev navaja dobro poznavanje. Kljub temu približno 12 % izraža pomanjkljivo poznavanje, kar je mogoče povezati z novo zaposlenimi strokovnimi delavci ali zaposlenimi, ki niso neposredno vključeni v organizacijske odločitve

13.3.2 Razumljivost in dostopnost dokumentov

59 % anketirancev ocenjuje dokument kot razumljive, 82 % pa njihovo dostopnost kot visoko.

Rezultati kažejo, da fizična ali digitalna dostopnost dokumentov ne predstavlja bistvene ovire. Težave se pojavijo predvsem na ravni interpretacije ter prenosa normativnih določil v konkretne pedagoške situacije.

To nakazuje potrebo po dodatnih strokovnih usmeritvah, sistematičnih razlagah, strokovnih srečanjih ali mentorstvu, ki bi zaposlenim pomagali pri učinkoviti implementaciji dokumentov.

13.3.3 Izvedljivost kurikularnih ciljev in realni pogoji

56 % anketirancev meni, da so cilji kurikuluma izvedljivi, kar kaže na zaupanje v strokovno zasnovano dokumenta, vendar hkrati velik delež zaposlenih opozarja, da normativi ne odražajo realnih pogojev dela (v predhodnih analizah je to poudarila večina vprašanih).

Ključni izziv se tako kaže v razkoraku med teoretično zasnovano ciljev in strukturnimi pogoji njihovega izvajanja (velikost skupine, kadrovske omejitve, prostorski pogoji).

Normativni okvir bi morali omogočati večjo prilagodljivost različnim organizacijskim in prostorskim razmeram, saj enotna regulacija ne upošteva raznolikosti vrtcev.

13.3.4 Fleksibilnost in strokovna avtonomija

Le 11-15 % anketirancev meni, da normativi omogočajo dovolj fleksibilnosti ali strokovne avtonomije.

Rezultati kažejo, da zaposleni normativnega okvira ne dojemajo kot podporo profesionalni presoji, temveč kot omejujoč sistem pravil. Omejena fleksibilnost zmanjšuje možnosti individualizacije pedagoškega dela, uvajanja inovativnih pristopov ter prilagajanja specifičnim potrebam otrok.

Takšno stanje lahko dolgoročno vpliva na profesionalno identiteto strokovnih delavcev in na kakovost pedagoškega procesa.

13.3.5 Kadrovski in prostorski pogoji

Kadrovske pogoje kot ustrezne ocenjuje 43 % anketirancev, prostorske pa 44 %. Vendar delež nevtralnih in negativnih odgovorov (okoli 30-35 %) kaže, da obstajajo pomembne omejitve.

Kadrovske in prostorske razmere predstavljajo temeljne strukturne pogoje kakovosti. Njihove pomanjkljivosti neposredno vplivajo na možnosti izvajanja kurikulumu, varnost otrok ter na obseg individualnega dela.

Povečanje kadrovskih kapacitet in izboljšanje prostorskih pogojev bi imelo neposreden vpliv na kakovost pedagoškega procesa.

13.3.6 Časovne omejitve

Rezultati jasno kažejo na izrazite časovne omejitve:

- 76 % anketirancev meni, da število otrok v skupini ni ustrezno,
- 51 % nima dovolj časa za individualno delo z otroki,
- 29 % nima dovolj časa za strokovno pripravo in refleksijo.

Časovni pritisk omejuje možnost individualizacije, strokovne refleksije in poglobljenega pedagoškega dela. To vpliva na kakovost izvajanja kurikularnih ciljev ter na profesionalni razvoj zaposlenih.

13.3.7 Administracija in dokumentacija

Kar 79 % anketirancev meni, da administrativne naloge jemljejo preveč časa.

Hkrati del zaposlenih dokumentacijo prepoznava kot smiselno in pomembno za sistematičnost dela, vendar jo zaznava kot preobremenjujočo.

Ključni problem se tako ne kaže v sami administraciji, temveč v njenem obsegu in organizaciji. Potrebno je vzpostaviti boljše ravnotežje med dokumentiranjem in neposrednim pedagoškim delom.

13.3.8 Vpliva normativov na kakovost in razvoj otrok

Le 21 % vprašanih meni, da normativi pozitivno vplivajo na kakovost, medtem ko velika večina zaznava neskladje z realnimi pogoji.

Le 12 % vprašanih meni, da normativi v celoti podpirajo celostni razvoj otrok.

Ti podatki kažejo, da normativni sistem v trenutni obliki ni prepoznan kot učinkovito orodje za zagotavljanje optimalne pedagoške prakse. Kakovost predšolske vzgoje je tesno povezana z možnostjo prilagajanja, individualizacije in ustreznimi strukturnimi pogoji – elementi, ki jih zaposleni pogosto zaznavajo kot omejene.

13.3.9 Potreba po posodobitvi normativov

93 % anketirancev meni, da je posodobitev normativov potrebna.

Takšna stopnja soglasja predstavlja jasno indikacijo za pristojne institucije, da je potrebna sistemska revizija normativnega okvira. Posodobitev bi morala vključevati:

- prilagoditev realnim razmeram v vrtcih,
- zmanjšanje števila otrok v skupinah,
- izboljšanje kadrovskih pogojev,
- zmanjšanje administrativnih obremenitev,
- večjo fleksibilnost in podporo strokovni avtonomiji.

13.4 Zaključek poglavja 13

Rezultati raziskave kažejo izrazit razkorak med formalnim normativnim okvirom in dejanskimi pogoji dela v vrtcih.

Zaposleni so dobro seznanjeni s Kurikulumom in zakonodajo, dokumente načeloma razumejo in imajo do njih dostop. Kljub temu njihova praktična izvedljivost ostaja omejena zaradi:

- prevelikega števila otrok v skupinah,
- kadrovskih in prostorskih omejitev,
- časovnega pritiska,
- administrativnih obremenitev,
- omejene fleksibilnosti in strokovne avtonomije.

Normativi v trenutni obliki niso prepoznani kot optimalna podpora celostnemu razvoju otrok in kakovostnemu pedagoškemu delu.

Skupna analiza rezultatov odpira ključno vprašanje: ali obstoječi normativni sistem dejansko zagotavlja pogoje za visoko kakovost predšolske vzgoje ali pa zahteva sistemsko in vsebinsko prilagoditev.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati omejitve raziskave. Podatki temeljijo na samooceni anketirancev, kar vključuje subjektivne presoje. Prav tako vzorec pretežno zajema zaposlene v javnih vrtcih, zato rezultatov ni mogoče v celoti posplošiti na zasebni sektor ali na širši mednarodni kontekst.

14 ZAKLJUČEK IN PRIPOROČILA

14.1 Zaključek raziskave

Raziskava je obravnavala zaznavanje in vrednotenje normativnih dokumentov na področju predšolske vzgoje v Sloveniji ter njihovo povezanost z realnimi pogoji dela v vrtcih. V teoretičnem delu naloge je bil predstavljen normativni okvir, ki temelji predvsem na dokumentih, kot so Zakon o vrtcih, Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca ter Kurikulum za vrtce. Ti dokumenti določajo organizacijske, kadrovske, prostorske in pedagoške pogoje izvajanja predšolske vzgoje ter predstavljajo temelj delovanja javnih vrtcev.

Empirični del raziskave je pokazal, da strokovni delavci normativne dokumente dobro poznajo in jih v večini primerov tudi razumejo. To potrjuje, da je formalni okvir sistema jasno strukturiran in zaposlenim dostopen. Vendar rezultati hkrati razkrivajo pomembne razkorake med normativno določenimi pogoji in dejanskimi možnostmi njihovega izvajanja v praksi.

Ključne ugotovitve raziskave kažejo na:

- izrazito zaznano neskladje med normativi in realnimi pogoji dela,
- preveliko število otrok v oddelkih,
- omejene možnosti za individualno delo z otroki,
- administrativno obremenjenost strokovnih delavcev,
- pomanjkanje fleksibilnosti in omejeno strokovno avtonomijo.

Čeprav normativi formalno določajo minimalne standarde kakovosti, rezultati kažejo, da njihova dejanska izvedljivost pogosto ni optimalna. Posebej problematično se kaže področje velikosti skupin in časovnih omejitev, saj ti dejavniki neposredno vplivajo na možnost individualizacije, spremljanje razvoja otrok ter izvajanje načel celostnega razvoja, kot jih opredeljuje Kurikulum za vrtce.

Na podlagi celotne analize je mogoče zaključiti, da slovenski normativni okvir zagotavlja formalno strukturo in pravno podlago za delovanje vrtcev, vendar v praksi ne odraža vedno kompleksnosti vsakodnevnega pedagoškega dela. Razkorak med formalno regulacijo in dejanskimi pogoji dela se kaže predvsem v kadrovskih, prostorskih in časovnih omejitvah ter v administrativnih obremenitvah.

Raziskava tako potrjuje osrednjo tezo naloge: kakovost predšolske vzgoje ni odvisna zgolj od obstoja normativnih dokumentov, temveč predvsem od pogojev, v katerih se ti normativi uresničujejo, ter od možnosti strokovnih delavcev, da svoje delo izvajajo strokovno avtonomno, fleksibilno in v skladu z razvojnimi potrebami otrok.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi omejitve raziskave. Podatki temeljijo na samooceni anketirancev, kar vključuje subjektivne presoje. Prav tako vzorec pretežno zajema zaposlene v javnih vrtcih, zato rezultatov ni mogoče v celoti posplošiti na zasebni sektor ali na vse organizacijske oblike predšolske vzgoje.

Kljub navedenim omejitvam raziskava predstavlja pomemben vpogled v doživljanje normativnega sistema s strani strokovnih delavcev ter odpira prostor za nadaljnjo strokovno in sistemsko razpravo o izboljšanju pogojev za kakovostno predšolsko vzgojo.

14.2 Priporočila

Na podlagi teoretičnih izhodišč, analize normativnega okvira ter empiričnih rezultatov raziskave je mogoče oblikovati več strokovno utemeljenih priporočil za izboljšanje normativnega sistema in pogojev izvajanja predšolske vzgoje v Sloveniji.

14.2.1 Priporočila na ravni normativnega sistema

Sistematična revizija obstoječih normativov

Glede na izrazito podporo anketirancev posodobitvi normativov (93 %) je priporočljiva celovita strokovna analiza izvajanja določil dokumentov, kot so Zakon o vrtcih in Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta.

Revizija naj vključuje:

- analizo dejanske velikosti skupin,
- preverjanje razmerja med številom otrok in strokovnih delavcev,
- oceno administrativnih obremenitev,
- vključitev izkušenj strokovnih delavcev iz prakse.

Normativne spremembe naj temeljijo na empiričnih podatkih in realnih delovnih pogojih, ne zgolj na formalnih minimalnih standardih.

Zmanjšanje števila otrok v oddelkih

Rezultati raziskave jasno kažejo, da je velikost skupine eden ključnih dejavnikov zaznanega razkoraka med normativi in kakovostjo izvajanja kurikuluma.

Priporočljivo je:

- postopno zniževanje maksimalnega števila otrok v oddelkih,
- dodatna prilagoditev normativov za oddelke prvega starostnega obdobja,
- upoštevanje povečane heterogenosti skupin (otroci s posebnimi potrebami, jezikovne in socialne razlike).

Zmanjšanje velikosti skupin bi neposredno prispevalo k večji možnosti individualizacije ter k boljšim pogojem za izvajanje načel, zapisanih v Kurikulumu za vrtce.

Večja fleksibilnost normativnega okvira

Raziskava je pokazala nizko zaznano fleksibilnost normativov. Zato je priporočljivo:

- omogočiti večjo prilagodljivost pri organizaciji dela glede na specifične prostorske in kadrovske pogoje,
- zmanjšati rigidnost pri interpretaciji posameznih določil,
- omogočiti strokovno presojo ravnateljev in strokovnih delavcev pri organizacijskih rešitvah.

Fleksibilnost mora biti uravnotežena z zagotavljanjem kakovosti in varnosti, vendar ne sme omejevati strokovne avtonomije.

14.2.2 Priporočila na organizacijski ravni vrtcev

Razbremenitev administrativnih obveznosti

Ker 79 % anketirancev navaja preobremenjenost z administrativnimi nalogami, je priporočljivo:

- racionalizirati obseg dokumentacije,
- poenotiti obrazce in postopke,
- uvesti digitalne rešitve za zmanjšanje podvajanja evidenc,
- jasno ločiti med nujno dokumentacijo in dodatnimi administrativnimi zahtevami.

Administracija mora služiti podpori pedagoškemu procesu, ne pa ga nadomeščati ali omejevati.

Zagotavljanje časa za strokovno pripravo in refleksijo

Strokovna refleksija je temelj kakovostnega pedagoškega dela. Priporočljivo je:

- sistemsko zagotoviti čas za pripravo in evalvacijo dela,
- spodbujati timske strokovne razprave,
- razvijati kulturo reflektivne prakse znotraj kolektivov.

To bi prispevalo k večji strokovni samozavesti in profesionalni avtonomiji zaposlenih.

14.2.3 Priporočila za nadaljnje raziskovanje

Razširitev raziskav na nacionalni ravni

Ker je raziskava temeljila na samooceni zaposlenih in pretežno zajemala javne vrtce, je priporočljivo:

- izvesti širšo, reprezentativno raziskavo na nacionalni ravni,
- vključiti tudi zasebne vrtce,
- analizirati razliko med regijami,
- vključiti perspektivno ravnateljev in oblikovalcev politik.

Prihodnje raziskave naj se osredotočijo na povezavo med:

- velikostjo skupin,
- kadrovskimi pogoji,
- obsegom administracije,
- ter konkretnimi kazalniki kakovosti pedagoškega procesa.

To bi omogočilo oblikovanje normativov, ki bodo temeljili na dokazih.

14.3 Sklepna ugotovitev priporočil

Rezultati raziskave jasno kažejo, da trenutni normativni okvir sicer zagotavlja formalno strukturo delovanja vrtcev, vendar v praksi ne omogoča vedno optimalnih pogojev za kakovostno in individualizirano predšolsko vzgojo.

Ključ do izboljšanja ni v povečanju regulacije, temveč v:

- večji prilagodljivosti,
- izboljšanju strukturnih pogojev,
- zmanjšanju administrativnih obremenitev,
- ter krepitvi strokovne avtonomije zaposlenih.

Le usklajenost med normativnimi zahtevami in realnimi pogoji dela lahko dolgoročno zagotovi visoko kakovost predšolske vzgoje.

15 SKLEP

Predšolska vzgoja predstavlja eno ključnih področij vzgojno-izobraževalnega sistema, saj pomembno vpliva na celostni razvoj otrok in na oblikovanje temeljnih kompetenc za nadaljnje izobraževanje in socialno vključevanje. Kakovost predšolske vzgoje je zato v veliki meri odvisna od ustrezno oblikovanega normativnega in organizacijskega okvira, ki mora hkrati zagotavljati jasno strukturo delovanja vrtcev ter omogočati dovolj fleksibilnosti za prilagajanje potrebam otrok in strokovnih delavcev.

V slovenskem prostoru normativni okvir predšolske vzgoje temelji predvsem na dokumentih, kot so Zakon o vrtcih, Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca ter Kurikulum za vrtce. Ti dokumenti določajo temeljne organizacijske, kadrovske, prostorske in pedagoške pogoje za izvajanje predšolske vzgoje ter predstavljajo osnovo za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih.

Teoretični del raziskave je pokazal, da imajo normativi pomembno vlogo pri zagotavljanju enotnih standardov delovanja vrtcev, vendar strokovna literatura opozarja, da pretirano rigidni normativni sistemi lahko omejujejo profesionalno avtonomijo strokovnih delavcev ter zmanjšujejo fleksibilnost pedagoškega dela. Kakovost predšolske vzgoje je namreč odvisna tudi od dejavnikov, kot so velikost skupine, kadrovske pogoji, čas za individualno delo z otroki ter možnost reflektivne pedagoške prakse.

Empirični del raziskave je omogočil vpogled v zaznavanje normativnega sistema med zaposlenimi v vrtcih. Rezultati kažejo, da strokovni delavci normativne dokumente večinoma dobro poznajo in jih razumejo, kar potrjuje relativno dobro implementacijo zakonodajnega in kurikularnega okvira v praksi. Kljub temu rezultati hkrati razkrivajo pomembna neskladja med normativnimi zahtevami in realnimi pogoji dela v vrtcih.

Eden izmed najizrazitejših rezultatov raziskave je zaznano neskladje med normativi in dejanskimi razmerami v vrtcih. Velik delež anketirancev meni, da normativi pogosto ne odražajo realnih pogojev dela, kar se kaže predvsem pri velikosti skupin, časovnih omejitvah ter kadrovske in prostorske pogoji. Posebej izstopa ugotovitev, da večina zaposlenih ocenjuje število otrok v skupini kot previsoko, kar lahko pomembno vpliva na možnost individualiziranega dela in kakovost izvajanja kurikularnih dejavnosti.

Raziskava je prav tako pokazala, da administrativne obveznosti predstavljajo pomembno obremenitev za strokovne delavce. Velik delež anketirancev meni, da administrativne naloge zavzamejo preveč časa, kar zmanjšuje čas, namenjen neposrednemu pedagoškemu delu z otroki. Čeprav dokumentacija lahko prispeva k sistematičnosti in preglednosti dela, mora biti njena količina uravnotežena z osnovnim poslanstvom vrtca, torej z vzgojno-izobraževalnim procesom.

Pomemben vidik raziskave je tudi vprašanje strokovne avtonomije in fleksibilnosti pedagoškega dela. Rezultati kažejo, da velik delež anketirancev normativov ne doživlja kot podporo strokovni avtonomiji, temveč kot omejitev pri organizaciji dela in prilagajanju dejavnosti potrebam otrok. Takšna zaznava lahko dolgoročno vpliva na motivacijo zaposlenih ter na možnost uvajanja inovativnih pedagoških pristopov.

Posebej pomembna ugotovitev raziskave je izrazita podpora posodobitvi normativnega sistema. Kar 93 % anketirancev meni, da bi bilo obstoječe normative potrebno posodobiti. Takšen rezultat kaže na široko strokovno soglasje, da trenutni normativni okvir potrebuje prilagoditve, ki bi bolje upoštevale sodobne pedagoške izzive, razvojne potrebe otrok ter dejanske pogoje dela v vrtcih.

Na podlagi celotne analize lahko zaključimo, da slovenski normativni sistem predšolske vzgoje sicer zagotavlja stabilen institucionalni okvir delovanja vrtcev, vendar v praksi ne omogoča vedno optimalnih pogojev za kakovostno pedagoško delo. Ključni izzivi se kažejo predvsem v velikosti skupin, administrativnih obremenitvah, omejeni fleksibilnosti normativov ter v neskladju med formalnimi zahtevami in realnimi pogoji dela.

Zato se kot pomembna naloga prihodnjega razvoja sistema predšolske vzgoje kaže sistematična revizija normativnega okvira, ki bi temeljila na empiričnih raziskavah, izkušnjah strokovnih delavcev ter na potrebah sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Cilj takšnih sprememb mora biti oblikovanje normativnega sistema, ki bo hkrati zagotavljal kakovostne standarde delovanja vrtcev in omogočal dovolj strokovne fleksibilnosti za učinkovito pedagoško delo.

S tem bi bilo mogoče zmanjšati razkorak med normativnim okvirom in dejanskimi pogoji dela ter ustvariti boljše pogoje za razvoj kakovostne, vključujoče in strokovno avtonomne predšolske vzgoje.

LITERATURA

1. Batistič Zorec, M. (2014). *Razvojna psihologija v praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. Batistič Zorec, M. (2014). *Sodobni pristopi v predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Bryman, A. (2012). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
4. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
5. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
6. Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Jackson, P., & Jaspersen, L. (2018). *Management and business research* (6th ed.) London: Sage.
7. European Commission. (2017). *Inclusive early childhood education and care*. Brussels: European Commission.
8. European Commission. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
9. European Commission (2021). *European framework for quality in early childhood education and care*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. European Commission (2022). *Early childhood education and care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. European Commission. (2024). *Early childhood education and care policy developments*. Brussels: European Commission.
12. European Commission (2024). *Policy recommendations for early childhood education workforce*. Brussels: European Commission.
13. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: Sage.
14. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*.
15. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*.
16. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 257 – 272.

17. Kolar, T. (2015). Metodologija raziskovanja v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
18. Kolar, I., & Petrič, G. (2020). Vpliv normativov na kakovost predšolske vzgoje v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 35 (2), 45-61.
19. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
20. Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., & Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
21. Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
22. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout*. New York: Routledge.
23. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2019). Normativi za predšolsko vzgojo in izobraževanje. Ljubljana: MIZŠ.
24. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2022). *Poročilo o razvoju sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: MVI
25. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2023). *Analiza stanja predšolske vzgoje v Sloveniji*. Ljubljana: MVI.
26. NIJZ. (2021). *Duševno zdravje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
27. OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
28. OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
29. OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: OECD Publishing.
30. OECD. (2020). *Early childhood education and care policy review*. Paris: OECD Publishing.
31. OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
32. OECD. (2021). *The state of education 2021*. Paris: OECD Publishing.
33. Peeters, J., & Urban, M. (2020). *Early childhood education and care workforce: Working conditions and professional development*. London: Routledge.
34. Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaite, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care*. Brussels: European Commission.

35. Peeters, J., & Sharmahd, N. (2022). *Developing the professional role of early childhood educators*. London: Routledge.
36. Računsko sodišče Republike Slovenije. (2021). *Učinkovitost sistema predšolske vzgoje*. Ljubljana: Računsko sodišče RS.
37. Siraj-Blatchford, I. (2009). *Effective Pedagogy in Early Childhood Education*. London: Institute of Education.
38. Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education.
39. Statistični urad Republike Slovenije. (2025). *Predšolska vzgoja – statistični podatki*. Ljubljana: SURS.
40. SVIZ. (2025). *Stališča glede kadrovskih normativov v vrtcih*. Ljubljana: SVIZ.
41. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. London: Routledge.
42. Taherdoost, H. (2021). Data collection methods and tools for research. *International Journal of Academic Research in Management*.
43. Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). *Competence requirements in early childhood education and care*. Brussels: European Commission.
44. Zakon o vrtcih (ZVrt-1). (2005). Uradni list RS.
45. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2022). *Razvoj in kakovost predšolske vzgoje v Sloveniji*. Ljubljana: ZRSŠ.

KO JE KDO IZBRAN?
SOCIOMETRIČNA ANALIZA PRILJUBLJENOSTI UČENCEV V
ODDELKU 6. RAZREDA OŠPP NIS

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	7
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	8
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	8
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	10
1.4 Raziskovalna metoda	11
1.5 Izvirni prispevek k praksi	12
2. TEORETIČNI DEL	15
2.1 Socialni odnosi v šolskem okolju	15
2.2 Razred kot socialna skupina	18
2.2.1 Dinamika socialnih vlog in hierarhij	18
2.2.2 Oblikovanje podskupin in klike	19
2.2.3 Razred kot mikro-kultura	19
2.2.4 Vpliv učitelja na socialno dinamiko	20
2.2.5 Socialna mreža razreda	20
2.2.6 Razred kot prostor socialnega učenja	20
2.3 Vrstniška sprejetost in priljubljenost	21
2.3.1 Definicija in pomen vrstniške sprejetosti	22
2.3.2 Priljubljenost in njen vpliv	22
2.3.3 Sociometrični status učencev	22
2.3.4 Dejavniki, ki vplivajo na sprejetost in priljubljenost	23
2.3.5 Posledice socialne izključenosti	24
2.4. Sociometrične metode in analiza socialnih odnosov	25
2.4.1 Zgodovinski razvoj sociometrije	25
2.4.2 Temeljne metode zbiranja sociometričnih podatkov	25
2.4.3 Analiza sociometričnih podatkov	26
2.4.4 Sociogram kot vizualni prikaz socialnih odnosov	26
2.4.5 Prednosti in omejitve sociometrije	27
2.4.6 Uporaba sociometrije v pedagoški praksi	27
2.5 Socialna izključenost in tveganja za učence	28
2.5.1 Opredelitev socialne izključenosti	28
2.5.2 Dejavniki tveganja za socialno izključenost	29
2.5.3 Posledice socialne izključenosti	29
2.5.4 Socialna izključenost v inkluzivnih razredih	30
2.5.5 Preprečevanje socialne izključenosti	30

2.6 Povezava med sociometričnim statusom in učnim uspehom	31
2.6.1 Sociometrični status in učna motivacija	32
2.6.2 Vpliv prijateljskih vezi na učenje	32
2.6.3 Negativni vpliv nizkega sociometričnega statusa	33
2.6.4 Povezava med sociometričnim statusom, vedenjskimi težavami in učnim uspehom	33
2.6.5 Pomen socialne podpore za učni uspeh	34
2.6.6 Pedagoške implikacije	34
2.7 Pedagoške strategije za spodbujanje socialne vključenosti.....	35
2.7.1 Spodbujanje sodelovanja med učenci.....	35
2.7.2 Razvoj socialnih veščin.....	36
2.7.3 Učiteljeva vloga pri spodbujanju socialne vključenosti	36
2.7.4 Mentorstvo vrstnikov	37
2.7.5 Uporaba sociometrije v pedagoški praksi	37
2.7.6 Strategije za vključevanje učencev s posebnimi potrebami.....	38
3. EMPIRIČNI DEL	39
3.1 Legenda šifer	39
3.2 Načrt raziskovalne naloge	39
3.2.1 Raziskovalni pristop	39
3.2.2 Vzorec.....	39
3.2.3 Instrument in postopek.....	39
3.3 Rezultati raziskave.....	40
3.3.1 Pozitivne sociometrične izbire (1. vprašanje).....	40
3.3.2 Frekvenca prejetih izbir	40
3.3.3 Sociometrični status	40
3.3.4 Vzajemne izbire.....	41
3.3.5 Socialna struktura razreda	41
3.3.6 Zaznana priljubljenost (2. vprašanje).....	41
3.3.7 Samopodoba (3. vprašanje).....	41
3.4 Odgovori na raziskovalna vprašanja	42
3.5 Pedagoške implikacije.....	42
3.6 Izračun sociometričnih indeksov.....	43
3.6.1 Pozitivni sociometrični indeks (PI).....	44
3.6.2 Standardizirani sociometrični indeks (z-vrednost)	44
3.7 Strokovno poglobljena interpretacija rezultatov	45
3.7.1 Socialna hierarhija	45

3.7.2 Skladnost med dejanskim in zaznanim statusom.....	45
3.8 Besedni opis sociograma.....	46
Sociometrični podatki	46
3.9 Pedagoške implikacije (razširjena strokovna razlaga)	47
4. RAZPRAVA.....	48
5. ZAKLJUČEK.....	50
6. VIRI IN LITERATURA	51
7. PRILOGE.....	53

KAZALO SLIK

Slika 1: Sociogram razred	42

POVZETEK

Raziskovalna naloga z naslovom *Ko je kdo izbran?* obravnava sociometrično analizo priljubljenosti učencev v oddelku 6. razreda osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS). V ospredju raziskave so socialni odnosi med učenci, njihova vrstniška sprejetost ter sociometrični status posameznikov znotraj razredne skupine.

Teoretični del naloge temelji na spoznanjih pedagoške psihologije, socialne pedagogike in inkluzivne pedagogike ter poudarja pomen vrstniške sprejetosti za čustveni, socialni in akademski razvoj učencev. Posebna pozornost je namenjena razredu kot socialni skupini, dinamiki socialnih vlog, oblikovanju podskupin ter vplivu učitelja na socialno klimo. Predstavljena je tudi sociometrija kot metoda za sistematično analizo socialnih odnosov.

Empirični del raziskave temelji na kvantitativnem pristopu in uporabi sociometričnega preizkusa. Z analizo pozitivnih izbir, vzajemnosti ter grafičnim prikazom v obliki sociograma je bila preučena socialna mreža razreda. Ugotovitve omogočajo identifikacijo učencev z različnimi sociometričnimi statusi (priljubljeni, povprečni, prezrti, zavrnjeni) ter prepoznavanje morebitnih podskupin ali socialno izoliranih posameznikov.

Rezultati raziskave poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja socialno ranljivih učencev ter sistematičnega spremljanja socialne dinamike v razredu. Sociometrija se je izkazala kot uporabno pedagoško orodje, ki omogoča načrtovanje ciljno usmerjenih intervencij za izboljšanje razredne klime in spodbujanje socialne vključenosti.

Ključne besede: sociometrija, vrstniška sprejetost, priljubljenost, sociometrični status, socialna vključenost, OŠPP NIS, razredna klima.

ABSTRACT

The research paper titled *Who Gets Chosen?* focuses on a sociometric analysis of popularity among students in a 6th-grade class of a primary school with an adapted educational program and a lower educational standard (OŠPP NIS). The study examines peer relationships, peer acceptance, and the sociometric status of individual students within the classroom social structure.

The theoretical framework is based on findings from educational psychology, social pedagogy, and inclusive education. It emphasizes the importance of peer acceptance for students' emotional, social, and academic development. Special attention is given to the classroom as a social group, the dynamics of social roles, the formation of subgroups, and the teacher's influence on classroom climate. Sociometry is presented as a systematic method for analyzing social relationships within a group.

The empirical part of the study is based on a quantitative research approach using a sociometric test. By analyzing positive choices, reciprocal selections, and presenting results through a sociogram, the social network of the class was examined. The findings enabled the identification of students with different sociometric statuses (popular, average, neglected, rejected) and the recognition of potential subgroups or socially isolated individuals.

The results highlight the importance of early identification of socially vulnerable students and systematic monitoring of classroom social dynamics. Sociometry proved to be a valuable pedagogical tool that supports the planning of targeted interventions aimed at improving classroom climate and promoting social inclusion.

Keywords: sociometry, peer acceptance, popularity, sociometric status, social inclusion, adapted educational program, classroom climate.

1. UVOD

Socialni odnosi med učenci imajo ključno vlogo pri njihovem celostnem razvoju, saj pomembno vplivajo na čustveno doživljanje, socialno funkcioniranje ter učno uspešnost posameznika. Šola ni zgolj prostor pridobivanja znanja, temveč predstavlja tudi eno najpomembnejših socialnih okolij, v katerem se otroci vsakodnevno vključujejo v različne oblike interakcij z vrstniki in odraslimi. Prav v tem prostoru se oblikujejo prve izkušnje sodelovanja, prijateljstva, sprejetosti in zavrnitve, ki lahko dolgoročno zaznamujejo posameznikov odnos do sebe in drugih (Wentzel, 2015, str. 5–6).

Razred kot socialna skupina deluje po lastni dinamiki, v kateri se spontano vzpostavljajo socialne vloge, hierarhije in podskupine. Učenci v razredu ne zasedajo enakovrednih položajev, temveč se med seboj razlikujejo glede na stopnjo sprejetosti, priljubljenosti in vpliva. Raziskave kažejo, da imajo učenci, ki so v vrstniški skupini bolj sprejeti, več pozitivnih izkušenj v šoli, višjo samopodobo ter večjo motivacijo za učenje, medtem ko so socialno izključeni učenci pogosteje izpostavljeni čustvenim in vedenjskim težavam (Rubin, Bukowski in Parker, 2006, str. 571–576).

Posebej občutljivo področje predstavljajo socialni odnosi v razredih osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS). Učenci v teh programih imajo pogosto dodatne kognitivne, čustvene ali socialne primanjkljaje, ki lahko otežujejo njihovo vključevanje v vrstniško skupino. Raziskave opozarjajo, da so učenci s posebnimi potrebami pogosteje izpostavljeni socialni izolaciji, zavrnitvi ali nevidnosti znotraj razredne skupnosti, kar še dodatno povečuje tveganje za slabšo šolsko prilagojenost (Avramidis in Norwich, 2002, str. 130–132).

Zaradi navedenega je sistematično spremljanje socialnih odnosov v razredu ena izmed pomembnih nalog sodobne šole. Ena izmed uveljavljenih metod za proučevanje socialnih struktur in priljubljenosti med učenci je sociometrija, ki omogoča empirično in relativno objektivno analizo medosebnih odnosov znotraj skupine. Sociometrične metode je v šolskem prostoru prvi uveljavil Moreno, ki je poudarjal pomen razumevanja socialnih vezi kot temelja za učinkovito vzgojno-izobraževalno delo (Moreno, 1953, str. 15–18).

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Raziskovalno področje naloge je umeščeno na presečišče pedagoške psihologije, socialne pedagogike in inkluzivne pedagogike. V ospredju je proučevanje socialnih odnosov med učenci, zlasti vidika priljubljenosti in sociometričnega statusa posameznikov znotraj razredne skupine. Gre za področje, ki se v zadnjih desetletjih intenzivno razvija, saj raziskovalci vse pogosteje opozarjajo na povezavo med socialno sprejetostjo in uspešnostjo učencev v šolskem okolju (Wentzel, 2002, str. 289).

Priljubljenost v vrstniški skupini je kompleksen pojav, ki ga ni mogoče razumeti zgolj kot osebno lastnost posameznika, temveč kot rezultat interakcij med posameznikom in socialnim okoljem. Sociometrični pristopi omogočajo vpogled v to, kako učenci doživljajo svoje sošolce in kako se vzpostavljajo vzajemne ali enostranske povezave. Na podlagi teh povezav lahko učence razvrstimo v različne sociometrične statute, kot so priljubljeni, povprečni, prezrti, zavrtni in kontroverzni (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982, str. 558–560).

Raziskave kažejo, da imajo učenci z nižjim sociometričnim statusom večje tveganje za pojav vedenjskih težav, slabšo učno motivacijo ter nižjo stopnjo šolske prilagojenosti. Socialna izključenost lahko vodi v začaran krog negativnih izkušenj, saj so ti učenci pogosto manj vključeni v skupinske dejavnosti, kar dodatno zmanjšuje možnosti za razvoj socialnih veščin (Rubin, Bukowski in Parker, 2006, str. 575).

V kontekstu OŠPP NIS je raziskovanje sociometričnega statusa še posebej pomembno, saj omogoča prepoznavanje učencev, ki potrebujejo dodatno podporo pri socialnem vključevanju. Raziskovalno področje te naloge tako prispeva k boljšemu razumevanju razredne dinamike in omogoča strokovno utemeljeno načrtovanje pedagoških intervencij.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je celostno preučiti socialne odnose med učenci v oddelku 6. razreda osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS) ter ugotoviti stopnjo njihove priljubljenosti in vključenosti v razredno skupino. Raziskava izhaja iz predpostavke, da imajo socialni odnosi v

razredu pomemben vpliv na učenčevu čustveno počutje, samopodobo, vedenje in učno uspešnost, kar je še posebej izrazito pri učencih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Rubin idr., 2006, str. 571–573). Z analizo sociometričnih podatkov želimo bolje razumeti socialno dinamiko razreda ter prepoznati značilnosti odnosov med posameznimi učenci.

Poseben poudarek raziskovalne naloge je namenjen razumevanju sociometričnega statusa učencev, saj raziskave kažejo, da so učenci z nizko stopnjo socialne sprejetosti pogosteje izpostavljeni tveganjem za socialno izključenost, vedenjske težave in slabšo šolsko prilagojenost (Coie idr., 1982, str. 560). Namen naloge ni zgolj opisati obstoječe stanje, temveč tudi osvetliti pomen zgodnjega prepoznavanja socialnih tveganj v razredu ter vlogo učitelja in drugih strokovnih delavcev pri oblikovanju spodbudnega in vključujočega razrednega okolja.

Cilji raziskovalne naloge so usmerjeni v sistematično in empirično analizo socialnih odnosov znotraj razreda. Prvi cilj je ugotoviti sociometrični status posameznih učencev na podlagi pozitivnih in negativnih sociometričnih izbir. Drugi cilj je analizirati pogostost in vzajemnost izbir med učenci, saj vzajemne izbire predstavljajo pomemben kazalnik kakovostnih socialnih odnosov in prijateljstev (Wentzel, 2015, str. 7). Tretji cilj je prepoznati morebitne socialne podskupine ali izolirane posameznike v razredu, kar omogoča boljše razumevanje socialne strukture skupine.

Dodatni cilj raziskovalne naloge je grafično prikazati socialno mrežo razreda s pomočjo sociograma, ki omogoča pregleden vpogled v razporeditev socialnih vlog in odnosov med učenci (Moreno, 1953, str. 18). Končni cilj naloge pa je razmisliti o pedagoških implikacijah pridobljenih ugotovitev ter podati strokovno utemeljene predloge za izboljšanje socialne klime in vključevanja učencev v razredu OŠPP NIS, s čimer raziskava prispeva k razvoju kakovostnejše pedagoške prakse.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja so oblikovana z namenom poglobljenega razumevanja socialne strukture razreda ter položaja posameznih učencev znotraj vrstniške skupine. Izhajajo iz teoretičnih izhodišč sociometrije in empiričnih ugotovitev, da so vzorci socialnih izbir pomembni napovedniki učenčevega socialnega in čustvenega prilagajanja (Rubin, Bukowski in Parker, 2006, str. 571–574). Raziskovalna vprašanja so usmerjena tako v identifikacijo posameznikov z različnimi sociometričnimi statusi kot tudi v analizo odnosov med učenci na ravni celotne skupine.

V raziskovalni nalogi bomo iskali odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri učenci v oddelku dosegajo najvišjo stopnjo priljubljenosti glede na sociometrične izbire?
- Ali v razredu obstajajo stabilne socialne podskupine ali klike in kakšne so njihove značilnosti?
- Kako pogoste so vzajemne sociometrične izbire in kaj povedo o kakovosti odnosov med učenci?
- Kateri učenci so sociometrično manj vključeni ali zavrtnjeni ter kakšen je njihov položaj v razredni skupnosti?

Raziskovalna vprašanja omogočajo analizo razreda kot socialnega sistema, v katerem se oblikujejo različne socialne vloge, kot so vodje, povezovalci, povprečno vključeni učenci ter socialno izolirani posamezniki (Moreno, 1953, str. 21). Posebna pozornost je namenjena slednjim, saj raziskave kažejo, da dolgotrajna socialna izključenost lahko vodi v negativne razvojne izide, kot so vedenjske težave, anksioznost in slabša učna uspešnost (Wentzel, 2015, str. 8–9).

Pri obravnavi raziskovalnega problema je potrebno upoštevati več omejitev. Prva omejitev je majhnost vzorca, saj raziskava vključuje le en oddenek, kar omejuje možnost posploševanja rezultatov. Druga omejitev je subjektivnost sociometričnih

izbir, saj učenci svoje odločitve sprejemajo na podlagi trenutnih odnosov, čustev in izkušenj, ki se lahko sčasoma spreminjajo. Tretja omejitev je enkratna izvedba sociometričnega preizkusa, ki ne omogoča spremljanja sprememb socialnih odnosov skozi čas. Potrebno je upoštevati tudi specifičnost populacije OŠPP NIS, saj imajo učenci lahko težave pri razumevanju vprašanj ali izražanju socialnih preferenc, kar lahko vpliva na zanesljivost podatkov (Cohen, Manion in Morrison, 2018, str. 214–216).

Pomembna omejitev je tudi subjektivnost sociometričnih izbir, saj odražajo trenutno zaznavo učencev, ki se lahko s časom spreminja. Kljub temu sociometrija ostaja ena izmed najbolj uveljavljenih metod za proučevanje socialnih odnosov v razredu.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskovalna naloga temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu, saj je njen namen objektivno in sistematično preučiti socialne odnose med učenci ter njihovo priljubljenost znotraj razredne skupine. Kvantitativni pristop omogoča merjenje, primerjanje in analizo sociometričnih izbir ter statistično obdelavo podatkov, kar prispeva k večji preglednosti in zanesljivosti ugotovitev (Cohen, Manion in Morrison, 2018, str. 289–291). Izbrani raziskovalni pristop je primeren tudi zato, ker sociometrija temelji na strukturiranem zbiranju podatkov in numerični interpretaciji socialnih odnosov.

Osnovna raziskovalna metoda, uporabljena v nalogi, je sociometrični preizkus, ki izhaja iz klasičnih del J. L. Morena, utemeljitelja sociometrije (Moreno, 1953, str. 12–14). Sociometrični preizkus omogoča vpogled v socialno strukturo skupine s pomočjo usmerjenih vprašanj, pri katerih učenci izbirajo sošolce glede na določen socialni kriterij. V raziskavi bo uporabljen en sam, jasno opredeljen kriterij (npr. sodelovanje pri skupinskem delu), kar prispeva k večji jasnosti odgovorov in primerljivosti rezultatov.

Zbiranje podatkov bo potekalo anonimno in v razrednem okolju, ob upoštevanju etičnih načel raziskovanja z otroki. Učencem bodo pred izvedbo raziskave pojasnjeni namen raziskave, način izpolnjevanja vprašalnika ter zagotovljena prostovoljnost sodelovanja. Posebna pozornost bo namenjena prilagoditvam za učence OŠPP NIS,

kot so enostavna jezikovna formulacija vprašanj, dodatna razlaga navodil in podpora pri razumevanju naloge, s čimer se poveča veljavnost zbranih podatkov (Avramidis in Norwich, 2002, str. 134–135).

Analiza podatkov bo potekala v več fazah. Najprej bodo izračunane frekvence pozitivnih sociometričnih izbir za vsakega učenca, na podlagi katerih bo določen sociometrični status posameznikov. V nadaljevanju bo analizirana vzajemnost izbir, saj ta predstavlja pomemben kazalnik kakovosti socialnih odnosov in stabilnosti prijateljstev v razredu (Rubin, Bukowski in Parker, 2006, str. 579). Dodatno bo izvedena analiza morebitnih socialnih podskupin oziroma omrežij.

Pomemben del raziskovalne metode predstavlja grafični prikaz rezultatov v obliki sociograma. Sociogram omogoča vizualno predstavitev socialnih povezav, smeri izbir ter položaja posameznikov znotraj skupine, kar olajša interpretacijo podatkov in prepoznavanje socialnih vzorcev (Wasserman in Faust, 1994, str. 11–15). Uporaba sociograma je še posebej uporabna v pedagoški praksi, saj učiteljem in strokovnim delavcem omogoča hitro zaznavanje socialno ranljivih učencev ter načrtovanje ciljno usmerjenih intervencij za izboljšanje razredne klime.

Zbrane podatke bomo analizirali z izračunom frekvence izbir, ugotavljanjem vzajemnosti ter grafičnim prikazom rezultatov v obliki sociograma. Sociogram omogoča pregledno predstavitev socialnih povezav med učenci, vizualno razkrivanje vzorcev priljubljenosti, izolacije in oblikovanja podskupin ter olajša interpretacijo socialne dinamike znotraj razreda.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Izvirni prispevek raziskovalne naloge se kaže predvsem v neposredni uporabi sociometrične metode v razredu OŠPP NIS, kjer so takšne raziskave redke in dragocene za pedagoško prakso. Sistematična analiza socialnih odnosov med učenci omogoča učiteljem pridobitev objektivnih podatkov o razporeditvi socialnih vlog, stopnji priljubljenosti in socialni vključenosti posameznikov. Takšen vpogled omogoča boljše razumevanje razredne dinamike, ki je pogosto kompleksna in subtilna ter jo je težko zaznati zgolj z vsakodnevnim opazovanjem (Moreno, 1953, str. 15–20).

Rezultati raziskave služijo kot praktična podlaga za načrtovanje skupinskega dela in pedagoških intervencij. Učitelj lahko na podlagi sociograma prepozna učence, ki so socialno izolirani ali manj vključeni, ter jim omogoči dodatne priložnosti za sodelovanje, medsebojno pomoč in socialno povezovanje. Prav tako sociogram omogoča identifikacijo učencev, ki so socialno močni in lahko delujejo kot povezovalci ali vodje pri skupinskih dejavnostih, s čimer se krepi pozitivna razredna klima (Farmer in drugi., 2011, str. 420–422).

Neposredne pedagoške uporabnosti raziskava tudi prispeva k razvoju reflektivne prakse učitelja. Sistematično spremljanje socialnih odnosov omogoča prilagoditev organizacije skupinskega dela, razporejanja parov in interakcij v razredu, kar izboljšuje učno motivacijo, sodelovanje in socialno kohezijo. Takšen pristop omogoča tudi bolj zavestno podporo učencem z nižjim sociometričnim statusom, saj učitelj lažje prepozna njihove potrebe in načrtuje ciljno usmerjene pedagoške strategije (Wentzel, 2015, str. 12–14).

Raziskava omogoča tudi razvoj individualiziranih intervencij za spodbujanje socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami. Na podlagi ugotovitev je mogoče oblikovati dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje, izmenjavo izkušenj, medsebojno podporo in razvoj socialnih veščin. To je še posebej pomembno v okolju OŠPP NIS, kjer učenci pogosto potrebujejo dodatno pomoč pri vzpostavljanju in vzdrževanju prijateljskih vezi (Avramidis in Norwich, 2002, str. 134–136).

Še dodatna vrednost raziskave je v spodbujanju zavesti o pomenu socialnih odnosov v učnem okolju. Rezultati lahko služijo kot podlaga za šolske delavnice, strokovne pogovore in izobraževanja med učitelji, svetovalnimi delavci in strokovnimi službami, kar prispeva k celostnemu razvoju inkluzivne šole.

Prispevek raziskave presega zgolj teoretični okvir, saj sociometrija postane uporabno pedagoško orodje, ki povezuje raziskovalno metodo, interpretacijo rezultatov in konkretno pedagoško prakso. Učiteljem omogoča bolj zavestno delo z razredom, izboljšuje kakovost socialnega okolja ter spodbuja pozitivno razredno klimo, kjer se vsak učenec počuti vključenega, cenjenega in motiviranega za sodelovanje.

Praktične vrednosti ima raziskava tudi teoretični pomen, saj prispeva k razumevanju dinamike razredov OŠPP NIS, socialnih vlog in vzorcev medosebnih interakcij. Takšen prispevek je izviren, saj povezuje znanstvene teorije, empirične podatke in neposredno pedagoško uporabo v realnem razrednem okolju, kar šoli omogoča izboljšano organizacijo dela in bolj vključujoče učno okolje. S tem se raziskava uvršča med inovativne pedagoške pristope, ki krepijo socialno zavest in profesionalno kompetentnost učiteljev.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Socialni odnosi v šolskem okolju

Socialni odnosi v šolskem okolju predstavljajo temeljni okvir, v katerem se učenci razvijajo na socialnem, čustvenem in akademskem področju. Šola je namreč več kot prostor pridobivanja znanja; predstavlja eno izmed ključnih socialnih okolij, kjer otroci vsakodnevno sodelujejo z vrstniki in učitelji, razvijajo medosebne veščine, oblikujejo identiteto in doživljajo prve izkušnje sprejetosti ali zavrnitve (Wentzel, 2015).

Razumevanje socialnih odnosov v šolskem kontekstu je ključno za celostno pedagogiko, saj neposredno vpliva na učencevo dobrobit, motivacijo za učenje, samopodobo in sposobnost sodelovanja v skupini (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Socialni odnosi so sestavljeni iz kompleksnega prepleta verbalne in neverbalne komunikacije, emocionalnih povezav in socialnih norm, ki jih učenci sprejemajo in internalizirajo skozi interakcijo z vrstniki. Ti odnosi se oblikujejo v kontekstu razreda kot socialne skupine, ki ima lastno dinamiko in hierarhijo, ter vplivajo na oblikovanje medsebojnih prijateljstev in socialne podpore (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

Vrstniška podpora je v tem kontekstu ključnega pomena, saj učencem zagotavlja varno okolje, v katerem lahko izražajo svoja čustva, razvijajo socialne spretnosti in se soočajo z izzivi vsakdanjega šolskega življenja.

Raziskave kažejo, da kakovost socialnih odnosov med učenci pomembno vpliva na učni uspeh in socialno prilagojenost. Učenci, ki so med vrstniki bolj sprejeti, pogosteje dosegajo višje akademske rezultate, imajo večjo samopodobo in boljšo motivacijo za sodelovanje pri učnih dejavnostih (Wentzel, 2002). Po drugi strani pa učenci, ki so socialno izolirani ali zavrnjeni, pogosto doživljajo negativne posledice, kot so zmanjšana motivacija, težave pri koncentraciji, nižja samopodoba in več vedenjskih težav (Ladd, 2005).

Ti učenci se pogosto znajdejo v začaranem krogu, kjer socialna izolacija vodi v slabšo socialno in akademsko prilagojenost, kar še dodatno zmanjšuje možnosti za

vključevanje v skupinske aktivnosti in razvoj socialnih veščin (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

V slovenskem kontekstu raziskave potrjujejo podobne ugotovitve. Košir (2019) navaja, da je vrstniška sprejetost ena od ključnih komponent socialne klime v razredu, ki vpliva na učenčevo doživljanje šole, medosebne interakcije in motivacijo za učenje. Po Koširjevi (2019) socialna sprejetost učencem omogoča občutek varnosti in pripadnosti, kar je nujno za zdrav razvoj osebnosti ter pozitivno socialno vključevanje v razredni skupnosti.

Pomemben vidik socialnih odnosov je tudi medosebna podpora, ki jo učenci nudijo drug drugemu. Ta vključuje pomoč pri učenju, delitev informacij, čustveno podporo in skupne aktivnosti, ki utrjujejo prijateljske vezi in občutek pripadnosti (Wentzel, 2015). Učenci, ki imajo dostop do močnih socialnih mrež v razredu, lažje obvladujejo stresne situacije, so bolj odporni proti negativnim vplivom socialne zavrnitve in lažje razvijajo socialne kompetence, kot so empatija, sodelovanje in reševanje konfliktov (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

Raziskave na področju pedagoške psihologije opozarjajo tudi na pomembnost zgodnjega prepoznavanja socialnih težav. Učitelji, ki redno spremljajo socialne odnose v razredu, lahko zgodaj identificirajo učence, ki so socialno ranljivi ali izolirani, in uvedejo ciljno usmerjene intervencije, ki spodbujajo vključevanje in pozitivno socialno interakcijo (Cohen, Manion in Morrison, 2018). To je še posebej pomembno v inkluzivnih šolah, kjer se učenci z različnimi učnimi in socialnimi potrebami učijo v skupini in so socialni odnosi ključni za njihovo celostno vključevanje.

Socialni odnosi v šolskem okolju so tudi močno povezani z učiteljevo vlogo. Učitelji z zavestno podporo socialnemu razvoju učencev in aktivnim spodbujanjem pozitivnih vrstniških interakcij lahko pomembno prispevajo k oblikovanju spodbudne socialne klime. Tak pristop vključuje oblikovanje skupinskih nalog, dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje in empatijo, ter aktivno posredovanje v konfliktnih situacijah (Farmer in drugi, 2011). Raziskave kažejo, da učenci, ki doživljajo učiteljevo podporo in pozornost, pogosteje razvijajo pozitivne socialne vezi in so bolj prilagojeni v socialnem in učnem smislu (Wentzel, 2002).

V povezavi z učenci s posebnimi potrebami raziskave poudarjajo, da so socialni odnosi še posebej občutljivi. Učenci s primanjkljaji v kognitivnem, čustvenem ali socialnem razvoju so pogosto bolj izpostavljeni socialni izolaciji in zavrnitvi, kar vpliva na njihovo samopodobo in motivacijo za učenje (Avramidis in Norwich, 2002). Zato je pomembno, da učitelji in strokovni delavci aktivno podpirajo vključevanje teh učencev v socialno življenje razreda, spodbujajo medsebojno sodelovanje in prilagajajo dejavnosti, da omogočajo uspešno interakcijo z vrstniki (Schwab, 2015).

V literaturi se pogosto izpostavlja, da socialni odnosi niso le rezultat posameznikovih lastnosti, temveč tudi okolja, v katerem se učenci nahajajo. Kultura razreda, vedenjski vzorci, pričakovanja učiteljev in socialni normativi vplivajo na to, kako se oblikujejo prijateljstva, komu je omogočena večja socialna vključenost in kdo je izključen (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010). Zato je celostno razumevanje socialnih odnosov v šoli možno le, če upoštevamo interakcijo med posameznikom in njegovim socialnim okoljem.

Socialni odnosi v šolskem okolju so tudi predmet socioloških in psiholoških raziskav, ki uporabljajo različne metode, kot so opazovanje, anketiranje, sociometrične metode in analize socialnih omrežij. Sociometrija, na primer, omogoča sistematično merjenje socialnih preferenc in zavrnitev znotraj razredne skupine, kar prispeva k objektivni oceni socialnih vezi med učenci (Moreno, 1953). Tak pristop omogoča učiteljem in raziskovalcem, da identificirajo ključne socialne dinamike, prepoznajo učence z nizko socialno vključenostjo in uvedejo ciljno usmerjene pedagoške intervencije.

Socialni odnosi so v šolskem okolju tesno povezani z emocionalnim in moralnim razvojem učencev. Interakcija z vrstniki omogoča razvoj empatije, sposobnosti reševanja konfliktov in oblikovanje moralnih sodb, ki temeljijo na medosebni pravičnosti in razumevanju drugih (Ladd, 2005). To pomeni, da socialni odnosi niso pomembni le za učno uspešnost, temveč tudi za celostni razvoj posameznika kot družbeno odgovornega člana skupnosti.

Socialni odnosi v šolskem okolju vplivajo na učencev socialni, čustveni in akademski razvoj. Vrstniška sprejetost, kakovost prijateljstev, socialna vključenost in učiteljeva podpora so ključni dejavniki, ki oblikujejo socialno dinamiko v razredu. Učenci, ki so bolj vključeni in sprejeti, pogosteje izkazujejo pozitivno motivacijo, višjo samopodobo in boljše učne rezultate, medtem ko socialna izolacija in zavrnitev negativno vplivata na učni in socialni razvoj. Sistematično spremljanje socialnih odnosov, aktivna vloga učiteljev in uporaba metod, kot je sociometrija, omogočajo prepoznavanje ranljivih učencev in spodbujanje pozitivne socialne klime, kar je še posebej pomembno za inkluzivne razrede.

2.2 Razred kot socialna skupina

Razred je osnovna socialna enota v šolskem okolju, kjer se učenci učijo, sodelujejo in razvijajo socialne kompetence. Kot socialna skupina je razred dinamičen sistem medosebnih odnosov, ki se oblikujejo skozi vsakodnevne interakcije, sprejemanje socialnih norm in vzpostavljanje socialnih vlog (Wentzel, 2015). V tem kontekstu se učenci ne obnašajo kot izolirane individue, temveč kot člani kompleksnega omrežja, v katerem posameznikovo vedenje, status in sprejetost vplivajo na celotno dinamiko razreda (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

2.2.1 Dinamika socialnih vlog in hierarhij

V razredu se spontano oblikujejo socialne vloge, ki določajo, kdo prevzema vodilne naloge, kdo je povezalni člen med vrstniki, kdo je povprečno vključen in kdo ostaja socialno izoliran (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982). Socialne vloge niso stalne in se lahko spreminjajo glede na različne dejavnike, kot so osebnostne značilnosti, socialne veščine, učni dosežki in interakcije z vrstniki (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Hierarhije v razredu pogosto temeljijo na priljubljenosti in vplivu posameznikov. Priljubljeni učenci imajo več socialnega kapitala, kar jim omogoča vplivanje na vedenje drugih in oblikovanje skupinskih norm (Ladd, 2005). Povprečni učenci zasedajo stabilno, a manj opazno mesto v razredni mreži, medtem ko so učenci z nižjo socialno sprejetostjo ali zavrtni pogosto marginalizirani in izpostavljeni socialni izolaciji. Kontroverzni učenci, ki jih nekateri vrstniki sprejemajo, drugi pa zavračajo,

predstavljajo posebne socialne dinamike, saj lahko povzročajo konflikte ali vplivajo na stabilnost razredne skupine (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

2.2.2 Oblikovanje podskupin in klike

V razredu se pogosto oblikujejo tudi podskupine ali klike, ki so običajno rezultat skupnih interesov, podobnih vrednot, medosebne privlačnosti ali celo zunanjih dejavnikov, kot so starševski vpliv in kulturne značilnosti (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010). Podskupine lahko pozitivno prispevajo k socialni podpori in občutku pripadnosti, vendar lahko hkrati povzročajo socialno izključenost posameznikov, ki niso del teh skupin (Wentzel, 2015).

Sociometrične raziskave so pokazale, da imajo učenci, ki so članice ali člani dominantnih podskupin, večje možnosti za pozitivno socialno vključitev in dostop do socialnih virov, medtem ko so učenci izven teh skupin pogosto prezrti ali zavrtni (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982). Takšne dinamike lahko dolgoročno vplivajo na samopodobo, socialne veščine in učni uspeh posameznikov (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

2.2.3 Razred kot mikro-kultura

Razred deluje kot mikro-kultura z lastnimi normami, vrednotami in pričakovanji, ki vplivajo na vedenje in interakcije učencev. Te norme določajo, kaj je v razredu sprejemljivo, katere oblike vedenja so spodbujane, in kdo je socialno nagrajen ali kaznovan (Ladd, 2005). Učitelji imajo ključno vlogo pri oblikovanju teh norm, saj lahko s svojimi pričakovanji, vedenjem in intervencijami usmerjajo socialno dinamiko ter spodbujajo vključevanje marginaliziranih učencev (Farmer in drugi, 2011).

Mikro-kultura razreda vključuje tudi emocionalne vidike, kot so zaupanje, medsebojno spoštovanje in empatija. Učenci, ki se počutijo varne in sprejete v razrednem okolju, lažje vzpostavljajo kakovostne prijateljske vezi in sodelujejo pri skupinskih dejavnostih (Wentzel, 2015). Nasprotno pa razredi z negativno socialno klimo, kjer prevladujejo konflikti, zavrtni ali pomanjkanje socialne podpore, povečujejo tveganje za socialno izolacijo, agresivnost in slabšo učeno motivacijo (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

2.2.4 Vpliv učitelja na socialno dinamiko

Učitelj kot mediator socialnih interakcij ima pomemben vpliv na socialno strukturo razreda. S svojo vlogo lahko učitelj spodbuja sodelovanje med učenci, usmerja konfliktne situacije in krepí pozitivno razredno klimo. Raziskave kažejo, da učitelji, ki aktivno podpirajo socialno vključevanje, prispevajo k zmanjšanju izolacije ranljivih učencev in spodbujajo razvoj socialnih veščin, kot so empatija, reševanje konfliktov in sodelovalno učenje (Cohen, Manion in Morrison, 2018).

Učitelji lahko vplivajo tudi na oblikovanje socialnih norm, tako da spodbujajo prosocialno vedenje, nagradujejo sodelovanje in vzpostavljajo jasne meje za nesprejemljivo vedenje. Takšne intervencije so še posebej pomembne v inkluzivnih razredih, kjer učenci z različnimi sposobnostmi in potrebami sodelujejo v skupini (Avramidis in Norwich, 2002).

2.2.5 Socialna mreža razreda

Analiza socialne mreže razreda omogoča vpogled v kompleksno strukturo medosebnih odnosov. Sociometrične metode, kot jih je razvil Moreno (1953), omogočajo merjenje socialnih preferenc, zavrnitev in vzajemnosti izbir učencev, kar omogoča razvrstitev posameznikov v sociometrične kategorije (priljubljeni, povprečni, zavrtnjeni, prezrti, kontroverzni). Takšna analiza razkriva centralne igralce, socialno izolirane učence in podskupine, kar je ključnega pomena za pedagoške intervencije (Moreno, 1953).

Sociogrami, grafični prikazi socialnih omrežij, omogočajo vizualno predstavo socialne strukture razreda in identifikacijo ključnih socialnih povezav. Učitelji lahko na podlagi sociogramov načrtujejo ciljno usmerjene intervencije, ki spodbujajo vključevanje in zmanjšujejo socialno izolacijo (Wasserman in Faust, 1994).

2.2.6 Razred kot prostor socialnega učenja

Razred je prostor, kjer se učenci učijo ne le akademskih vsebin, temveč tudi socialnih veščin. Medosebne interakcije, sodelovanje v skupinskih nalogah in prijateljski odnosi omogočajo razvoj socialnih kompetenc, kot so komunikacija,

empatija, reševanje konfliktov in sodelovanje (Wentzel, 2015). Učenci, ki so socialno vključeni, se lažje soočajo z izzivi, sprejemajo drugačnost in razvijajo sposobnost sodelovanja v heterogenih skupinah (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

Posebna pozornost je potrebna pri učencih s posebnimi potrebami, saj so pogosto izpostavljeni večjemu tveganju za socialno izključenost. Raziskave kažejo, da ciljno usmerjene pedagoške intervencije, ki spodbujajo vključevanje in sodelovanje teh učencev, pomembno prispevajo k izboljšanju njihovega socialnega položaja in samopodobe (Avramidis in Norwich, 2002).

Razred kot socialna skupina je dinamičen in kompleksno strukturiran sistem, kjer se oblikujejo socialne vloge, podskupine, hierarhije in socialne mreže. Socialna dinamika razreda neposredno vpliva na učencevo socialno vključitev, samopodobo, motivacijo in učni uspeh. Učitelji imajo ključno vlogo pri oblikovanju pozitivne socialne klime, podpora ranljivim učencem in spodbujanju socialnih veščin skozi strukturirano sodelovalno učenje. Sociometrične metode in analiza socialnih mrež omogočajo sistematično spremljanje socialne dinamike ter načrtovanje ciljno usmerjenih pedagoških intervencij, kar je še posebej pomembno za inkluzivne razrede in učence s posebnimi potrebami.

2.3 Vrstniška sprejetost in priljubljenost

Vrstniška sprejetost in priljubljenost predstavljata ključna koncepta, ki oblikujeta socialno dinamiko v šolskem okolju. Gre za fenomen, ki ne temelji zgolj na osebnih značilnostih posameznika, temveč na interakcijah med učenci in socialnem kontekstu razreda (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

Sprejetost se nanaša na stopnjo, do katere učenci doživljajo pozitivno priznanje in vključevanje v skupinske dejavnosti, medtem ko priljubljenost vključuje tudi socialni vpliv, sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja prijateljstev ter doseganje statusa znotraj vrstniške skupine (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

2.3.1 Definicija in pomen vrstniške sprejetosti

Vrstniška sprejetost pomeni, da so učenci pozitivno ocenjeni s strani vrstnikov in vključeni v socialne aktivnosti. Sprejeti učenci doživljajo manj konfliktov, več socialne podpore in višjo stopnjo zadovoljstva s šolskim okoljem (Ladd, 2005). Nasprotno pa učenci, ki so socialno zavrtni ali prezrti, pogosto doživljajo negativne posledice, kot so nizka samopodoba, zmanjšana motivacija za učenje in povečano tveganje za vedenjske težave (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Sprejetost je tesno povezana z emocionalnim razvojem, saj učenci, ki se počutijo sprejete, razvijajo višjo samopodobo, zaupanje v svoje sposobnosti in socialne kompetence. Po drugi strani pa socialna zavrnitev vodi v občutke osamljenosti, anksioznosti in negotovosti, kar lahko dolgoročno vpliva na psihološko dobrobit (Wentzel, 2015).

2.3.2 Priljubljenost in njen vpliv

Priljubljenost je širši koncept, ki vključuje ne le sprejetost, ampak tudi socialni vpliv in sposobnost učencev, da oblikujejo socialne norme in povezave. Priljubljeni učenci pogosto prevzemajo vodilne vloge, spodbujajo sodelovanje ali delujejo kot mediatorji v konfliktih (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010). Priljubljenost ni vedno povezana z moralnim ali prosocialnim vedenjem; nekateri priljubljeni učenci lahko dosegajo status z dominantnim ali celo agresivnim vedenjem, kar odraža kompleksnost socialne dinamike v razredu (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

Raziskave kažejo, da imajo priljubljeni učenci večjo možnost dostopa do socialnih virov, kot so pomoč pri učenju, emocionalna podpora in vključevanje v skupinske aktivnosti. To vpliva tudi na njihov učni uspeh, saj socialno vključeni učenci pogosteje sodelujejo v dejavnostih, ki spodbujajo učenje, in lažje premagujejo socialne ali akademske izzive (Wentzel, 2002).

2.3.3 Sociometrični status učencev

Sociometrični status je koncept, ki omogoča razvrstitev učencev glede na stopnjo sprejetosti in zavrnitve s strani vrstnikov. Coie, Dodge in Coppotelli (1982) so razvili pet kategorij sociometričnega statusa: priljubljeni, povprečni, zavrtni, prezrti in kontroverzni.

- Priljubljeni učenci so pogosto pozitivno izbrani s strani večine vrstnikov, imajo stabilna prijateljstva in so vključeni v različne socialne aktivnosti.
- Povprečni učenci dosegajo zmerno sprejetost in imajo omejeno, a stabilno socialno mrežo.
- Zavrtni učenci doživljajo negativne odzive vrstnikov, kar vodi v socialno izolacijo in pogosto v vedenjske ali čustvene težave.
- Prezrti učenci so socialno neopaženi, pogosto nimajo prijateljev, a niso aktivno zavrtni; njihovo socialno stanje je tiho marginalizirano.
- Kontroverzni učenci dosegajo mešan odziv vrstnikov – nekateri jih sprejemajo, drugi zavračajo, kar vodi v nestabilne socialne položaje (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

Analiza sociometričnega statusa omogoča učiteljem in raziskovalcem identifikacijo ranljivih učencev, načrtovanje intervencij in spodbujanje socialne vključenosti. Sociometrija kot metoda je še posebej uporabna v inkluzivnih razredih, kjer učenci z različnimi sposobnostmi potrebujejo dodatno podporo pri socialnem vključevanju (Moreno, 1953).

2.3.4 Dejavniki, ki vplivajo na sprejetost in priljubljenost

Na socialno sprejetost in priljubljenost vpliva več dejavnikov, vključno z osebnostnimi lastnostmi, socialnimi veščinami, akademskimi dosežki in vedenjem v razredu. Učenci, ki so sposobni učinkovite komunikacije, sodelovanja, empatije in reševanja konfliktov, so pogosto bolj sprejeti in priljubljeni med vrstniki (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Akademski uspeh lahko posredno vpliva na socialno sprejetost, saj učenci, ki so uspešni v učenju, pogosto pridobijo priznanje vrstnikov in učiteljev, kar krepi njihov socialni položaj (Wentzel, 2002). Nasprotno pa učenci, ki imajo težave pri učenju ali vedenjske težave, pogosteje doživljajo zavrnitev ali prezrtost, kar vpliva na njihovo socialno vključitev in motivacijo za učenje (Ladd, 2005).

Tudi socialna dinamika razreda in učiteljeva podpora sta pomembna dejavnika. Razredi z pozitivno klimo, kjer učitelji spodbujajo sodelovanje, empatijo in prosocialno

vedenje, omogočajo večjo socialno vključenost učencev (Farmer in drugi, 2011). V takšnem okolju so učenci bolj priljubljeni in sprejeti, medtem ko v razredih z negativno klimo socialna izolacija in zavrnitev prevladujejo (Wentzel, 2015).

2.3.5 Posledice socialne izključenosti

Učenci z nizko stopnjo sprejetosti ali zavrneni učenci so pogosto izpostavljeni čustvenim in vedenjskim težavam. Socialna izolacija lahko vodi v občutke osamljenosti, anksioznosti in depresije ter zmanjša motivacijo za učenje in sodelovanje v razredu (Rubin, Bukowski in Parker, 2006). Dolgotrajna socialna izključenost lahko negativno vpliva na samopodobo, socialne veščine in celo akademski uspeh, kar ustvarja začaran krog socialne marginalizacije (Ladd, 2005).

Sociometrične raziskave omogočajo zgodnje prepoznavanje učencev, ki so socialno ranljivi, kar je ključnega pomena za načrtovanje pedagoških intervencij. Učitelji lahko s pomočjo strukturiranih dejavnosti, usmerjenih nalog in vključujočih praks spodbujajo socialno povezovanje, zmanjšujejo izolacijo in krepijo pozitivno socialno dinamiko (Wentzel, 2015).

Vrstniška sprejetost in priljubljenost sta ključna za razumevanje socialne dinamike razreda. Sprejetost omogoča učencem občutek pripadnosti, socialno podporo in višjo samopodobo, medtem ko priljubljenost vključuje tudi socialni vpliv in sposobnost oblikovanja socialnih norm.

Sociometrični status razvršča učence glede na sprejetost in zavrnitev, kar omogoča prepoznavanje ranljivih posameznikov in načrtovanje ciljno usmerjenih pedagoških intervencij. Dejavniki, ki vplivajo na socialni položaj učencev, vključujejo osebnost, socialne veščine, akademski uspeh, vedenje v razredu in učiteljevo podporo. Razumevanje teh pojavov je ključno za spodbujanje socialne vključenosti, pozitivne socialne klime in celostnega razvoja učencev, še posebej v inkluzivnih šolskih okoljih.

2.4. Sociometrične metode in analiza socialnih odnosov

Sociometrija je ena izmed najpomembnejših metod za proučevanje socialnih odnosov med učenci v razredu. Gre za sistematičen pristop, ki omogoča merjenje in analizo socialnih preferenc, zavrnitev, vzajemnosti izbir ter oblikovanje socialnih mrež znotraj skupine (Moreno, 1953). Sociometrija temelji na predpostavki, da so socialni odnosi merljivi in da jih je mogoče vizualno in numerično prikazati, kar omogoča objektivno oceno socialne strukture razreda.

2.4.1 Zgodovinski razvoj sociometrije

Sociometrija se je kot znanstvena metoda razvila v začetku 20. stoletja, ko je Jacob L. Moreno (1953) poudarjal pomen razumevanja socialnih vezi kot temelja za učinkovito vzgojno-izobraževalno delo. Moreno je sociometrijo uporabil za analizo skupin v različnih socialnih kontekstih, vključno z razredi, terapijskimi skupinami in delovnimi kolektivi. Njegov pristop je temeljil na ideji, da lahko s strukturiranim zbiranjem informacij o medosebnih izbirah in zavrnitvah raziščemo socialno mrežo in prepoznamo ključne socialne dinamike (Moreno, 1953).

V slovenskih raziskavah se sociometrija uporablja že več desetletij kot orodje za preučevanje socialnih odnosov v razredih in kot instrument za pedagoške intervencije. Raziskovalci, kot sta Košir (2019) in Krašovec (2016), so pokazali, da sociometrične metode omogočajo identifikacijo socialno ranljivih učencev, oblikovanje podskupin in načrtovanje ciljno usmerjenih dejavnosti za spodbujanje socialne vključenosti.

2.4.2 Temeljne metode zbiranja sociometričnih podatkov

Sociometrični podatki se zbirajo s pomočjo strukturiranih vprašalnikov, kjer učenci izbirajo sošolce glede na določen kriterij, na primer "s katerim sošolcem bi želeli sodelovati pri skupinskem delu" ali "s kom se najbolj dobro razumejo" (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982). Vprašanja morajo biti jasno formulirana, enostavna za razumevanje in primerno prilagojena starosti ter sposobnostim učencev, še posebej v inkluzivnih razredih z učenci s posebnimi potrebami (Avramidis in Norwich, 2002).

Za zbiranje podatkov se lahko uporablja več oblik sociometričnih vprašalnikov:

- pozitivne izbire: učenci navedejo vrstnike, s katerimi bi želeli sodelovati ali so jim všeč.

- Negativne izbire: učenci navedejo vrstnike, s katerimi ne želijo sodelovati ali so jim neprijetni.
- Vzajemne izbire: analiza, ali so pozitivne izbire obojestranske, kar daje vpogled v kakovost socialnih odnosov (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Pravilna izvedba sociometričnega preizkusa zahteva anonimnost, etično obravnavo in jasna navodila, ki zmanjšajo subjektivnost in povečajo zanesljivost rezultatov (Cohen, Manion in Morrison, 2018).

2.4.3 Analiza sociometričnih podatkov

Po zbiranju podatkov sledi analiza, ki vključuje določanje sociometričnega statusa učencev (priljubljeni, povprečni, zavrnjeni, prezrti, kontroverzni) in identifikacijo socialnih omrežij. Frekvence izbir se uporabljajo za določanje priljubljenosti posameznikov, medtem ko analiza vzajemnosti izbir kaže na stabilnost in kakovost prijateljskih vezi (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

Sociometrična analiza omogoča tudi prepoznavanje socialnih podskupin ali klik, kar je ključno za razumevanje notranje dinamike razreda. Analiza socialnih omrežij razkriva centralne igralce, povezovalce in socialno izolirane učence ter omogoča ciljno usmerjene pedagoške intervencije (Wasserman in Faust, 1994).

2.4.4 Sociogram kot vizualni prikaz socialnih odnosov

Sociogram je grafični prikaz socialnih povezav med učenci. V sociogramu so učenci predstavljeni kot vozlišča, povezave med njimi pa kot črte ali puščice, ki označujejo smer izbir (Moreno, 1953). Sociogram omogoča vizualno identifikacijo ključnih socialnih igralcev, podskupin, izoliranih učencev in vzajemnosti izbir, kar bistveno olajša interpretacijo podatkov in načrtovanje pedagoških ukrepov (Wasserman in Faust, 1994).

V praksi sociogrami služijo kot orodje učiteljem za prepoznavanje socialno ranljivih učencev in načrtovanje vključujočih dejavnosti, kot so skupinsko delo, mentorstvo vrstnikov ali ciljno usmerjene igre sodelovanja (Farmer in drugi, 2011). Sociogrami omogočajo tudi spremljanje sprememb socialne dinamike skozi čas, kar je pomembno za evalvacijo učinkovitosti pedagoških intervencij.

2.4.5 Prednosti in omejitve sociometrije

Sociometrija ima številne prednosti. Omogoča:

- objektivno merjenje socialnih preferenc,
- identifikacijo socialno ranljivih učencev,
- analizo socialne mreže in podskupin,
- načrtovanje ciljno usmerjenih pedagoških intervencij (Moreno, 1953).

Kljub tem prednostim ima sociometrija tudi omejitve. Podatki odražajo trenutne zaznave učencev in se lahko spreminjajo s časom. Enkratna izvedba sociometričnega preizkusa ne omogoča spremljanja dolgoročnih sprememb. Prav tako je prisotna subjektivnost v izborih, saj učenci svoje odločitve pogosto sprejemajo na podlagi trenutnega čustvenega stanja, medosebnih konfliktov ali vpliva zunanjih dejavnikov (Cohen, Manion in Morrison, 2018).

V inkluzivnih razredih z učenci s posebnimi potrebami je pomembno prilagoditi vprašanja in navodila, da se zagotovijo veljavni in zanesljivi podatki (Avramidis in Norwich, 2002). Kljub tem omejitvam ostaja sociometrija ena izmed najbolj uveljavljenih in uporabnih metod za proučevanje socialnih odnosov v razredih, saj omogoča natančen vpogled v medosebne interakcije in socialno dinamiko.

2.4.6 Uporaba sociometrije v pedagoški praksi

V pedagoški praksi sociometrija omogoča učiteljem:

- prepoznavanje učencev z nizko socialno vključenostjo,
- načrtovanje skupinskega dela in vključujočih dejavnosti,
- spodbujanje pozitivne socialne klime,
- spremljanje socialnih sprememb in učinkov pedagoških intervencij (Wentzel, 2015).

Sociometrični podatki so koristni tudi za razvoj individualiziranih intervencij, kjer učenci z nizko stopnjo sprejetosti ali zavrnjeni učenci prejmejo dodatno podporo pri vključevanju v razredno skupino (Farmer in drugi, 2011). Takšne intervencije lahko vključujejo mentorstvo vrstnikov, ciljno usmerjene igre sodelovanja, spodbujanje empatije in komunikacijskih veščin ter prilagoditve pri skupinskih nalogah.

Sociometrija je ključna metoda za sistematično preučevanje socialnih odnosov v razredu. Omogoča merjenje sprejetosti, priljubljenosti, vzajemnosti in socialnih omrežij med učenci. Sociometrične analize in sociogrami omogočajo prepoznavanje ranljivih učencev, oblikovanje podskupin in načrtovanje pedagoških intervencij, ki spodbujajo socialno vključevanje in pozitivno razredno klimo. Kljub omejitvam, kot so subjektivnost in enkratna izvedba, sociometrija ostaja učinkovito orodje za razumevanje kompleksne dinamike razrednih skupin in razvoj strategij za podporo učencem, še posebej v inkluzivnih okoljih.

2.5 Socialna izključenost in tveganja za učence

Socialna izključenost je pojav, ki se pojavlja, kadar učenci niso aktivno vključeni v socialno življenje razreda, nimajo prijateljev ali so zavrtnjeni s strani vrstnikov. Gre za pomemben dejavnik, ki vpliva na čustveno počutje, vedenje in učni uspeh posameznika (Rubin, Bukowski in Parker, 2006). V razredih, kjer se oblikujejo jasne hierarhije in podskupine, socialno izključenim učencem pogosto primanjkuje socialnih virov in podpore, kar lahko vodi v dolgotrajne negativne učinke.

2.5.1 Opredelitev socialne izključenosti

Socialna izključenost pomeni, da učenci niso vključeni v vrstniške interakcije in imajo omejen dostop do socialne podpore (Ladd, 2005). Takšni učenci se pogosto ne udeležujejo skupinskih dejavnosti, niso vabljeni k sodelovanju pri igrah ali nalogah in so manj opaženi v socialnih omrežjih razreda. Socialna izključenost je lahko posledica različnih dejavnikov, vključno z osebnostnimi lastnostmi, vedenjskimi težavami, nizkimi socialnimi veščinami ali posebnostmi učnih potreb (Avramidis in Norwich, 2002).

V praksi se socialna izključenost pogosto prepleta z zavrnitvijo, prezrtostjo ali marginalizacijo. Prezrti učenci so socialno neopaženi, a niso aktivno zavrtnjeni, medtem ko so zavrtnjeni učenci izpostavljeni negativnim odzivom vrstnikov, kar povečuje tveganje za osamljenost in čustvene težave (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

2.5.2 Dejavniki tveganja za socialno izključenost

Raziskave so pokazale, da na socialno izključenost vplivajo številni dejavniki:

- osebnostne značilnosti: introvertirani, sramežljivi ali tihi učenci so pogostejše socialno izolirani, saj se težje vključujejo v skupinske dejavnosti in vzpostavljajo prijateljske vezi (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).
- Vedenjske težave: učenci z agresivnim vedenjem ali konflikti z vrstniki pogosto doživljajo zavrnitev, kar povečuje tveganje za socialno izključenost (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).
- Akademske težave: učenci, ki imajo nizke dosežke, so pogosto manj vpleteni v socialne dejavnosti, saj vrstniki pogosto vrednotijo uspešnost kot del socialnega statusa (Wentzel, 2002).
- Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe: učenci v programih z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS) ali z učnimi, čustvenimi in socialnimi primanjkljaji so posebej ranljivi za socialno izolacijo (Avramidis in Norwich, 2002).

Okoljski dejavniki, kot so razredna klima, učiteljeva podpora in medosebni konflikti v razredu, prav tako pomembno vplivajo na socialno vključevanje učencev. Pozitivna razredna klima, ki spodbuja sodelovanje, prosocialno vedenje in empatijo, zmanjšuje tveganje za socialno izključenost (Farmer in drugi, 2011).

2.5.3 Posledice socialne izključenosti

Socialna izključenost ima številne negativne posledice na čustvenem, socialnem in akademskem področju:

- čustvene posledice: osamljenost, nizka samopodoba, anksioznost, depresivnost in občutki zavrnitve so pogoste pri socialno izključenih učencih (Ladd, 2005).
- Vedenjske posledice: učenci z nizko stopnjo socialne vključenosti so pogostejše agresivni, pasivni ali imajo težave pri sodelovanju v skupinskih nalogah (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).
- Učni uspeh: socialno izolirani učenci so manj motivirani, manj vključeni v učne aktivnosti in pogosto dosegajo slabše rezultate, kar je povezano z zmanjšano samopodobo in negativnimi socialnimi izkušnjami (Wentzel, 2002).

Dolgotrajna socialna izključenost lahko ustvarja začaran krog, saj učenci, ki so izolirani, manj razvijajo socialne veščine, kar vodi do nadaljnje izolacije in povečanih tveganj za čustvene in vedenjske težave (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

2.5.4 Socialna izključenost v inkluzivnih razredih

V inkluzivnih razredih, kot so OŠPP NIS, socialna izključenost postane še posebej problematična. Učenci s posebnimi potrebami se pogosto soočajo z dodatnimi izzivi pri vzpostavljanju prijateljskih vezi, razumevanju socialnih norm in vključevanju v skupinske dejavnosti (Avramidis in Norwich, 2002).

Raziskave so pokazale, da socialno izolirani učenci v inkluzivnih razredih potrebujejo ciljno usmerjene pedagoške intervencije, ki spodbujajo socialno vključevanje. To vključuje:

- strukturirane skupinske dejavnosti,
- mentorstvo vrstnikov,
- spodbujanje empatije in prosocialnega vedenja,
- prilagoditev učnih nalog za sodelovanje (Farmer in drugi, 2011).

Učitelji imajo pri tem ključno vlogo, saj lahko z zavestnim oblikovanjem razredne klime in usmerjanjem medosebnih interakcij zmanjšajo tveganje za socialno izključenost in omogočijo učencem s posebnimi potrebami uspešno vključevanje v razredno skupnost (Cohen, Manion in Morrison, 2018).

2.5.5 Preprečevanje socialne izključenosti

Preprečevanje socialne izključenosti vključuje proaktivne pedagoške strategije, ki spodbujajo pozitivne socialne odnose, sodelovanje in vključevanje vseh učencev. Pomembni ukrepi vključujejo:

- spodbujanje sodelovanja: oblikovanje parov ali skupin, ki vključujejo socialno ranljive učence, omogoča krepitev socialnih veščin in prijateljskih povezav (Wentzel, 2015).

- Razvijanje socialnih veščin: učenci se učijo empatije, reševanja konfliktov, sodelovanja in komunikacije, kar zmanjšuje tveganje za izolacijo (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).
- Učiteljeva podpora in spremljanje: učitelji lahko s pozornim opazovanjem prepoznajo ranljive učence, prilagodijo dejavnosti in zagotovijo dodatno pomoč pri socialnem vključevanju (Avramidis in Norwich, 2002).
- Uporaba sociometrije: sistematično spremljanje socialnih odnosov znotraj razreda omogoča identifikacijo izoliranih učencev in načrtovanje ciljno usmerjenih intervencij (Moreno, 1953).

Zgodnje prepoznavanje socialnih tveganj je ključno, saj intervencije v zgodnji fazi zmanjšujejo dolgoročne negativne učinke socialne izolacije in omogočajo celostni razvoj učencev (Ladd, 2005).

Socialna izključenost je pojav, ki negativno vpliva na čustveno počutje, socialno funkcionalnost in učni uspeh učencev. Različni dejavniki, vključno z osebnostnimi značilnostmi, vedenjskimi in učnimi težavami ter posebnimi potrebami, povečujejo tveganje za socialno izolacijo. Dolgotrajna izključenost vodi v začaran krog socialne marginalizacije, nizke samopodobe in zmanjšane učne motivacije.

V inkluzivnih razredih je preprečevanje socialne izključenosti še posebej pomembno, saj omogoča uspešno vključevanje ranljivih učencev. Pedagoške strategije, kot so strukturirano sodelovanje, razvoj socialnih veščin, učiteljeva podpora in uporaba sociometrije, so ključne za spodbujanje socialne vključenosti in pozitivne razredne klime (Wentzel, 2015; Avramidis in Norwich, 2002; Farmer in drugi, 2011).

2.6 Povezava med sociometričnim statusom in učnim uspehom

Sociometrični status učencev – njihov položaj v vrstniški skupini glede na sprejetost, zavrnitev in priljubljenost – ima pomemben vpliv na učni uspeh in motivacijo za učenje. Številne raziskave so pokazale, da so učenci, ki so socialno sprejeti in priljubljeni, bolj vključeni v razredne dejavnosti, lažje sodelujejo pri nalogah ter kažejo

višjo stopnjo učne motivacije, medtem ko socialno izolirani ali zavrtnjeni učenci pogosto dosegajo slabše rezultate in izkazujejo nižjo samoiniciativnost (Wentzel, 2002; Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

2.6.1 Sociometrični status in učna motivacija

Učni uspeh ni odvisen zgolj od kognitivnih sposobnosti, temveč tudi od socialnega okolja, v katerem učenec deluje. Učenci z visokim sociometričnim statusom doživljajo več socialne podpore, kar povečuje njihovo samozavest, motivacijo in pripravljenost za sodelovanje v učnih dejavnostih (Ladd, 2005). Socialna vključenost omogoča učencem, da aktivno sodelujejo pri reševanju problemov, izmenjujejo ideje in se učijo drug od drugega.

Nasprotno pa učenci z nizkim sociometričnim statusom pogosto doživljajo socialno izolacijo, kar zmanjšuje njihovo udeležbo v učnih procesih. Izkušnje zavrnitve ali prezrtosti vodijo v zmanjšano motivacijo, manjšo pripravljenost za sodelovanje in strah pred neuspehom, kar negativno vpliva na učno uspešnost (Wentzel, 2015). Dolgotrajna socialna izključenost lahko ustvarja začaran krog, kjer nizka sprejetost vodi v slabšo motivacijo, kar posledično vpliva na akademske dosežke (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

2.6.2 Vpliv prijateljskih vezi na učenje

Prijateljstva znotraj vrstniške skupine igrajo ključno vlogo pri učnem uspehu. Učenci, ki imajo stabilna in vzajemna prijateljstva, lažje sodelujejo pri skupinskih nalogah, iščejo pomoč pri sošolcih in se vključujejo v razredne dejavnosti, kar neposredno vpliva na učne dosežke (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Sodelovanje s prijatelji omogoča:

- izmenjavo znanja in strategij učenja,
- večjo aktivno udeležbo pri učnih dejavnostih,
- spodbujanje samostojnega reševanja problemov,
- povečanje samozavesti in občutka pripadnosti (Wentzel, 2002).

Pozitivne socialne izkušnje spodbujajo notranjo motivacijo za učenje in izboljšujejo čustveno počutje, kar krepi učni uspeh. Učenci, ki so socialno povezani, lažje premagujejo učne izzive, pogosteje sodelujejo pri šolskih projektih in so pripravljeni tvegati pri reševanju zahtevnih nalog (Farmer in drugi, 2011).

2.6.3 Negativni vpliv nizkega sociometričnega statusa

Učenci z nizkim sociometričnim statusom so pogosteje socialno izolirani ali zavrtnjeni, kar vodi v čustvene in vedenjske težave. Te težave se pogosto odražajo tudi na učnem področju. Socialna izolacija zmanjšuje možnost sodelovanja pri učnih dejavnostih, kar vpliva na razvijanje učnih veščin in pridobivanje znanja (Ladd, 2005).

Raziskave so pokazale, da socialno izolirani učenci pogosto:

- izkazujejo nižjo stopnjo samoiniciativnosti,
- težje sledijo učnim navodilom,
- pogosteje doživljajo anksioznost ali strah pred neuspehom,
- imajo slabše akademske rezultate v primerjavi s sprejetimi učenci (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).

Nizka socialna sprejetost lahko vodi tudi v zmanjšano samozavest, kar vpliva na učne dosežke. Učenci, ki ne prejemajo socialnega priznanja, so pogosto manj motivirani za sodelovanje, manj vključeni v razredne dejavnosti in težje razvijajo socialne veščine, ki so povezane z učenjem (Wentzel, 2015).

2.6.4 Povezava med sociometričnim statusom, vedenjskimi težavami in učnim uspehom

Vedenjske težave pogosto sovpadajo z nizkim sociometričnim statusom, kar dodatno vpliva na učenje. Učenci, ki so agresivni, impulzivni ali konflikti z vrstniki, so pogosteje zavrtnjeni, kar vodi v socialno izključenost in slabše učne rezultate (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982).

Socialna izključenost in vedenjske težave ustvarjajo začaran krog, kjer težave pri socialni interakciji vplivajo na motivacijo in učenje, zmanjšana učna uspešnost pa dodatno poslabšuje socialni položaj učenca (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

Prepoznavanje teh vzorcev je ključno za ciljno usmerjene pedagoške intervencije, ki združujejo socialno vključevanje in podporo pri učenju.

2.6.5 Pomen socialne podpore za učni uspeh

Socialna podpora vrstnikov in učiteljev igra ključno vlogo pri zmanjševanju negativnih učinkov nizkega sociometričnega statusa. Podpora vrstnikov omogoča vključevanje v učne dejavnosti, lažje premagovanje učnih izzivov in krepitev socialnih veščin (Wentzel, 2002). Učitelji s podporo in strukturiranim razporejanjem učnih aktivnosti lahko zmanjšajo učinke socialne izolacije, spodbujajo sodelovanje in izboljšujejo učni uspeh (Farmer in drugi, 2011).

V inkluzivnih razredih je pomembno, da se učenci z nizkim sociometričnim statusom aktivno vključujejo v skupinsko delo, da se razvijajo socialne veščine, in da imajo dostop do mentorstva ali dodatne podpore, kar neposredno vpliva na njihovo učno motivacijo in rezultate (Avramidis in Norwich, 2002).

2.6.6 Pedagoške implikacije

Razumevanje povezave med sociometričnim statusom in učnim uspehom omogoča učiteljem:

- prepoznavanje učencev, ki so socialno ranljivi,
- načrtovanje ciljno usmerjenih intervencij,
- spodbujanje sodelovanja in pozitivnih socialnih interakcij,
- povezovanje socialnega vključevanja z učenjem,
- izboljšanje razredne klime in motivacije učencev (Wentzel, 2015).

Uporaba sociometrije omogoča sistematično spremljanje socialne strukture razreda in prepoznavanje učencev, ki potrebujejo dodatno podporo. Učitelji lahko s tem načrtujejo učne aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje, povečujejo socialno vključenost in pozitivno vplivajo na učni uspeh (Moreno, 1953).

Sociometrični status ima neposreden vpliv na učni uspeh in motivacijo za učenje. Učenci, ki so socialno sprejeti in priljubljeni, so bolj vključeni v razredne dejavnosti, imajo večjo podporo vrstnikov in dosegajo boljše akademske rezultate. Nasprotno pa

socialno izolirani ali zavrtnjeni učenci pogosto izkazujejo nizko motivacijo, vedenjske težave in slabši učni uspeh.

Socialna podpora, ciljno usmerjene pedagoške intervencije in uporaba sociometrije omogočajo prepoznavanje ranljivih učencev in krepitev njihovega učnega uspeha ter socialnega vključevanja. Povezava med sociometričnim statusom in učenjskim uspehom je še posebej pomembna v inkluzivnih okoljih, kjer učenci s posebnimi potrebami potrebujejo dodatno podporo pri socialnem vključevanju in učenju (Wentzel, 2015; Avramidis in Norwich, 2002; Farmer in drugi, 2011).

2.7 Pedagoške strategije za spodbujanje socialne vključenosti

Socialna vključenost v razredu predstavlja temelj za celostni razvoj učencev, saj neposredno vpliva na njihove čustvene, socialne in učne kompetence. Učenci, ki so aktivno vključeni v vrstniške interakcije, imajo več možnosti za razvijanje socialnih veščin, višjo samopodobo, pozitivno motivacijo za učenje in boljše učne rezultate (Wentzel, 2015). Pedagoške strategije, ki spodbujajo socialno vključenost, so zato ključne za ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja.

2.7.1 Spodbujanje sodelovanja med učenci

Ena izmed najučinkovitejših strategij za spodbujanje socialne vključenosti je strukturirano sodelovanje v učnih dejavnostih. Skupinsko delo omogoča učencem izmenjavo znanja, razvijanje komunikacijskih veščin in reševanje konfliktov v varnem okolju (Farmer in drugi, 2011). Učitelji lahko pri tem oblikujejo skupine tako, da vključujejo socialno ranljive učence, kar povečuje njihove možnosti za aktivno sodelovanje in socialno povezovanje.

Pri organizaciji skupinskega dela je pomembno upoštevati različne vidike:

- raznolikost skupin: kombinacija učencev z različnimi sposobnostmi, socialnimi veščinami in značilnostmi spodbuja sodelovanje in medsebojno učenje (Wentzel, 2002).
- Jasno določene vloge: vsak učenec dobi nalogo, ki prispeva k skupnemu cilju, kar zmanjšuje tveganje za izključenost (Rubin, Bukowski in Parker, 2006).
- Rotacija vlog: učenci se izmenjujejo pri različnih vlogah, kar omogoča prepoznavanje in razvoj njihovih močnih strani (Ladd, 2005).

2.7.2 Razvoj socialnih veščin

Ciljno usmerjeno razvijanje socialnih veščin je ključni element za spodbujanje vključevanja. Učenci se morajo naučiti empatije, reševanja konfliktov, sodelovanja in učinkovite komunikacije, saj te veščine neposredno vplivajo na kakovost njihovih socialnih interakcij (Bukowski, Laursen in Hoza, 2010).

Pedagoške aktivnosti, ki spodbujajo socialne veščine, vključujejo:

- igre sodelovanja in timske naloge,
- simulacije socialnih situacij, kjer učenci vadijo reševanje konfliktov,
- vaje za prepoznavanje in izražanje čustev,
- diskusije o pomenu prijateljstva, sprejemanja in spoštovanja vrstnikov (Wentzel, 2015).

Razvijanje socialnih veščin je še posebej pomembno v inkluzivnih razredih, kjer učenci s posebnimi potrebami potrebujejo dodatno podporo pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih vezi (Avramidis in Norwich, 2002).

2.7.3 Učiteljeva vloga pri spodbujanju socialne vključenosti

Učitelji so ključni pri ustvarjanju vključujočega razrednega okolja. Njihova naloga je prepoznavanje socialno ranljivih učencev, usmerjanje medosebnih interakcij, spodbujanje sodelovanja in zagotavljanje podpornega okolja (Cohen, Manion in Morrison, 2018).

Učiteljeva podpora lahko vključuje:

- opazovanje socialne dinamike in prepoznavanje izoliranih učencev,
- posredovanje pri reševanju konfliktov,
- ustvarjanje priložnosti za vključitev vseh učencev v razredne aktivnosti,
- individualizirane intervencije za učence z nizkim sociometričnim statusom (Farmer in drugi, 2011).

Sistematično spremljanje socialnih odnosov, na primer z uporabo sociometrije, omogoča učiteljem, da ciljno načrtujejo dejavnosti za spodbujanje socialne vključenosti in zmanjšanje tveganja za socialno izključenost (Moreno, 1953).

2.7.4 Mentorstvo vrstnikov

Mentorstvo vrstnikov je učinkovita strategija, ki spodbuja socialno vključevanje. Starejši ali bolj socialno sprejeti učenci lahko pomagajo vrstnikom, ki so izolirani ali socialno ranljivi, pri vključevanju v skupinske aktivnosti, razumevanju socialnih norm in razvijanju prijateljskih vezi (Wentzel, 2002).

Mentorstvo spodbuja:

- razvoj empatije pri mentorjih,
- povečanje socialne vključenosti pri mentoriranih,
- krepitev občutka pripadnosti celotni razredni skupnosti,
- izboljšanje učnega sodelovanja in motivacije (Farmer in drugi, 2011).

V inkluzivnih razredih mentorstvo omogoča učencem s posebnimi potrebami dodatno podporo pri socialnem vključevanju in prilagajanju razrednemu okolju (Avramidis in Norwich, 2002).

2.7.5 Uporaba sociometrije v pedagoški praksi

Sociometrija predstavlja učinkovito orodje za prepoznavanje socialno ranljivih učencev in načrtovanje intervencij za spodbujanje socialne vključenosti. Redno izvajanje sociometričnih preizkusov omogoča učiteljem:

- identifikacijo izoliranih ali zavrženih učencev,
- prepoznavanje socialnih podskupin in klik,
- načrtovanje skupinskega dela in sodelovalnih dejavnosti,

- spremljanje učinkovitosti pedagoških intervencij skozi čas (Moreno, 1953).

Sociometrični podatki so vizualno prikazani s sociogrami, ki omogočajo jasen vpogled v socialno strukturo razreda. Takšne analize omogočajo učiteljem, da načrtujejo aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje, izboljšujejo socialno klimo in zmanjšujejo tveganja socialne izključenosti (Wasserman in Faust, 1994).

2.7.6 Strategije za vključevanje učencev s posebnimi potrebami

V inkluzivnih razredih je potrebno posebno pozornost nameniti učencem s posebnimi potrebami, saj so pogosto izpostavljeni večjemu tveganju za socialno izolacijo. Strategije vključujejo:

- prilagojene dejavnosti, ki omogočajo sodelovanje vseh učencev,
- podporo pri socialnem vključevanju preko mentorstva ali sodelovalnih iger,
- usmerjanje medosebnih interakcij in spodbujanje sodelovanja,
- razvijanje socialnih veščin z individualiziranimi intervencijami (Avramidis in Norwich, 2002).

Takšne strategije omogočajo učencem s posebnimi potrebami, da aktivno sodelujejo v razredni skupnosti, razvijajo prijateljske vezi in povečajo svojo samopodobo ter motivacijo za učenje (Wentzel, 2015).

Pedagoške strategije za spodbujanje socialne vključenosti vključujejo strukturirano sodelovanje, razvoj socialnih veščin, učiteljevo podporo, mentorstvo vrstnikov in uporabo sociometrije za prepoznavanje socialno ranljivih učencev. Vključevanje učencev s posebnimi potrebami zahteva prilagojene aktivnosti in dodatno podporo, kar omogoča njihovo uspešno socialno vključevanje in pozitivno vpliva na učni uspeh. Sistematična uporaba teh strategij prispeva k ustvarjanju vključujoče, spodbudne in socialno povezane razredne klime (Wentzel, 2015; Avramidis in Norwich, 2002; Farmer in drugi, 2011).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Legenda

Zaradi varovanja identitete učencev so v empiričnem delu uporabljene naslednje šifre:

- U1 – učenec 1
- U2 – učenec 2
- U3 – učenec 3
- U4 – učenec 4
- U5 – učenec 5

V nadaljevanju analize so vsi učenci dosledno označeni s temi šiframi.

3.2 Načrt raziskovalne naloge

3.2.1 Raziskovalni pristop

Raziskava temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Za preučevanje socialnih odnosov je bila uporabljena sociometrična metoda, ki omogoča analizo strukture skupine na podlagi medsebojnih izbir. Metodo je razvil Jacob Levy Moreno, utemeljitelj sociometrije.

Cilj empiričnega dela je bil ugotoviti sociometrični status učencev ter analizirati njihovo medsebojno povezanost v razredu OŠPP NIS.

3.2.2 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 5 učencev 6. razreda OŠPP NIS, označenih kot U1–U5.

Vzorec je majhen in namenski, zato rezultatov ni mogoče sploševati na širšo populacijo.

3.2.3 Instrument in postopek

Uporabljen je bil sociometrični vprašalnik s štirimi vprašanji:

1. S kom se najraje družiš? (2 izbiri)
2. Kdo bo po tvojem mnenju dobil največ glasov?
3. Koliko glasov pričakuješ zase?

4. S kom bi najraje sodeloval/a pri dejavnostih?

Za določitev sociometričnega statusa je bilo ključno prvo vprašanje (pozitivne izbire).

Podatki so bili zbrani anonimno v razrednem okolju.

3.3 Rezultati raziskave

3.3.1 Pozitivne sociometrične izbire (1. vprašanje)

Izbire po učencih:

- U1: U2, U3
- U2: U3, U1
- U3: U2, U4
- U4: U3, U1
- U5: U4, U2

3.3.2 Frekvenca prejetih izbir

Šifra učenca	Število prejetih izbir
U1	2
U2	3
U3	3
U4	2
U5	0

3.3.3 Sociometrični status

Na podlagi prejetih izbir lahko učence razvrstimo:

- Najvišji sociometrični status: U2 in U3 (3 izbire)
- Srednji status: U1 in U4 (2 izbiri)
- Sociometrično manj vključen učenec: U5 (0 izbir)

U5 se kaže kot sociometrično izoliran učenec.

3.3.4 Vzajemne izbire

Vzajemna izbira pomeni, da se dva učenca izbereta med seboj.

Ugotovljene vzajemne povezave:

- $U1 \leftrightarrow U2$
- $U2 \leftrightarrow U3$
- $U3 \leftrightarrow U4$

Vzajemne izbire tvorijo osrednje socialno jedro skupine.

3.3.5 Socialna struktura razreda

Na podlagi analize lahko razred razdelimo na:

Osrednje socialno jedro

- U1
- U2
- U3
- U4

Med temi učenci obstajajo medsebojne povezave in vzajemne izbire.

Obrobni položaj

- U5

U5 ne prejme nobene pozitivne izbire, kar kaže na socialno izoliranost.

3.3.6 Zaznana priljubljenost (2. vprašanje)

Večina učencev meni, da bosta največ glasov prejela U2 in U3, kar sovpada z dejanskimi rezultati.

To kaže na relativno realno zaznavo socialne strukture v razredu.

3.3.7 Samopodoba (3. vprašanje)

Pričakovano število glasov:

- U1: 2
- U2: 3
- U3: 3
- U4: 3
- U5: 4

U5 pričakuje največ glasov, vendar dejansko ne prejme nobenega, kar kaže na pomembno neskladje med zaznanim in dejanskim sociometričnim statusom.

3.4 Odgovori na raziskovalna vprašanja

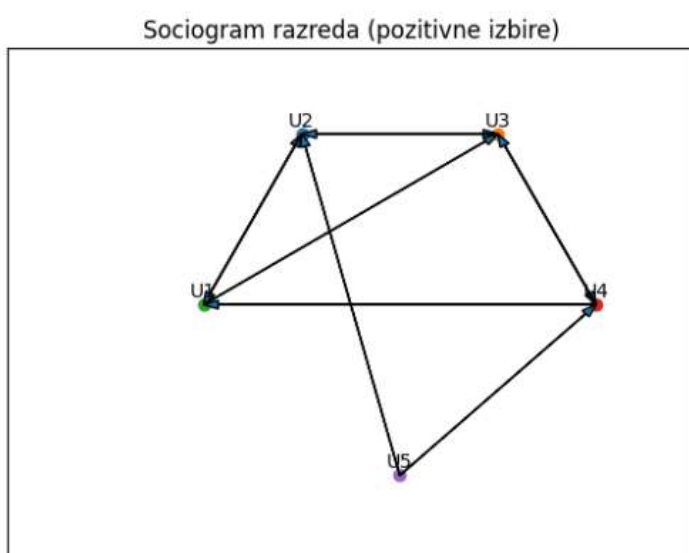
1. Kateri učenci dosegajo najvišjo stopnjo priljubljenosti?
Najvišjo stopnjo dosejata U2 in U3.
2. Ali v razredu obstajajo stabilne podskupine?
Da. Oblikuje se osrednje socialno jedro (U1–U4), z več vzajemnimi povezavami.
3. Kako pogoste so vzajemne izbire?
Vzajemne izbire so prisotne med osrednjimi člani skupine, kar kaže na stabilne odnose.
4. Kateri učenci so sociometrično manj vključeni?
U5 je sociometrično izoliran, saj ne prejme nobene izbire.

3.5 Pedagoške implikacije

Rezultati nakazujejo potrebo po:

- načrtnem vključevanju U5 v skupinske dejavnosti,
- oblikovanju heterogenih skupin,
- spodbujanju sodelovalnega učenja,
- sistematičnem spremljanju socialne klime.

Dolgotrajna izolacija lahko negativno vpliva na čustveno počutje, samopodobo in šolsko uspešnost učenca.



Slika 1: Sociogram razred

Raziskava sociometričnih odnosov v razredu temelji na sociometrični metodi, ki jo je utemeljil Jacob Levy Moreno. Namen analize je bil preučiti socialno strukturo

razreda, sociometrični status posameznih učencev ter morebitne vzorce socialne povezanosti.

Rezultati kažejo, da ima razred relativno jasno strukturirano socialno mrežo. Osrednje socialno jedro tvorijo učenci U1, U2, U3 in U4, med katerimi so prisotne vzajemne izbire, kar nakazuje stabilne socialne odnose in recipročno socialno sprejetost. Najvišjo stopnjo priljubljenosti dosegata učenca U2 in U3, ki prejemata največ pozitivnih izbir ter imata najvišji pozitivni sociometrični indeks (0,75).

U1 in U4 zasedata srednje vključen sociometrični položaj. Njuna socialna integracija je stabilna, vendar ne izstopata kot osrednja nosilca socialne dinamike v razredu.

Posebno pozornost zahteva položaj učenca U5, ki ni prejel nobene pozitivne izbire. Njegov pozitivni sociometrični indeks je 0,00, standardizirana z-vrednost pa $-1,82$, kar kaže na izrazito odstopanje od povprečja skupine. Takšen rezultat nakazuje socialno izoliranost, ki je lahko povezana z večjim tveganjem za razvoj negativnih psihosocialnih posledic, kot so nižja samopodoba, socialna anksioznost in zmanjšana vključenost v vrstniško skupino.

Raziskava prav tako kaže visoko skladnost med dejanskim sociometričnim statusom in subjektivnim zaznavanjem socialnega položaja pri večini učencev. Izjemo predstavlja učenec U5, ki pričakuje največje število glasov, čeprav jih dejansko ne prejme. To neskladje lahko kaže na pomanjkljiv vpogled v lastni socialni položaj ali na obrambne psihološke mehanizme.

3.6 Izračun sociometričnih indeksov

V raziskavi smo analizirali pozitivne sociometrične izbire (1. vprašanje: »S kom se najraje družiš?«). Skupno število možnih prejetih izbir na posameznika je 4 (ker je v razredu 5 učencev, posameznik ne more izbrati samega sebe).

3.6.1 Pozitivni sociometrični indeks (PI)

Pozitivni indeks smo izračunali po formuli:

Ker ima vsak učenec lahko največ 4 prejete izbire, je imenovalec 4.

Učenec	Prejete izbire	PI
U1	2	0,50
U2	3	0,75
U3	3	0,75
U4	2	0,50
U5	0	0,00

Interpretacija pozitivnega indeksa

- U2 in U3 dosegata najvišji pozitivni indeks (0,75) – visoka stopnja socialne sprejetosti.
- U1 in U4 dosegata srednjo vrednost (0,50) – povprečna vključenost.
- U5 ima indeks 0,00 – popolna odsotnost pozitivnih izbir.

3.6.2 Standardizirani sociometrični indeks (z-vrednost)

Za natančnejšo primerjavo smo izračunali standardizirani indeks (z-vrednost).

Najprej smo izračunali:

- aritmetično sredino prejetih izbir:
$$M = (2 + 3 + 3 + 2 + 0) / 5 = 2$$
- standardni odklon (SD) $\approx 1,10$

Učenec	Prejete izbire	z-vrednost
U1	2	0,00
U2	3	+0,91
U3	3	+0,91
U4	2	0,00
U5	0	-1,82

Interpretacija standardiziranega indeksa

- U2 in U3 sta skoraj en standardni odklon nad povprečjem → sociometrično priljubljena.
- U1 in U4 sta na ravni povprečja.

- U5 je skoraj dva standardna odklona pod povprečjem → izrazito sociometrično ogrožen položaj.

Negativnih izbir v raziskavi nismo zbirali, zato negativni sociometrični indeks ni bil izračunan.

3.7 Strokovno poglobljena interpretacija rezultatov

Rezultati kažejo jasno strukturirano socialno mrežo z diferencirano porazdelitvijo sociometričnega statusa.

3.7.1 Socialna hierarhija

U2 in U3 zasedata osrednji položaj v razredu. Visok pozitivni indeks (0,75) in pozitivna z-vrednost (+0,91) kažeta na stabilno socialno sprejetost. Tak položaj je v literaturi opisan kot »priljubljeni status«, ki je povezan z boljšimi socialnimi kompetencami, večjo samozavestjo ter višjo stopnjo socialnega vpliva.

U1 in U4 dosegata povprečen status. Njuna vključenost je stabilna, vendar nista osrednja nosilca socialne dinamike.

U5 predstavlja sociometrično izoliranega učenca. Njegova z-vrednost (−1,82) kaže na izrazito odstopanje od povprečja. Tak položaj je v raziskavah povezan s povečanim tveganjem za:

- nižjo samopodobo,
- socialno anksioznost,
- zmanjšano učno motivacijo,
- vedenjske ali čustvene težave.

Z vidika razvojne psihologije je dolgotrajna izolacija pomemben dejavnik tveganja, še posebej v manjših oddelkih, kjer je socialni krog omejen.

3.7.2 Skladnost med dejanskim in zaznanim statusom

Zanimiva je analiza samopodobe:

- U2 in U3 pravilno ocenjujeta svoj socialni položaj.
- U5 pričakuje največ glasov, čeprav jih dejansko ne prejme.

To neskladje lahko kaže na:

- pomanjkljiv vpogled v lastni socialni položaj,
- obrambni mehanizem,

- potrebo po večji socialni podpori.

3.8 Besedni opis sociograma

Sociogram prikazuje razred kot socialno mrežo s petimi vozlišči (U1–U5).

Osrednje jedro

V središču mreže sta U2 in U3, ki imata največ vhodnih povezav. Med njima obstaja tudi vzajemna izbira, kar pomeni stabilno in recipročno socialno vez.

Povezovalni člani

U1 in U4 sta povezana z osrednjim jedrom, vendar imata manj vhodnih povezav. Delujeta kot most med različnimi deli skupine.

Obrobni položaj

U5 nima nobene vhodne povezave. Njegove izbire so usmerjene proti drugim učencem, vendar niso recipročne. V sociogramu bi bil umeščen na obrobje mreže brez povratnih puščic.

Takšna struktura kaže na:

- centralizirano socialno mrežo,
- jasno izraženo jedro,
- prisotnost socialne izolacije.

Sociometrični podatki

Učenec	Prejete izbire	Pozitivni indeks (PI)	z-vrednost	Sociometrični status
U1	2	0,50	0,00	Srednji status
U2	3	0,75	+0,91	Visoka priljubljenost
U3	3	0,75	+0,91	Visoka priljubljenost
U4	2	0,50	0,00	Srednji status
U5	0	0,00	-1,82	Socialna izoliranost

Rezultati potrjujejo, da v razredu obstaja diferencirana socialna hierarhija. U2 in U3 zavzemata centralni socialni položaj, medtem ko je U5 sociometrično najbolj ogrožen z vidika socialne vključenosti.

Z vidika pedagoške prakse je priporočljivo spodbujati vključevanje socialno manj sprejetih učencev v strukturirane skupinske dejavnosti ter sistematično razvijati socialne in komunikacijske veščine.

Sklepno lahko ugotovimo, da sociometrična analiza predstavlja pomembno orodje za razumevanje socialne dinamike razreda in za načrtovanje preventivnih pedagoških ukrepov.

3.9 Pedagoške implikacije (razširjena strokovna razlaga)

Na podlagi analize je priporočljivo:

1. načrtno vključevanje U5 v strukturirane sodelovalne aktivnosti,
2. oblikovanje heterogenih delovnih skupin,
3. izvajanje socialnih veščin in treningov sodelovanja,
4. spremljanje sprememb skozi čas (ponovna sociometrična meritev).

Posebej pomembno je preventivno delovanje, saj je zgodnje prepoznavanje socialne izolacije ključno za preprečevanje dolgoročnih negativnih razvojnih izidov.

4. RAZPRAVA

Raziskovalna naloga je bila usmerjena v celostno preučevanje socialnih odnosov v oddelku 6. razreda OŠPP NIS s pomočjo sociometrične metode. Namen raziskave je bil ugotoviti sociometrični status posameznih učencev, prepoznati morebitne socialne podskupine ter analizirati stopnjo njihove vključenosti v razredno skupnost.

Rezultati empiričnega dela so pokazali, da ima razred jasno oblikovano socialno strukturo z izraženim osrednjim jedrom in obrobjem. Dva učenca (U2 in U3) dosegata najvišji sociometrični status, saj prejemata največ pozitivnih izbir ter izkazujeta vzajemne socialne povezave. Njuna visoka stopnja sprejetosti kaže na stabilno socialno pozicijo, ki je pogosto povezana z boljšimi socialnimi kompetencami in večjo vrstniško podporo.

U1 in U4 zasedata povprečen sociometrični položaj. Njuna vključenost v razredno skupino je stabilna, vendar nista nosilca socialne dinamike. Posebno pozornost pa zahteva položaj učenca U5, ki ne prejme nobene pozitivne izbire. Njegov sociometrični indeks ter izrazito negativna standardizirana vrednost nakazujeta socialno izoliranost. Takšen položaj predstavlja dejavnik tveganja za razvoj težav na področju samopodobe, socialne prilagojenosti in čustvenega počutja. Raziskava je pokazala tudi relativno visoko skladnost med dejanskim in zaznanim sociometričnim statusom pri večini učencev, z izjemo U5, kjer se pojavlja razkorak med pričakovanim in dejanskim številom prejetih izbir. To kaže na pomembnost spremljanja učenčevega doživljanja lastnega socialnega položaja, saj neskladje lahko vpliva na njegovo psihosocialno prilagajanje.

Ugotovitve potrjujejo teoretična izhodišča sociometrije, ki jih je utemeljil Jacob Levy Moreno, da je razred mogoče razumeti kot socialni sistem, v katerem se oblikujejo različne socialne vloge, položaji moči in stopnje sprejetosti. Sociogram se je izkazal kot učinkovito orodje za vizualno prepoznavanje socialnih vzorcev, saj jasno razkrije osrednje in obrobne člane skupine.

Kljub omejitvam raziskave – majhen vzorec, enkratna izvedba merjenja ter osredotočenost zgolj na pozitivne izbire – rezultati ponujajo pomemben vpogled v

socialno dinamiko razreda OŠPP NIS. Raziskava potrjuje, da je sistematično spremljanje socialnih odnosov v razredu ključno za zgodnje prepoznavanje socialnih tveganj.

Z vidika pedagoške prakse rezultati poudarjajo potrebo po:

- načrtnem vključevanju socialno manj sprejetih učencev v skupinske dejavnosti,
- oblikovanju heterogenih skupin,
- spodbujanju sodelovalnega učenja,
- razvijanju socialnih in komunikacijskih veščin,
- rednem spremljanju socialne klime v razredu.

Sklepno lahko poudarimo, da sociometrična analiza predstavlja pomembno strokovno orodje za razumevanje socialne strukture razreda ter omogoča načrtovanje ciljno usmerjenih pedagoških intervencij. Zgodnje prepoznavanje socialne izolacije in ustrezno ukrepanje lahko pomembno prispevata k izboljšanju razredne klime, večji vključenosti učencev ter k njihovem celostnemu razvoju.

5. ZAKLJUČEK

Socialni odnosi med učenci pomembno vplivajo na njihovo počutje, samopodobo, motivacijo in učno uspešnost. Razred kot socialna skupina ni zgolj prostor posredovanja znanja, temveč kompleksna socialna mreža, v kateri se oblikujejo vloge, hierarhije in podskupine. Raziskava je pokazala, da sociometrična analiza omogoča poglobljen vpogled v strukturo teh odnosov ter pomaga prepoznati učence z različnimi stopnjami socialne vključenosti.

Posebej pomembno je prepoznavanje učencev z nižjim sociometričnim statusom, saj so ti pogosto izpostavljeni tveganju socialne izolacije in slabše šolske prilagojenosti. V razredih OŠPP NIS je to še posebej občutljivo področje, saj učenci pogosto potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju socialnih veščin in vključevanju v vrstniško skupino.

Raziskava potrjuje, da sociometrija ni le raziskovalna metoda, temveč tudi učinkovito pedagoško orodje. Učiteljem omogoča sistematično spremljanje socialne dinamike, načrtovanje skupinskega dela ter izvajanje ciljno usmerjenih intervencij za izboljšanje razredne klime. S tem prispeva k oblikovanju vključujočega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se vsak učenec lahko počuti sprejetega in vrednega.

Za prihodnje raziskave bi bilo smiselno spremljati socialne odnose longitudinalno ter analizirati spremembe sociometričnega statusa skozi čas. Prav tako bi bilo koristno raziskati povezavo med sociometričnim statusom in učnim uspehom na širšem vzorcu učencev.

Naloga tako združuje teoretična izhodišča, empirično analizo in praktične pedagoške implikacije ter prispeva k razumevanju socialne dinamike v inkluzivnem razredu.

6. VIRI IN LITERATURA

1. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
2. Avramidis, E., in Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
3. Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749–757. <https://doi.org/10.1017/S095457941000043X>
4. Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods in the study of peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, in B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 79–98). Guilford Press.
5. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
6. Coie, J. D., Dodge, K. A., in Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
7. Farmer, T. W., Lines, M. M., in Hamm, J. V. (2011). Reconceptualizing peer influence: Shifting the focus from behaviors to interactions. *Journal of School Psychology*, 49(5), 419–439.
8. Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
9. Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
10. Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon House.
11. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. V N. Eisenberg (Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., str. 571–645). Wiley.
12. Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.

13. Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
14. Wentzel, K. R. (2015). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of motivation* (pp. 1–20). Oxford University Press.
15. Wentzel, K. R. (2015). Teacher–student relationships, motivation, and academic achievement. V J. D. Wright (Ur.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., str. 60–65). Elsevier.

7. PRILOGE

VPRAŠALNIK ZA UČENCE – SOCIOMETRIČNI PREIZKUS

Tvoje ime in priimek:

Navodila za učence:

- Odgovarjaj iskreno, ni pravih ali napačnih odgovorov.
- Vprašalnik je anonimen in se uporablja za razumevanje družbenih odnosov v razredu.
- Vaše odgovore bomo uporabili samo za izdelavo sociograma in analizo socialne dinamike.

Najraje bi se družil/a

S kom v razredu se najraje družiš? Izmed svojih sošolcev izberi 2 učenca in njuni imeni napiši tukaj:

1. _____

2. _____

Največ izbir po tvojem mnenju

Katera dva tvoja sošolca ali sošolki bosta po tvojem mnenju dobila največ glasov? Njuni imeni napiši tukaj:

1. _____

2. _____

Koliko glasov misliš, da boš dobil/a ti

Koliko sošolcev in sošolk misliš, da bo izbralo tebe?

Dodatna izbira za sodelovanje

S katerima dvema učencema bi najraje delil/a aktivnosti (igro, delo v skupinah)?

1. _____

2. _____

**RAZŠIRJENOST IN DEJAVNIKI UŽIVANJA ENERGIJSKIH PIJAČ MED
UČENCI DEVETEGA RAZREDA OSNOVNE ŠOLE**

Lidija Osojnik

Podsreda, marec 2026

KAZALO VSEBINE

1 UVOD.....	6
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA.....	6
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE	6
1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	7
1.4 PREDPOSTAVKE (HIPOTEZE)	7
1.5 RAZISKOVALNA METODA	7
1.6 IZVIRNI PRISPEVKI K PRAKSI IN TEORIJI.....	7
2 ENERGIJSKE PIJAČE IN NJIHOVA RAZŠIRJENOST V PRETEKLOSTI IN DANES	9
2.1 ENERGIJSKE PIJAČE IN MLADI	9
2.2 RAZVOJ ENERGIJSKIH PIJAČ SKOZI ZGODOVINO	10
2.3 PORABA ENERGIJSKIH PIJAČ MED MLADOSTNIKI PO SVETU	11
2.3.1 Skupne ugotovitve	12
3 SESTAVA ENERGIJSKIH PIJAČ IN NJIHOV POMEN.....	14
3.1 KOFEIN.....	14
3.2 SLADKOR.....	16
3.3 TAVRIN	17
3.4 GUARANA.....	18
3.5 GLUKORONOLAKTON	18
3.6 GINSENG.....	18
3.7 OSTALE SESTAVINE	19
4 KAJ MLADE PRITEGNE PRI ENERGIJSKIH PIJAČAH?	21
5 NEŽELENI UČINKI ENERGIJSKIH PIJAČ	22
5.1 SRČNO-ŽILNI UČINKI	22
5.2 NEVROLOŠKI IN PSIHOLOŠKI UČINKI.....	22
5.3 VPLIV NA PREBAVILA IN IZLOČALA	23
5.4 VPLIV NA ZOBE	24
6 ENERGIJSKE PIJAČE IN ŠPORT	26
7 OMEJEVANJE PRODAJE ENERGIJSKIH PIJAČ MED OTROKI IN MLADOSTNIKI	27
7.1 OMEJEVANJE PRODAJE ENERGIJSKIH PIJAČ V SLOVENIJI.....	27
7.2 GLOBALNA IN EVROPSKA REGULACIJA ENERGIJSKIH PIJAČ	28
7.3 MOŽNI UKREPI IN PRIPOROČILA.....	29
8 EMPIRIČNI DEL	32
8.1 NAMEN RAZISKAVE	32

8.2 RAZISKOVALNI PROBLEM	32
8.3 METODOLOGIJA RAZISKAVE	32
8.3.1 Raziskovalni pristop in tip raziskave	32
8.3.2 Raziskovalni instrument.....	32
8.3.3 Vzorec raziskave	33
8.3.4 Postopek zbiranja podatkov	33
8.3.5 Obdelava podatkov.....	33
8.4 OMEJITEV RAZISKAVE	33
8.5 ETIČNI VIDIK RAZISKAVE	33
8.6 REZULTATI IN ANALIZA	34
8.6.1 Uživanje energijskih pijač med devetošolci različnih okolij.....	35
8.6.2 Razlogi in okoliščine uživanja energijskih pijač	41
8.6.3 Dostopnost do energijskih pijač.....	47
8.6.4 Poznavanje sestavin in vplivov	50
8.6.5 Povezanost s telesno aktivnostjo.....	58
9 ZAKLJUČEK.....	61
10 VIRI IN LITERATURA	62

KAZALO GRAFOV

<i>Graf 1: Delež (%) anketiranih devetošolcev glede na spol in okolje (n = 114)</i>	<i>34</i>
<i>Graf 2: Delež (%) uživanja posameznih pijač glede na okolje (n = 114)</i>	<i>35</i>
<i>Graf 3: Delež (%) učencev, ki uživajo energijske pijače (n = 114)</i>	<i>36</i>
<i>Graf 4: Primerjava uživanja energijskih pijač glede na okolje v % (n = 114)</i>	<i>37</i>
<i>Graf 5: Delež (%) uživalcev energijskih pijač glede na spol (n = 46)</i>	<i>38</i>
<i>Graf 6: Pogostost uživanje energijskih pijač (n = 45)</i>	<i>39</i>
<i>Graf 7: Pogostost uživanje energijskih pijač glede na okolje v % (n = 45)</i>	<i>40</i>
<i>Graf 8: Pogostost uživanje energijskih pijač glede na situacije v % (n = 46)</i>	<i>43</i>
<i>Graf 9: Dovoljenje staršev za uživanje energijskih pijač v % (n = 111)</i>	<i>45</i>
<i>Graf 10: Pogostost opažanja uživanja energijskih pijač med vrstniki v % (n = 110)</i>	<i>46</i>
<i>Graf 11: Najpogostejši dostop do energijskih pijač v % (n = 46)</i>	<i>48</i>
<i>Graf 12: Najlažji dostop do energijskih pijač v % (n = 110)</i>	<i>49</i>
<i>Graf 13: Samoocenitev poznavanja vplivov energijskih pijač na zdravje (n = 111)</i>	<i>51</i>
<i>Graf 14: Strinjanje učencev s trditvami o učinkih energijskih pijač v % (n = 111)</i>	<i>52</i>
<i>Graf 15: Pogostost zaznavnih učinkov po uživanju energijskih pijača v % (n = 46)</i>	<i>54</i>
<i>Graf 16: Pogostost branja prehranskih informacij na embalaži energijskih pijač v % (n = 44)</i>	<i>56</i>
<i>Graf 17: Pridobivanje informacij o energijskih pijačah v % (n = 111)</i>	<i>57</i>
<i>Graf 18: Pogostost ukvarjanja učencev s športom v % (n = 111)</i>	<i>59</i>

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Delež (%) uživalcev energijskih pijač glede na spol in okolje (n = 46)</i>	<i>38</i>
<i>Tabela 2: Učenčevi razlogi za uživanje energijskih pijač (n = 46)</i>	<i>42</i>
<i>Tabela 3: Zaznana smiselnost uživanja energijskih pijač (n = 114)</i>	<i>42</i>
<i>Tabela 4: Mnenje učencev o najpogostejšem kraju uživanja energijskih pijač (n = 106)</i>	<i>44</i>
<i>Tabela 5: S kom učenci uživajo energijske pijače (n = 43)</i>	<i>44</i>
<i>Tabela 6: Najpogostejše izbrane energijske pijače med učenci (n = 46)</i>	<i>46</i>
<i>Tabela 7: Poznavanje sestavin (n = 111)</i>	<i>50</i>
<i>Tabela 8: Povezanost med telesno aktivnostjo učencev in uživanjem energijskih pijač med športnimi aktivnostmi (n = 42)</i>	<i>60</i>

KAZALO SLIK

<i>Slika 1: Napovedana stopnja rasti v letih 2025–2030 na trgu energijskih pijač</i>	<i>11</i>
<i>Slika 2: Infografika nahajanja kofeina.</i>	<i>15</i>
<i>Slika 3: Primerjava vsebnosti sladkorja v izbranih pijačah v obliki števila čajnih žličk (5 g) sladkorja v 500 ml pijače z dodanim sladkorjem.</i>	<i>17</i>

Povzetek

Raziskovalna naloga obravnava razširjenost uživanja energijskih pijač med devetošolci iz različnih življenjskih okolij ter dejavnike, ki vplivajo na njihovo uporabo. Namen raziskave je bil ugotoviti, kolikšen delež učencev uživa energijske pijače, v katerih okoliščinah posegajo po njih, kako dostopajo do njih ter kakšno je njihovo poznavanje sestavin in vplivov na zdravje. Posebna pozornost je bila namenjena tudi povezavi med uživanjem energijskih pijač in telesno aktivnostjo.

Podatki so bili zbrani s spletnim anketnim vprašalnikom med učenci devetih razredov osnovne šole in analizirani z uporabo deskriptivne statistike. Rezultati raziskave kažejo, da energijske pijače uživa pomemben delež učencev, pogostejše fantje kot dekleta. Uživanje energijskih pijač je najpogostejše povezano z druženjem in utrujenostjo, zaznano pa je tudi med telesno aktivnimi učenci, pri čemer učenci do energijskih pijač največkrat dostopajo samostojno z nakupom v trgovini.

Raziskava je pokazala, da učenci sicer delno poznajo možne negativne učinke energijskih pijač, vendar kljub temu pogosto podcenjujejo tveganja, povezana z njihovim uživanjem, predvsem vpliv na spanec in počutje. Ugotovitve poudarjajo pomen zgodnjega ozaveščanja učencev, staršev in šolskega okolja o odgovornem odnosu do energijskih pijač ter potrebo po preventivnih dejavnostih v šolskem prostoru.

Abstract

The research study examines the prevalence of energy drink consumption among ninth-grade students from different living environments and the factors influencing their use. The aim of the study was to determine the proportion of students who consume energy drinks, the circumstances in which they consume them, how they obtain them, and their level of knowledge about their ingredients and health effects. Particular attention was also given to the relationship between energy drink consumption and physical activity.

Data were collected using an online questionnaire administered to ninth-grade students from different environments and analysed using descriptive statistical methods. The results show that a considerable proportion of students consume energy drinks, with consumption being slightly more common among boys than girls. Energy drink consumption is most commonly associated with socialising and fatigue and is also observed among physically active students, while students most often obtain energy drinks independently by purchasing them in stores.

The findings indicate that students are generally aware of some potential negative effects of energy drinks; however, their understanding remains limited, and they often underestimate the risks associated with consumption, particularly its impact on sleep and overall well-being. The results highlight the importance of systematic awareness-raising among students, parents, and schools regarding responsible energy drink consumption, as well as the need for preventive and educational activities within the school environment.

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

V zadnjih letih se med mladimi vse pogostejše pojavlja trend uživanja energijskih pijač. Gre za brezalkoholne pijače, ki običajno vsebujejo visoke odmerke kofeina, velike količine sladkorja, taurin, guarano in druge sestavine z učinki na živčni sistem. Vse pogostejše se uporabljajo kot sredstvo za povečanje energije, izboljšanje telesne vzdržljivosti ali pomoč pri učenju. Zaradi agresivnega oglaševanja, dostopnosti v trgovinah in cenovne ugodnosti so postale zelo priljubljene tudi med otroki in mladostniki, čeprav so bile prvotno namenjene odraslim.

Raziskave kažejo, da se poraba energijskih pijač v Evropi in ZDA povečuje predvsem pri mlajših od 18 let. Po podatkih Evropske agencije za varnost hrane (EFSA) naj bi kar 68 % mladostnikov redno uživalo energijske pijače. V Sloveniji je poraba teh pijač prav tako visoka, saj jih pogosto uživajo osnovnošolci, zlasti ob učenju, športnih dejavnostih, dolgih šolskih dneh ali kot nadomestek zajtrka. Mladi se pri tem pogosto ne zavedajo, da lahko prekomerno uživanje kofeina vpliva na njihovo zdravje, zlasti če so še v obdobju telesnega in duševnega razvoja.

Uživanje energijskih pijač je lahko povezano s številnimi neželenimi učinki, kot so težave s spanjem, nemir, nervoza, povišan krvni tlak, razbijanje srca, glavoboli in celo zasvojenost. Posebno problematičen je vpliv na spanec, ki ima ključno vlogo v obdobju odraščanja. Znanstvene raziskave kažejo, da večina mladostnikov že sicer ne dosega priporočene dolžine spanja (8–10 ur na noč), uživanje energijskih pijač pa lahko to težavo še poslabša. Kofein namreč podaljša čas uspavanja, skrajša skupni čas spanja in vpliva na kakovost počitka. Dolgoročno lahko to vodi v poslabšanje razpoloženja, slabši šolski uspeh, zmanjšano koncentracijo ter povečano tveganje za tesnobo in depresijo.

Pomembno je tudi vprašanje poznavanja sestavin in kritičnega odnosa do oglaševanja. Številni učenci pijejo energijske pijače, ne da bi vedeli, koliko kofeina ali sladkorja vsebujejo, ali kakšni so učinki dolgotrajnega uživanja. Prav tako pogosto posegajo po teh napitkih zaradi vpliva vrstnikov, staršev ali športnega okolja.

Zaradi vsega naštetega sem se odločila raziskati to tematiko med učenci devetih razredov iz različnih življenjskih okolij, saj so prav oni tisti, ki predstavljajo eno najbolj ranljivih skupin. Zanima me, koliko učencev uživa energijske pijače, zakaj to počnejo, ali poznajo njihove sestavine in učinke, ter ali med uživanjem teh pijač opažajo kakšne spremembe pri spanju ali počutju. Ugotovitve bodo lahko pripomogle k boljšemu ozaveščanju vrstnikov in morebitnemu razmisleku o spremembah v šolskem okolju ali družini.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Namen raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri devetošolci uživajo energijske pijače, zakaj jih uživajo, kdo jih pri tem spodbuja, kakšne učinke zaznavajo ter kako to vpliva na njihovo spanje in zdravje.

Cilji raziskave so:

- preučiti strokovno literaturo, raziskave in statistične podatke o uporabi energijskih pijač s poudarkom na mladih,
- ugotoviti, kolikšen delež devetošolcev uživa energijske pijače,

- raziskati razloge, okoliščine in pogostost uživanja energijskih pijač,
- preveriti poznavanje sestavin in zaznanih možnih učinkov energijskih pijač,
- preučiti, ali obstaja povezava med uživanjem energijskih pijač in težavami s spanjem,
- raziskati vpliv spola, življenjskega okolja in športne aktivnosti na navade uživanja energijskih pijač,
- podati predloge in priporočila za zmanjšanje uporabe energijskih pijač med mladimi.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V raziskovalni nalogi smo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

- Kolikšen delež učencev uživa energijske pijače ter kako se uživanje razlikuje glede na spol in okolje?
- Kateri so najpogostejši razlogi in v katerih okoliščinah učenci uživajo energijske pijače?
- Na kakšen način učenci najpogosteje dostopajo do energijskih pijač?
- Kakšno je poznavanje sestavin energijskih pijač in njihovih vplivov na zdravje med učenci?
- Kako je uživanje energijskih pijač povezano s telesno aktivnostjo učencev?

1.4 PREDPOSTAVKE (HIPOTEZE)

- HIPOTEZA 1 (H 1): Fantje pogosteje uživajo energijske pijače kot dekleta, delež užívalcev pa se razlikuje glede na okolje.
- HIPOTEZA 2 (H 2): Večina učencev energijske pijače uživa predvsem zaradi okusa in občutka večje energije.
- HIPOTEZA 3 (H 3): Učenci do energijskih pijač najpogosteje dostopajo samostojno, predvsem z nakupom v trgovini.
- HIPOTEZA 4 (H 4): Poznavanje sestavin in vplivov energijskih pijač med učenci ni popolno.
- HIPOTEZA 5 (H 5): Učenci, ki so telesno aktivnejši, pogosteje posegajo po energijskih pijačah v povezavi s športno dejavnostjo.

1.5 RAZISKOVALNA METODA

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativno metodo. Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki smo ga kreirali v spletnem okolju 1KA. V anketiranje so bili vključeni devetošolci izbranih šol, ki so vprašalnik reševali nevodeno in anonimno. Anketiranje smo izvajali med 9. 2. 2026 in 20. 2. 2026. Zbrane podatke smo analizirali z uporabo deskriptivne statistike ter rezultate predstavili tabelarično in grafično. Na podlagi analize posameznih vsebinskih sklopov smo preverili zastavljene hipoteze in odgovorili na raziskovalna vprašanja, končne ugotovitve pa povzeli v zaključku naloge.

1.6 IZVIRNI PRISPEVKI K PRAKSI IN TEORII

S to raziskovalno nalogo želimo prispevati k večjemu razumevanju navad učencev glede uživanja energijskih pijač in njihovega vpliva na zdravje in spanje. Rezultati bodo lahko v pomoč učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem, saj bodo pokazali, kdo in zakaj posega po teh pijačah, kako dobro učenci poznajo njihove sestavine ter ali opažajo kakšne spremembe v spanju ali počutju.

Z raziskavo bomo pokazali, katera znanja o energijskih pijačah učencem manjkajo in kakšne informacije jih pri odločanju najbolj vplivajo. Tako bodo lahko šole, starši in zdravstveni delavci bolje usmerjali ozaveščevalne dejavnosti, morda pa bodo rezultati prispevali tudi k razmisleku o omejitvah prodaje energijskih pijač mlajšim.

Hkrati bomo raziskali, kateri dejavniki (spol, življenjsko okolje, športna aktivnost) so povezani s pogostejšim uživanjem energijskih pijač, in s tem pripomogli k bolj ciljno usmerjenim pristopom k preprečevanju tvegane rabe med mladostniki.

2 ENERGIJSKE PIJAČE IN NJIHOVA RAZŠIRJENOST V PRETEKLOSTI IN DANES

2.1 ENERGIJSKE PIJAČE IN MLADI

V zadnjih desetletjih so energijske pijače postale nepogrešljiv del sodobnega življenjskega sloga, še posebej med mladostniki. Pogosto se pojavljajo v šolskih torbah, na športnih dogodkih in na družbenih, kar je posledica obsežnega oglaševanja teh pijač in njihove proste dostopnosti v živilskih trgovinah, supermarketih in bencinskih servisih. Ker prodaja energijskih pijač pri nas ni starostno omejena, so tako rekoč dostopne vsem.

Energijske pijače so namenoma oblikovane kot poživiljajoči napitki, ki jih proizvajalci uvrščajo med brezalkoholne osvežilne pijače, čeprav se po sestavi in namenu precej razlikujejo od običajnih gaziranih pijač. Njihov glavni namen je povečanje budnosti, motivacije, koncentracije in telesne zmogljivosti. Prvotno so bile razvite kot podpora zaposlenim in športnikom za večjo storilnost, danes pa se oglašujejo tudi kot pijače za študij, zabavo in adrenalinske aktivnosti (NIJZ, 2023, str. 5).

Čeprav se energijske pijače pogosto oglašujejo kot brezalkoholne osvežilne pijače, so v resnici nekaj povsem drugega. Vsebujejo namreč visoke odmerke kofeina ter drugih poživiljajočih snovi, sladkorja ali umetnih sladil, arom in barvil. Te sestavine se sicer lahko pojavijo tudi v običajni hrani, a so količine v energijskih pijačah precej večje. Zaradi nižje telesne mase so otroci in mladostniki pri uživanju energijskih pijač še posebej ranljivi, saj lahko neželeni učinki nastopijo hitreje in močneje kot pri odraslih (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2023).

Najbolj prepoznana sestavina energijskih pijač je kofein, ki ga večina ljudi pozna kot aktivno snov v kavi ali čaju. Kofein kot psihoaktivna snov stimulira centralno živčni sistem in s tem povzroči večjo miselno in telesno aktivnost. Ker pa so mu dodane še druge sestavine, se njegov učinek še dodatno stopnjuje (NIJZ in Basrai et al. v Križman, 2023, str. 1). V energijskih pijačah se povprečna količina kofeina giblje med 80 mg (250 ml) in 300 mg (1000 ml). Kogovškova (2022) na Zvezi potrošnikov Slovenije (ZPS) navaja, da morajo pijače z veliko kofeina (kot 150 mg kofeina na liter pijače) na embalaži obvezno navesti: »Visoka vsebnost kofeina. Ni priporočljivo za otroke in nosečnice ali doječe matere.« Na ZPS (2022) so pregledali ponudbo energijskih pijač na naših trgovskih policah in ugotovili, da vse pregledane energijske pijače opozarjajo tudi na zmerno/odgovorno uživanje, poleg tega pa imajo nekatere pijače opozorila, da se uživanje energijskih pijač ne priporoča v kombinaciji z alkoholom in med intenzivno športno vadbo. Slokar et al. (2021, str. 231) navajajo, da mešanje energijskih pijač z alkoholom povzroča navzkrižne interakcije, ki lahko povzročijo zastrupitve z alkoholom.

Ob kofeinu je v energijskih pijačah pogosto prisoten tudi sladkor, in sicer v količinah, ki presegajo priporočene dnevne vrednosti. Ena pločevinka energijske pijače (500 ml) vsebuje približno 54 gramov sladkorja, kar ustreza približno 13 čajnim žličkam oziroma nekaj več kot četrt skodelice sladkorja. Dolgotrajno uživanje prekomernih količin enostavnih sladkorjev lahko vodi v povečano tveganje za debelost in razvoj sladkorne bolezni tipa 2 (Higgins et al., 2010).

NIJZ (2023, str. 6) navaja, da energijske pijače po podatkih raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju pije kar 40,9 % slovenskih mladostnikov, vsak peti 11-letnik in že vsak drugi 15-letnik. Med temi mladimi, ki uživajo energijske pijače, je več fantov (46,7 %) kot deklet (35,2 %). Raziskava je pokazala, da je najvišji odstotek pri 17-letnih fantih, med katerimi je že več kot polovica takih, ki uživajo energijske pijače. Po besedah generalne direktorice Direktorata za javno zdravje na Ministrstvu za zdravje, Vesne Marinko, pa se starostna meja uživanja energijskih pijač niža, saj jo pijejo tudi že 10-letniki (Ministrstvo za zdravje, 2024).

2.2 RAZVOJ ENERGIJSKIH PIJAČ SKOZI ZGODOVINO

Energijske pijače so postale stalnica sodobnega vsakdana, katere glavni nameni so spodbuditi budnost, povečati energijo in izboljšati zbranost. Čeprav mnogi menijo, da so energijske pijače sodoben izum, imajo dolgo zgodovino. Njihova najzgodnejša znana predhodnica je bila pijača Dr. Enuf, ki se je pojavila v ZDA že leta 1949. Šlo je za gazirano pijačo z dodanimi vitamini, ki naj bi izboljšala počutje in energijo uporabnika (Alsunni, 2015).

Ključna prelomnica pa se je zgodila na Japonskem, kjer je farmacevtsko podjetje Taisho leta 1962 predstavilo Lipovitan-D – zeliščni tonik v majhnih stekleničkah, namenjen tovornjakarjem in delavcem, da bi ostali budni med dolgimi delovnimi izmenami. Vseboval je taurin, kofein in vitamine skupine B. Ta kombinacijo danes ostaja osnova večine energijskih pijač (Nawon, 2024).

V osemdesetih letih je avstrijski podjetnik Dietrich Mateschitz med obiskom Tajske odkril tamkajšnjo različico energijske pijače z imenom Krating Daeng (Rdeči bik). Videl je njen potencial in jo prilagodil evropskemu trgu z dodatkom več kofeina, sladkorja in embalažo v pločevinkah. Tako se je leta 1987 v Avstriji rodil Red Bull. Z agresivnim trženjem, usmerjenim v šport, ekstremne dejavnosti in mladinsko kulturo je Red Bull hitro osvojil evropski trg, nato pa leta 1997 še ameriškega. Tam je postal posebej priljubljen med študenti in mladimi odraslimi, ki so iskali dodatno energijo za študij, zabavo in dolge delovnike (Prowm, b. l.).

Uspeh Red Bulla je sprožil prihod številnih tekmecev. Na trg so prišle pijače, kot so Jolt Cola, Pepsi-AM in celo Coca-Cola, ki se je začela tržiti kot jutranja pijača. Po letu 2000 so sledile blagovne znamke kot Monster Energy, Rockstar in 5-Hour Energy. Do leta 2013 so po svetu letno prodali več kot 5,8 milijarde litrov energijskih pijač v vsaj 160 državah (Alsunni, 2015).

Zanimivo je, da so proizvajalci sčasoma preusmerili svojo ciljno publiko od športnikov k mladim. Danes se energijske pijače agresivno oglašujejo na družbenih omrežjih, festivalih in športnih dogodkih. Dve tretjini njihovih uporabnikov je starih med 13 in 35 let, večinoma moški. V ZDA so te pijače drugo najpogostejše prehransko dopolnilo med mladimi, saj jih 30 % uživa redno (Alsunni, 2015).

Vodja prodaje na svetovnem trgu energijskih pijač je še vedno znamka Red Bull, ki ima več kot 40 % tržnega deleža, sledi pa ji proizvajalec Monster Energy z okoli 30 % (Jacobsen in Averson v Černec, 2023, str. 8).

Trg energijskih pijač se iz leta v leto povečuje. Deshmukh in Roy v Kunstič (2020, str. 13) navajata, da je leta 2018 bila ocenjena vrednost trga energijskih pijač na 53,01 milijard dolarjev. Po ocenah Mordor Intelligence (2025) je trg letos ocenjen na 78,02 milijard dolarjev, do leta 2030 pa naj bi dosegel 104 milijarde, kar pomeni, da naj bi rasel s 5,91-odstotno letno stopnjo rasti.

Do leta 2020 je na globalnem trgu energijskih pijač dominirala Severna Amerika, sledil pa ji je azijskih trg, medtem ko je Evropa predstavljal majhen trg, ki je šele v fazi razvijanja (Mordor Intelligence, 2020 v Kunstič, 2020, str. 15).

Slika 1 prikazuje napovedano stopnjo rasti trga energijskih pijač v prihodnjih petih letih. Velika rast trg se pričakuje zlasti v Afriki, kjer je mestno prebivalstvo leta 2023 doseglo 652 milijonov, kar ustvarja nove priložnosti prodaje. Velik vpliv imajo igre in e-športi, kar dokazuje Katar, kjer je bilo leta 2022 91 % njegovih potrošnikov aktivnih v e-športu (Mordor Intelligence, 2025).

Slika 1: Napovedana stopnja rasti v letih 2025–2030 na trgu energijskih pijač.



Vir: Mordor Intelligence, 2025.

Ker vedno znova prihaja do demografskih in življenjskih sprememb, podjetja svojo ponudbo izdelkov in tržno strategijo prilagajajo, da bi zadostila različnim potrebam. Razvijajo nove okuse, uvajajo različice brez sladkorja in vključujejo funkcionalne sestavine, kot so vitamini, botanični izvlečki in naravni stimulansi. Pri prodoru na trg se poslužujejo sodelovanja s športniki, športnimi ekipami in znanimi osebnostmi, svojo prisotnost pa vedno bolj krepijo preko digitalnih marketinških kanalov in platform za e-trgovino (Mordor Intelligence, 2025).

2.3 PORABA ENERGIJSKIH PIJAČ MED MLADOSTNIKI PO SVETU

V zadnjih dveh desetletjih se je poraba energijskih pijač med mladostniki po svetu občutno povečala. Številne mednarodne študije kažejo na naraščajočo razširjenost uživanja teh pijač že v zgodnji mladosti, ob tem pa opozarjajo na potencialna tveganja, ki jih prinaša redno uživanje kofeina in drugih spodbujevalnih snovi, ki so pogosto prisotne v energijskih napitkih.

V Evropi so bile opravljene številne raziskave, ki potrjujejo naraščajočo priljubljenost energijskih pijač med šolsko mladino. V Italiji so na podlagi podatkov Evropskega šolskega anketnega projekta (ESPAD) v letih 2008–2019 ugotovili, da se je delež mladostnikov, ki uživajo energetske pijače, znatno povečal, in sicer pri fantih s 64,5 % na 75,7 %, pri dekletih pa s 46,8 % na 61,8 % (Alissa, 2024).

V Nemčiji je med letoma 2016 in 2018 kar 61,7 % mladostnikov poročalo, da so kadar koli že zaužili energijsko pijačo, 21,4 % pa jih je to storilo v zadnjem mesecu pred raziskavo. Na Finskem se je redno (tedensko) uživanje energijskih pijač med mladostniki povečalo z 18,2 % leta 2014 na 24,4 % do leta 2018 (Alissa, 2024).

Na Poljskem je nedavna raziskava iz leta 2024 ugotovila, da je skoraj polovica (46,4 %) anketiranih mladostnikov uživalcev energijskih pijač, pri čemer je delež višji med fanti (53,0 % proti 47,0 % pri dekletih). Razširjenost se je povečevala s starostjo, od 27,2 % pri 10-letnikih do 65,4 % pri 14-letnikih (Granda et al., 2024).

Na Švedskem sicer ni specifičnih odstotkov samo za mladostnike, a splošni trendi kažejo na visoko in naraščajočo porabo energijskih pijač med celotno populacijo (Konstantinou, 2024), medtem ko se

številke za uživanje energijskih pijač v zadnjih treh mesecih gibale od 48 % v Grčiji do 82 % na Češkem (Puupponen et al., 2021). Tedenska poraba energijskih pijač med mladostniki je bila na Slovaškem 20,6 %, na Norveškem pa med 15,1 % in 22,4 % (Puupponen et al., 2021; Kaldenbah et al., 2021).

V Združenih državah Amerike je bila med letoma 2003 in 2016 izvedena obsežna študija, ki je vključevala skoraj 10.000 mladostnikov, starejših od 12 let. Rezultati so pokazali, da se je delež mladostnikov, ki uživajo energijske pijače, v tem obdobju povečal s 0,2 % na 1,4 %. Še izrazitejši porast je bil opazen med mladimi odraslimi (20–39 let), kjer se je delež povzpел z 0,5 % na kar 5,5 %. Čeprav so številke pri mladostnikih v primerjavi z odraslimi nižje, trend jasno kaže na stalno rast uživanja tudi v tej ranljivi skupini (Alissa, 2024).

V Argentini je raziskava med mladimi pokazala, da je 73,8 % anketirancev energijske pijače zaužilo vsaj enkrat v preteklem letu, zaskrbljujočih 74,9 % pa jih je te pijače mešalo z alkoholom (Carnevali in Degrossi, 2015).

V Avstraliji je študija, ki je zajela skoraj 3.700 mladostnikov v 25 šolah, pokazala, da jih je 51,2 % že kdaj poskusilo energijsko pijačo, 23,4 % jih je poročalo o mesečnem, 19,2 % o tedenskem in 2 % o vsakodnevnem uživanju (Alissa, 2024).

Tudi v Savdski Arabiji več študij poroča o zelo visoki porabi energijskih pijač med mladimi. Najvišji delež uživalcev so zabeležili v mestu Hail (60 %), sledijo Jeddah (59,9 %), Medina (52,2 %) in Dammam (45,6 %). Najnižjo porabo so zabeležili v regiji Qassim (37,8 %), kar je še vedno precej visok delež (Alissa, 2024).

Pri študentih v Jordaniji je zaznana visoka poraba: več kot polovica jih tedensko zaužije vsaj eno energijsko pijačo, približno 15 % pa kar petkrat na teden (Žorawska et al., 2024).

V Južni Koreji je študija iz leta 2016 med srednješolci v Daejeonu pokazala, da je približno 73 % mladih poročalo o uživanju energijskih pijač, pri čemer je bil delež višji med fanti (Ryu, 2016). V Združenih arabskih emiratih je bila razširjenost uživanja energijskih pijač med šolarji sicer relativno nižja (20 %), vendar so tisti, ki so jih uživali, pogosteje poročali o nezdravih prehranjevalnih navadah. Nekatere regionalne študije v Zalivskih državah so zabeležile razširjenost med 45 % in 60 % med srednješolci (Faris et al., 2023).

V Demokratični republiki Kongo (DRC) je študija iz Lubumbashija razkrila, da je 63 % učencev pilo vsaj eno energijsko pijačo v zadnjem tednu, 34 % pa jih je to počelo dnevno, kar kaže, da uživanje ni omejeno le na gospodarsko razvitejše družbe (Kuhangana, 2021).

Pregled raziskav kaže, da je uživanje energijskih pijač med mladostniki razširjeno po vsem svetu, pri čemer se deleži med državami sicer razlikujejo, vendar so trendi podobni. Na vseh celinah se pojavljajo naraščajoča uporaba, večja razširjenost med fanti ter pogostejše uživanje z naraščajočo starostjo, kar potrjuje, da gre za globalno razširjen vedenjski vzorec med mladimi.

2.3.1 Skupne ugotovitve

Uživanje energijskih pijač je med mladostniki močno povezano z življenjskim slogom, športno dejavnostjo, potrebo po večji zbranosti ter vplivom oglaševanja, zlasti na družbenih omrežjih. Raziskave kažejo, da fantje energijske pijače pogosteje pijejo zaradi radovednosti, utrujenosti ali žeje, dekleta pa predvsem pred testi ali po telesni dejavnosti (Žorawska et al., 2024).

Energijske pijače so med mladimi priljubljene tudi zaradi privlačnega okusa, barve, embalaže in promocijskega učinka. Oglaševanje pogosto ustvarja vtis, da gre za običajne osvežilne pijače, čeprav vsebujejo visok odmerek kofeina in sladkorja, kar je lahko zdravju škodljivo. Gre za eno najbolj oglaševanih kategorij pijač, posebej usmerjeno na mlajše generacije, pogosto brez starostnih omejitev pri prodaji (NIJZ, 2023, str. 12, 13).

Mnogi otroci in mladostniki energijske pijače uživajo predvsem zaradi okusa ali ker želijo več energije, vendar pogosto ne ločijo med energijskimi, športnimi in izotoničnimi pijačami (Rupnik, 2019). Raziskava Zveze potrošnikov Slovenije (2021) je pokazala, da nekateri starši celo nevede ponujajo te pijače svojim otrokom, saj jih zamenjujejo za navadne brezalkoholne pijače. Kljub privlačni embalaži energijske pijače niso primerne za uživanje pri otrocih in mladostnikih (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2023).

Redno uživanje energijskih pijač pomeni tveganje za preseganje dnevnega vnosa kofeina in sladkorja ter drugih učinkovin, kar lahko povzroči srčne, nevrološke, psihološke in prebavne težave. Znani stranski učinki so: pospešeno bitje srca, anksioznost, nespečnost, glavobol, bolečine v trebuhu, slabost ali celo zastrupitev (Alsunni, 2015; Seifert et al. v Prodanova, 2019, str. 18). Visoka vsebnost sladkorja pa povečuje tveganje za debelost in sladkorno bolezen tipa 2 (Alsunni, 2015).

Mladostniki so zaradi nižje telesne mase in nepopolno razvitega metabolizma še posebej občutljivi na učinke kofeina in drugih učinkovin, zato so učinki pri njih lahko izrazitejši in hitrejši.

Skupni imenovalec številnih mednarodnih raziskav je dejstvo, da so energijske pijače postale del vsakdana številnih mladih po svetu. Uživanje je pogosto motivirano s potrebo po večji budnosti ali športni zmogljivosti, včasih pa gre le za del navade, ki jo spodbuja močno trženje. Vendar strokovnjaki opozarjajo, da lahko prekomerna uporaba, zlasti v mladostniškem obdobju, vodi do resnih zdravstvenih posledic, še posebej, če se pijače uživajo v kombinaciji z alkoholom ali drugimi poživili (Żorawska et al., 2024; Alissa, 2024).

Primerjava razširjenosti uživanja med državami je zahtevna zaradi metodoloških razlik: v načinu zbiranja podatkov, definicijah uživanja in ciljni populaciji. Tudi znotraj ene države se rezultati lahko močno razlikujejo zaradi različnih vprašalnikov, velikosti vzorcev ali nizke odzivnosti. Poleg tega večina držav nima sistematičnega pregleda nad porabo med mladimi, zlasti v Evropi, kjer dolgoročne primerljive študije večinoma manjkajo (Teijeiro et al., 2025).

Nekatere države so že uvedle zakonodajne omejitve. Na Poljskem je bila zaradi zaskrbljujočih rezultatov (v letu 2023 je energijske pijače uživalo 68 % otrok in mladostnikov, med 15–18 let kar 73 %, v skupini 6–10 let pa 19 %) uvedena prepoved prodaje energijskih pijač mlajšim od 18 let (Kožuchowska et al., 2025, str. 4). Podobne ukrepe so sprejele tudi Litva, Latvija, Turčija in Švedska (Ajibo, 2023). V Sloveniji zakonodajne omejitve še niso sprejete, vendar NIJZ že več let poziva k ureditvi tega področja.

3 SESTAVA ENERGIJSKIH PIJAČ IN NJIHOV POMEN

Sestava energijskih pijač se med proizvajalci lahko razlikuje, vendar imajo skoraj vse skupne temeljne sestavine. Ključne sestavine, kot so kofein, izvleček guarane, vitamini skupine B in taurin, se redno ponavljajo. Kofein in guarana sta glavna vira spodbujevalnega učinka, vitamini B-kompleksa podpirajo presnovo in živčni sistem, taurin pa sodeluje v številnih fizioloških procesih, zlasti v delovanju srca in mišic.

Poleg teh osnovnih sestavin energijske pijače pogosto vsebujejo še druge snovi, kot so glukuronolakton, ginseng, sladkor ali umetna sladila, pa tudi različna barvila in arome. Namen teh dodatkov ni le izboljšanje okusa in videza, temveč tudi ustvarjanje vtisa funkcionalnosti in dodatne koristi. Vendar pa znanstvene raziskave kažejo, da učinki teh sestavin niso vedno dokazani ali brez tveganj, zlasti ob rednem in pretiranem uživanju. Podrobneje bo predstavljeno v nadaljevanju.

Pomembno je tudi, da se učinki njihovih sestavin medsebojno okrepijo, kar lahko poveča obremenitev telesa, še posebej pri otrocih, mladostnikih in občutljivejših posameznikih.

3.1 KOFEIN

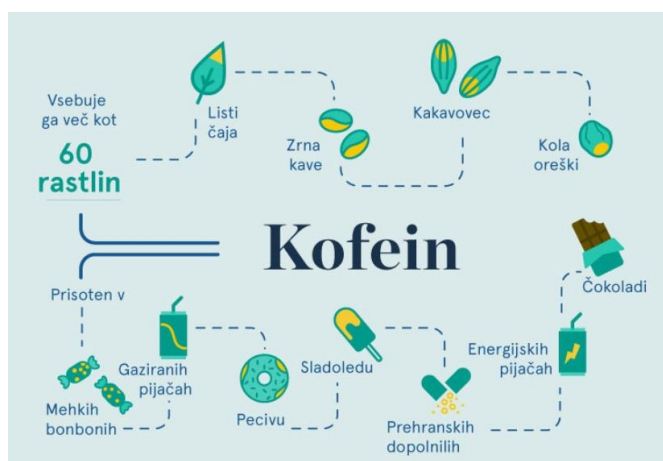
Kofein je psihotropna spojina, ki se naravno pojavlja v nekaterih živilih, pogosto pa je tudi dodan različnim izdelkom. Posebej visoke koncentracije kofeina najdemo energijskih pijačah in nekaterih prehranskih dopolnilih (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016). Ljudje pogosto uživajo kofein za odpravo ali preprečevanje zaspanosti ter za izboljšanje koncentracije in zbranosti (EUFIC, 2024).

Z vidika kemijske zgradbe kofein spada med alkaloide. V svoji čisti obliki je kristalinična snov brez vonja in rahlo grenkega okusa. Naravno se v različnih količinah nahaja v semenih, listih in plodovih več kot 60 rastlinskih vrst, kjer deluje kot naravni pesticid. Najbolj znani naravni viri kofeina so kavovec, čajevec, kakavovec, guarana in kola, kot prikazuje spodnja infografika (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Kofein proizvajajo tudi sintetično v laboratorijih. Uporablja se v energijskih pijačah, prehranskih dopolnilih in kozmetiki (EUFIC, 2024).

Po mednarodni konvenciji o psihotropnih snoveh med tovrstne učinkovine uvrščamo naravne ali sintetične snovi, ki pri posamezniku povzročajo spremembe v duševnem stanju. Poleg kofeina sodijo v to skupino tudi nikotin, kokain in metamfetamin (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Slika 2: Infografika nahajanja kofeina.



Vir: Nacionalni portal o hrani in prehrani. 2016.

Kofein ni prisoten zgolj v kavi, energijskih pijačah in prehranskih dopolnilih, ampak tudi v zelenem, črnem, rumenem in mate čaju, v izdelkih z vsebnostjo guarane, pa tudi v čokoladi, kakavu in napitkih na osnovi kole, na primer v osvežilnih pijačah, kot je Coca-Cola. Vsebuje ga tudi brezkofeinska kava, vendar manjše količine kot običajna kava (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Po zaužitju kofein prehaja v večino telesnih tkiv, vključno z možgani. Pri zdravem odraslem posamezniku je razpolovni čas kofeina približno 3 do 4 ure. Njegovo delovanje v možganih je posledica zapletenega mehanizma zaviranja adenozijskih receptorjev. Kofein je po strukturi zelo podoben adenzinu, organski spojini, ki sodeluje v številnih biokemijskih procesih v telesu, zato lahko tekmuje za vezavo na iste receptorje in s tem preprečuje njegov učinek (NIJZ, 2014).

Kofein deluje kot psihoaktivna snov in blag diuretik. Njegov glavni učinek je stimulacija centralnega živčnega sistema, kar se kaže v povečani telesni in duševni budnosti ter zmanjšani utrujenosti. Ne izboljšuje pa natančne motorične koordinacije ali zahtevnejših kognitivnih sposobnosti, kot je reševanje aritmetičnih problemov. Poleg tega vpliva na srčno mišico, saj poveča srčni utrip in moč srčnih kontrakcij (NIJZ, 2014).

Po zaužitju se kofein hitro absorbira in v približno eni uri doseže krvni obtok. Razpolovni čas kofeina pri odraslem znaša povprečno 5 do 7 ur, po desetih urah pa je izločenih že približno 75 % zaužite količine. Zaradi dolgotrajnega učinka se priporoča, da se kofein ne uživa vsaj šest ur pred spanjem, saj lahko zlasti v popoldanskem ali večernem času negativno vpliva na kakovost spanca (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Kofein zlahka prečka krvno-možgansko pregrado, saj je topen v vodi in maščobah. V možganih se veže na adenozijske receptorje, ki imajo pomembno vlogo pri uravnavanju spanja in sprostitve. Z blokiranjem teh receptorjev poveča aktivnost živčnih celic in sproži sproščanje dopamina ter noradrenalina. Posledično se poveča pozornost, budnost in pripravljenost na fizični ali duševni napor. Vpliva tudi na dihalni center, saj poveča občutljivost na ogljikov dioksid in s tem poglobi dihanje. Enak mehanizem vpliva na srce, kjer kofein pospeši in okrepi srčni utrip ter spodbuja sproščanje adrenalina, kar poveča prekrvavljenost telesa (EUFIC, 2024).

Učinki kofeina se lahko razlikujejo glede na posameznika, njegov metabolizem, telesno maso, pogostost uživanja ter genetske dejavnike. Ob zmernem vnosu kofein spodbuja budnost, pozornost in zmanjšuje utrujenost. Pri višjih odmerkih pa se lahko pojavijo neželeni učinki, kot so nemir, tresenje,

hitrejši srčni utrip, razdražljivost, anksioznost, glavobol, pogosto uriniranje in nespečnost. Ti učinki so pogostejši pri osebah, ki so občutljive na kofein, jemljejo določena zdravila ali imajo pridružene zdravstvene težave (npr. visok krvni tlak, srčne bolezni) (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Pri otrocih lahko že nižji odmerki (5 mg/kg telesne mase) povzročijo živčno vzburjenje, nervozo in tesnobo, zato se pri njih uživanje kofeina odsvetuje. Vnos nad 300 mg dnevno lahko pri odraslih povzroči nespečnost, prebavne težave, mišične krče, motnje srčnega ritma in zmedenost, medtem ko odmerki nad 1000 mg lahko vodijo do hude zastrupitve, ki se lahko konča tudi s smrtjo (NIJZ, 2014; Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016).

Kofein vpliva na živčni sistem, srce, ožilje in ledvice, zato se uporablja tudi v medicini, na primer pri težavah z dihanjem, ki lahko nastanejo zaradi prevelikih odmerkov nekaterih zdravil. Med njegove pozitivne učinke sodijo večja budnost, manjša utrujenost, boljša zaznava in večja telesna zmogljivost, kar pojasnjuje, zakaj ljudje pogosto posegajo po kofeinskih napitkih zjutraj. Po drugi strani pa lahko pretirano uživanje kofeina povzroči tudi različne neželene učinke (Guarda, 2023).

Na varen dnevni vnos kofeina vplivajo številni dejavniki: telesna masa, starost, genetika, navajenost na kofein ter prisotnost bolezni. Posebno previdnost priporočajo otrokom, nosečnicam, doječim materam in posameznikom z zdravstvenimi težavami (Nacionalni portal o hrani in prehrani, 2016). Kot opozarjajo Jee et al. v Križman (2023, str. 7), je uživanje kofeina pred spanjem še posebej odsvetovano, saj lahko zmanjša kakovost in dolžino spanca.

Energijske pijače predstavljajo pogost vir kofeina, pri čemer že ena 250-mililitrska pločevinka lahko vsebuje okoli 80 mg kofeina, kar pomeni več kot 300 mg na liter. Zaradi tega mladostniki z njimi hitro presežejo priporočene dnevne vrednosti, kar poveča tveganje za neželene učinke (Kogovšek, 2022).

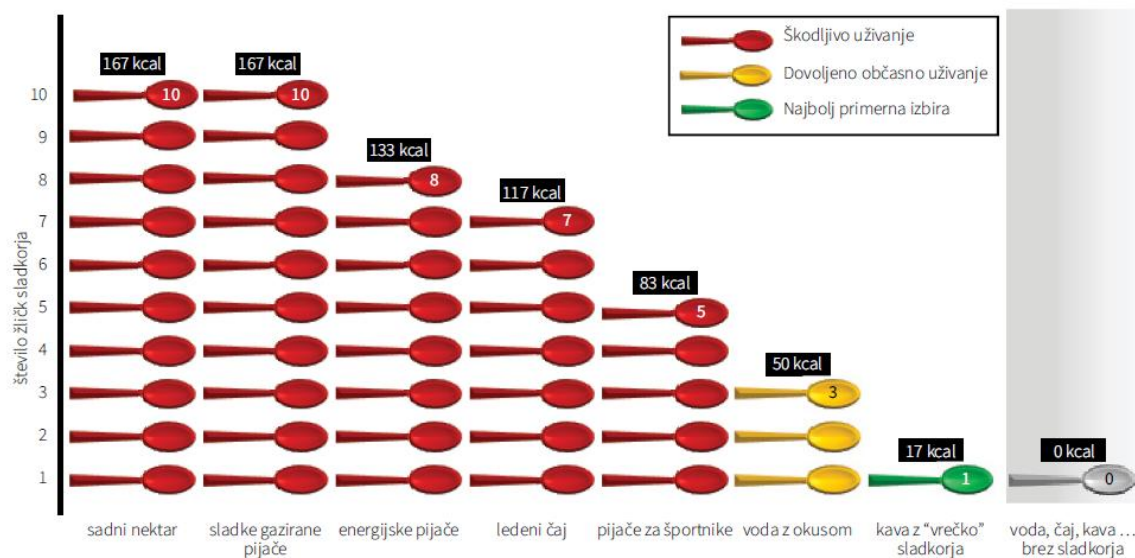
3.2 SLADKOR

Sladkorji predstavljajo osnovni vir energije za telo, pri čemer je glukoza ključni ogljikov hidrat, ki ga skeletne mišice učinkovito oksidirajo za proizvodnjo energije. Energijske pijače pogosto vsebujejo koruzni sirup z visoko vsebnostjo fruktoze ali saharozo, ki telesu hitro zagotavljata energijo (Higgins et al., 2010). Začasnemu povečanju energije običajno sledita utrujenost in zmanjšana budnost (Kožurowska et al., 2025).

Ena pločevinka energijske pijače (500 ml) lahko vsebuje tudi do 54 gramov sladkorja, kar ustreza približno 11 čajnim žličkam oziroma nekaj več kot četrt skodelice sladkorja (Higgins et al., 2010). Po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) naj bi omejili vnos dodanih sladkorjev na največ 10 % celotnega dnevnega energijskega vnosa (Volčanšek et al., 2018, str. 588).

Volčanšek in sodelavci (2018, str. 589) so v svoji raziskavi o problematiki uživanja pijač z dodanim sladkorjem v Sloveniji in svetu pripravili primerjavo vsebnosti sladkorja v različnih pijačah z dodanim sladkorjem, med katerimi so tudi energijske pijače. Iz spodnje slike lahko razberemo, da energijske pijače povprečno vsebujejo 8 žličk po 5 g sladkorja v 500 ml (Slika 3).

Slika 3: Primerjava vsebnosti sladkorja v izbranih pijačah v obliki števila čajnih žličk (5 g) sladkorja v 500 ml pijače z dodanim sladkorjem.



Vir: Volčanšek et al., 2018.

Včasih se dejanska vrednost sladkorja razlikuje od tiste, ki je navedena na embalaži. S pitjem pijač z dodanim sladkorjem v telo vnašamo t. i. prazne kalorije, saj imajo precej fruktoze (približno 20 g na eno pločevinko), ostalih hranil pa jim primanjkuje. Na sliki lahko tudi vidimo, koliko kalorij zaužijemo s posamezno pijačo in kateri nadomestki so najbolj zdravi (sivo območje) (Volčanšek et al, 2018, str. 589).

Vedno večjo priljubljenost uživajo tudi različice energijske pijače brez dodanega sladkorja ("sugar free"), ki sladkost dosežejo s pomočjo sladil. Tako nekatere energijske pijače vsebujejo tako sladkor kot sladila: X-tense, Oshee in Q (Zveza potrošnikov Slovenije, 2022).

Dolgotrajno uživanje večjih količin enostavnih sladkorjev lahko poveča tveganje za debelost in motnje v delovanju inzulina. Telo zato začne izločati vedno več inzulina, vendar trebušna slinavka tega sčasoma ne zmore več nadomeščati, kar lahko vodi v razvoj sladkorne bolezni tipa 2 (Higgins et al., 2010). Prekomerno uživanje sladkorjev prispeva tudi k nastanku zobne gnilobe (Kožuchowska et al., 2025).

3.3 TAVRIN

Tavrin je aminokislina, ki služi kot gradnik beljakovin in jo v telo vnašamo tudi s prehrano, vendar v precej manjših količinah kot z energijskimi pijačami. Povprečen dnevni vnos tavrina iz pestre, mešane prehrane znaša med 0,04 in 0,4 grama, medtem ko lahko že ena pločevinka energijske pijače vsebuje od 1 do 2 grama te snovi – količina je odvisna od vrste in količine pijače (Zveza potrošnikov Slovenije, 2022).

V telesu ima taurin pomembno vlogo pri različnih fizioloških procesih, še posebej v centralnem živčnem sistemu. Njegova ključna naloga je uravnavanje koncentracije natrija v srčni mišici, skeletnih mišicah in

ledvicah (NIJZ, 2025). Tavrín poleg kofeína, guarane in drugih sestavin prispeva k stimulatívnemu učinku, čeprav njegovi dolgoročni učinki ostajajo slabo raziskani (Nawon, 2024).

Kljub njegovi prisotnosti v telesu pa še vedno ni dovolj podatkov, da bi lahko določili varen zgornji dnevni odmerek za uživanje. Poleg tega ni dovolj raziskano, kako visoke količine tavrína delujejo v kombinaciji s kofeínom, telesno vadbo ali alkoholom, kar so okoliščine, ki pogosto spremljajo uživanje energijskih pijač (NIJZ, 2025).

3.4 GUARANA

Guarana (*Paullinia cupana*) je tropska ovijalka iz družine Sapindaceae, ki izvira iz deževnih gozdov Amazonije, kjer so jo domačini že tradicionalno uporabljali za povečanje budnosti in energije, predvsem zaradi plodov, bogatih s kofeínom (Higgins et al., 2010). V energijskih pijačah se uporablja predvsem zaradi guaranina (naravne oblike kofeína), ki ga vsebujejo njena semena. Ta semena vsebujejo najvišjo koncentracijo kofeína med vsemi rastlinami, in sicer od 2 % do 8 %, kar pomeni do trikrat več kot v kavnih zrnih (Higgins, Tuttle in Higgins v Krošl, 2014, str. 9).

Poleg kofeína guarana vsebuje še teobromin in teofilin, spojini s podobnimi stimulatívnimi učinki. Vse te učinkovine delujejo na centralni živčni sistem, povzročajo zoženje žil ter posledično povišanje krvnega tlaka, povečajo frekvenco dihanja in spodbudijo skeletne mišice k uporabi maščob kot vira energije (Higgins, Tuttle in Higgins in De Lima Portella et al. v Krošl, 2014, str. 9).

Raziskave kažejo, da ima lahko redno uživanje guarane pri starejših osebah zaščitni učinek na srčno-žilni sistem in presnovo maščob. Ugotovili so tudi, da ima guaranin antioksidativne lastnosti, ki zmanjšuje oksidacijo LDL-holesterola, kar lahko upočasni nastanek in napredovanje ateroskleroze (De Lima Portella et al. v Krošl, 2014, str. 9).

Čeprav količine guarane v večini energijskih pijač ne dosegajo ravni, ki bi povzročile izrazite terapevtske učinke ali resnejše neželene reakcije, so zabeleženi primeri, ko so posamezniki, zlasti mlajši odrasli, po pretiranem uživanju pijač ali prehranskih dopolnil z izvlečkom guarane potrebovali nujno medicinsko pomoč zaradi simptomov zastrupitve s kofeínom (Higgins et al., 2010).

3.5 GLUKORONOLAKTON

Glukuronolakton je naravna spojina, ki nastaja pri presnovi glukoze v jetrih. V telesu je povezan z glukuronsko kislino, ki se nahaja v rastlinskih in živalskih tkivih. V energijskih pijačah ga je običajno med 2000 in 2400 mg na liter, kar pomeni približno 2 do 2,4 g na 250 ml pločevinko (Zveza potrošnikov Slovenije, 2022). Nima energijskih lastnosti, vendar se energijskim pijačam dodaja zaradi zaviranja glikogena s strani drugih snovi (Żorawska et al., 2024).

Čeprav o vplivu te snovi na zdravje ni veliko raziskav, dosednji podatki kažejo, da telo manjše količine dobro prenaša. Pri večjih količinah pa bi lahko njen razgradni produkt ksilitol, ki spodbuja izločanje insulina, dolgoročno negativno vplival na zdravje. Zaradi pomanjkanja zanesljivih znanstvenih dokazov Evropska agencija za varnost hrane (EFSA) za glukuronolakton za zdaj še ne določa zgornje meje varnega vnosa (NIJZ, 2014).

3.6 GINSENG

Ginseng je pogosto uporabljeno zeliščno prehransko dopolnilo, ki naj bi telesu pomagalo pri premagovanju stresa, utrujenosti in večjih naporov. Uporablja se v tradicionalni medicini za dvig energije, zmanjševanje stresa ter izboljšanje spomina in duševne zmogljivosti, delno preko vpliva na delovanje hipotalamusa in hipofize (Higgins et al., 2010).

Lee in Huang v Prodanova (2019, str. 14) sta v raziskavi navedla, da se korenina ginsenga v kitajski medicini uporablja že več kot 2000 let kot čudežno zdravilo proti vsem boleznim, na Zahod pa so ga prinesli šele v 18. stoletju.

Pogosto ga uživajo športniki zaradi domnevnega vpliva na fizično zmogljivost, vendar znanstveni pregledi še niso potrdili njegove dejanske učinkovitosti na tem področju (Higgins et al., 2010). Prav tako pa naj bi izboljševal imunski sistem ter imel protistresne in protivnetne učinke ter pomagal proti staranju (Żorawska et al., 2024).

Ginseng lahko povzroči tudi neželene učinke, kot so nizek krvni tlak, nespečnost, glavobol, vrtoglavica in prebavne težave. Nekateri strokovnjaki navajajo tudi vaginalne krvavitve, manijo, izpuščaje, razdražljivost in nekatere druge bolezni (Seifert et al. v Prodanova, 2019, str. 15). Kljub temu pa so količine ginsenga v energijskih pijačah zelo majhne, tako da ne morejo povzročiti terapevtskih učinkov ali neželenih reakcij (Higgins et al., 2010).

3.7 OSTALE SESTAVINE

Poleg osnovni sestavin pa energijske pijače lahko vsebujejo tudi nekatere manj znane sestavine, kot so: ekstrakt belega čaja, resveratrol, izvleček aloe vere in kokosovo vodo. Energijskim pijačam dodajajo tudi zeliščne ekstrakte, kot so ginseng in ginkgo biloba, da bi uporabnike prepričali, da imajo takšne pijače ugoden vpliv na zdravje (Prodanova, 2019, str. 16).

Ginkgo biloba je naravni izvleček iz listov istoimenskega drevesa, ki se že stoletja uporablja v tradicionalni kitajski medicini. Znano je, da ima antioksidativne učinke ter vpliva na žilni sistem: izboljšuje prekrvavitev, zmanjšuje lepljenje krvnih celic na stene žil, deluje proti strjevanju krvi in vpliva na delovanje ionskih kanalov ter celično signalizacijo. Kljub tem domnevnim koristim pa doslej nobena velika, dobro zasnovana klinična študija ni potrdila pomembnih pozitivnih učinkov ginka bilobe pri zdravih ali bolnih posameznikih (Higgins et al., 2010).

Večina teh pijač vsebuje tudi vitamine: B-kompleks, antioksidante, natrij, kalij, kalcij in nekatere druge vitamine (Prodanova, 2019, str. 16).

Vitamini skupine B so vodotopni in delujejo kot koencimi, ki so nujni za pravilno delovanje celic, predvsem mitohondrijev in za proizvodnjo energije. V energijske pijače jih pogosto dodajajo, ker pomagajo pretvoriti sladkor v energijo.

Glavne vrste in funkcije vitaminov skupine B:

- Tiamin (B1): Ključen za presnovo ogljikovih hidratov in energijsko proizvodnjo preko cikla citronske kisline.
- Riboflavin (B2): Pomemben za presnovo ogljikovih hidratov, maščob in beljakovin; sodeluje v dihalni verigi celic.
- Niacin (B3): Vključen v tvorbo NADH, ki je ključen za proizvodnjo celične energije in za tvorbo nevrottransmitterjev (dopamin, serotonin ...).
- Pantotenska kislina (B5): Potrebna za tvorbo koencima A in presnovo maščobnih kislin.

- Piridoksin (B6): Sodeluje pri presnovi aminokislin, sintezi nevrotransmiterjev in tvorbi rdečih krvničk; pomemben za imunski sistem.
- Biotin (B7): Vključen v glukoneogenezo in oksidacijo maščobnih kislin.
- Inozitol (včasih imenovan B8): Ni več klasificiran kot vitamin, saj ga telo proizvaja samo. Pomemben je za delovanje mišic, živcev in jeter.
- Cianokobalamin (B12): Ključen za delovanje živčnega sistema, sintezo DNK in tvorbo rdečih krvničk (Higgins et al., 2010).

Energijske pijače vsebujejo tudi L-karnitin, spojino, ki jo naravno proizvajajo jetra in ledvice, znana pa je predvsem po svoji vlogi pri presnovi maščob. Pomaga pri prenosu maščobnih kislin v mitohondrije, kjer se te pretvarjajo v energijo. Dodajanje L-karnitina kot prehranskega dopolnila lahko poveča porabo kisika, zmanjša respiratorni količnik ter spodbuja uporabo maščob kot vira energije (Higgins et al., 2010; Żorawska et al., 2024).

Novejše raziskave kažejo, da ima L-karnitin lahko tudi zaščitni učinek na celice, spodbuja obnavljanje po vadbi, zavira zlepljanje krvnih ploščic in zmanjšuje celično smrt v imunskem sistemu. Uporablja se za izboljšanje zmogljivosti pri vadbi, tekmovanju in regeneraciji (Higgins et al., 2010).

Pri peroralnem uživanju odmerki nad 2 g naenkrat nimajo dodatnega učinka, saj je absorpcija pri tej količini že nasičena (Higgins et al., 2010).

Energijske pijače pogosto vsebujejo tudi antioksidante, ki naj bi telesu pomagali pri okrevanju po vadbi in zmanjšali poškodbe mišičnih celic, ki nastanejo zaradi vnetij in oksidativnega stresa med telesno dejavnostjo. Vendar pa ni dovolj zanesljivih znanstvenih dokazov, da bi se potrebe po antioksidantih med vadbo res povečale. Prav tako ni bilo potrjeno, da bi antioksidanti v obliki prehranskih dopolnil, kot jih najdemo tudi v energijskih pijačah, izboljšali regeneracijo ali zmogljivost pri zdravih, dobro treniranih posameznikih (Higgins et al., 2010).

4 KAJ MLADE PRITEGNE PRI ENERGIJSKIH PIJAČAH?

Uživanje energijskih pijač je priljubljeno po vsem svetu, tako med odraslimi kot mladimi, da so lažje kos vsakodnevnim obveznostim, a se številni posamezniki premalo zavedajo negativnih posledic, ki jih uživanje energijskih pijač prinaša na dolgi rok (Jacobsen in Averson v Černec, 2023, str. 8).

Prodnikova (2011, str. 7) pravi, da se motivi nakupovanja hitro spreminjajo. Dejavnike, ki vplivajo na posameznika pri nakupu energijskih pijač, lahko razvrstimo v pet skupin: družbene, osebne, psihološke, kulturne in ekonomske. Med družbenimi dejavniki imata največji vpliv družina in družbeni položaj, medtem ko osebni dejavniki vključujejo spol, starost, življenjski slog, samopodobo in interese posameznikov. Psihološki dejavniki so prepričanja, stališča, motiviranost, sposobnosti učenja in spomina ter motivacija, medtem ko med ekonomske dejavnike uvrščamo dohodek in kupno moč, cene in kakovost izdelka ter blagovne znamke, ki jih posamezniki kupujejo in so jim zvesti.

Na drugi strani Slokar De Lorenzi, Kovač in Koch (2021, str. 231) delijo dejavnike, ki vplivajo na izbiro in uživanje energijskih pijač, na notranje in zunanje. Med notranje dejavnike izbire so uvrstili značaj osebe ter njene zaznavne in kognitivne procese, med zunanje dejavnike pa značilnosti izdelka (okus, vonj, aroma, barva), ter družbeni in kulturni vpliv.

Križmanova (2023, str. 32) je iz različnih študij povzela, da imajo velik vpliv na uživanje energijskih pijač družinski člani, prijatelji in mladostniki, kar pa so pokazali tudi rezultati njene raziskave. Izsledki njenih intervjujev s petimi osebami, starimi 18 in 19 let, nakazujejo, da so kar trije udeleženci energijsko pijačo kupili samostojno zaradi radovednosti po okusu, učinku in priporočil prijateljev, ostalima dvema pa so jo ponudili kar sami družinski člani. Eden od udeležencev raziskave je navedel, da je z energijskimi pijačami prišel v stik preko platforme YouTube, kjer je spremljal profesionalne športnike. Tovrsten stik ni izjema, saj številni avtorji navajajo, da mnoge znamke energijskih pijač športnikom nudijo finančno podporo v zameno za oglaševanje njihovih produktov. Najpogosteje se to zasledi pri tako imenovanih ekstremnih športih, ki zahtevajo veliko fizičnega napora, hitrost in agilnost.

V raziskavo iz leta 2018 je bilo vključenih 36 najstnikov iz treh ljubljanskih šol, starih med 11 in 18 let (učenci 6. in 8. razreda osnovne šole ter dijaki 1. in 3. letnika srednje šole). Avtorji navajajo, da osnovnošolce k nakupu energijskih pijač najbolj pritegnejo akcijske ponudbe, zlasti popusti tipa »dva za ceno enega«, privlačna embalaža in trženje znanih blagovnih znamk. Pri izbiri dajejo prednost barvitim embalažam večjega volumna, ki jasno označujejo okus, še posebej, če je ta bolj nenavaden (Slokar De Lorenzi, Kovač in Koch, 2021, str. 233).

Pri srednješolcih pa prevladujejo funkcionalni razlogi: energijske pijače posežejo zaradi utrujenosti, pomanjkanja energije ali učenja pozno v noč. Med številnimi izdelki se odločajo predvsem na podlagi okusa, blagovne znamke in cene (Slokar De Lorenzi, Kovač in Koch, 2021, str. 233).

Rupnikova (2019, str. 31, 32) je v svojo raziskavo vključila 81 osnovnošolcev. Rezultati raziskave so pokazali, da učence k nakupu energijskih pijač najbolj spodbudijo priporočila prijateljev in njihov zgled, k nakupu pa jih prepričajo predvsem okus in izgled pijače, trenutno pomanjkanje energije oziroma želja po bolj učinkovitem izvajanju športnih aktivnosti.

Kožuchowska in sodelavci (2025, str. 10) tudi navajajo več razlogov, zaradi katerih mladi posegajo po energijskih pijačah. Kot prvo navajajo agresivno tržno strategijo podjetij, ki obljublajo višjo raven energije, budnosti in koncentracije. Priljubljenost energijskih pijač zagotavljajo tudi okus, zvestoba blagovni znamki in učinki, ki jih uživalci le-teh doživljajo ob uživanju. Omenjajo pa tudi pomanjkanje znanja o škodljivosti uživanja energijskih pijač.

5 NEŽELENI UČINKI ENERGIJSIH PIJAČ

Uživanje energijskih pijač je dan danes velik problem. Po njih posega vse večje število otrok in mladostnikov, ki od poživljajoče pijače pričakujejo povečano koncentracijo, manjšo utrujenost ter povečano budnost in energijo, premalo pa se zavedajo, da stimulatívni učinki negativno vplivajo na telo. K temu pripomorejo velike količine kofeina, sladkorja, tavrina, aditivov in dovoljenih stimulansov, ki jih običajno vsebujejo energijske pijače (Rupnik, 2019).

Stranski učinki se med posamezniki razlikujejo glede na zdravstveno stanje, starost in zaužito količino energijskih pijač. Pomembno pa je vedeti, da se lahko nekateri neželeni učinki pojavijo šele kasneje v življenju (BIC Ljubljana, b. l.).

5.1 SRČNO-ŽILNI UČINKI

Prekomerno uživanje energijskih pijač lahko povzroči srčno-žilne težave, negativno vpliva na živčni sistem, pojavijo se spremembe v prebavi in presnovi ter na ledvicah (Kożuchowska et al., 2025), pogosti so nevrološki in psihološki učinki ter težave z zobmi (Alsunni, 2015), redki pa so primeri zapletov na koži, med nosečnostjo in na delovanju imunskega sistema. Znanstveniki menijo, da bi za zadnje tri zaplete lahko bil kriv sintetični taurin, ki se razlikuje od naravno prisotnega tavrina v telesu. Raziskovalci so poročali tudi o zapletih pri novorojenčkih (težave z inzulinom in motnje strjevanja krvi zaradi pomanjkanja vitamina K) (Constantino et al., 2023).

Največ raziskav je bilo opravljenih na področju vpliva energijskih pijač na srčno-žilni sistem (Constantino et al., 2023), zato jih odsvetujejo ljudem z visokim krvnim pritiskom in bolnikom z boleznimi srca in ožilja (NIJZ, 2014). Uživanje teh pijač je povezano z večjim tveganjem za resne srčne bolezni, kot so aritmija, srčni zastoj, nenadna smrt ali vnetje srčne mišice (Constantino et al., 2023). K temu pripomore kombinacija visokega odmerka kofeina in guarane. Za srčno-žilne učinke so še posebej dovzetni otroci in mladostniki z že obstoječimi boleznimi, kot so debelost, sladkorna bolezen ali prirojene srčne bolezni. Mladostniki pogosto poiščejo pomoč v urgentnih službah zaradi bolečin v prsih, občutkov razbijanja srca ali celo nevarnih srčnih aritmij, ki so lahko življenjsko ogrožajoče (Kożuchowska et al., 2025).

Raziskave so pokazale, da uživanje energijskih pijač pred ali med telesno dejavnostjo povečuje srčno-žilni stres, zlasti pri telesno neaktivnih mladostnikih. Pogosta je tudi kombinacija z alkoholom, kar prikrije učinke opitosti in poveča tveganje za srčno-žilne zaplete ter poškodbe. Dolgotrajno uživanje energijskih pijač lahko pri mladih prispeva k razvoju hipertenzije in ateroskleroze zaradi arterijske togosti in okvare žilne stene, saj je njihov srčno-žilni sistem na te učinke bolj občutljiv kot pri odraslih (Kożuchowska et al., 2025).

5.2 NEVROLOŠKI IN PSIHOLOŠKI UČINKI

Visoke koncentracije kofeina (do 320 mg/l), tavrina, sladkorja in drugih spodbujevalcev živčevja v energijskih pijačah lahko povzročijo številne nevropsihične motnje. Pri občutljivih posameznikih že enkratna uporaba lahko izzove živčnost, nemir, tesnobo, razdražljivost ter motnje pozornosti in koncentracije (Costantino et al., 2023).

Pri mladostnikih je uporaba energijskih pijač še posebej problematična zaradi nevrobiološke nezrelosti možganov. Sistematični pregled 57 študij je leta 2024 pokazal, da je pri otrocih in mladostnikih (≤ 18 let) uživanje energijskih pijač statistično povezano z višjo pojavnostjo depresije, anksioznosti, paničnih napadov in celo samomorilnih misli (Ajibo et al., 2024).

Energijske pijače vplivajo tudi na ritem spanja in njegovo kakovost. Raziskave kažejo, da mladostniki, ki jih redno uživajo, spijo manj, slabše spijo, pogosteje hodijo pozno spat in se čez dan počutijo utrujene. To lahko negativno vpliva na njihov učni uspeh in odnose z drugimi (Ajibo et al., 2024, str. 277; Costantino et al., 2023, str. 3).

Kaldenbach et al. (2022) so v študiji, v kateri je sodelovalo 1353 norveških mladostnikov, starih 15–16 let, ugotovili, da skoraj polovica (46,5 %) mladostnikov med šolskimi dnevi spi manj kot priporočenih 8 ur na noč. Ugotovljeno je bilo, da imajo tisti, ki uživajo energijske pijače, krajši spanec in daljši čas, ki ga potrebujejo, da zaspijo, v primerjavi s tistimi, ki teh pijač sploh ne uživajo. Razlika je bila še posebej izrazita pri tistih, ki energijske pijače uživajo pogosto (štirikrat na teden ali več). Ti mladostniki so v povprečju spali skoraj eno uro manj (točneje 57 minut) kot njihovi vrstniki, ki energijskih pijač nikoli ne uživajo. Poleg tega so za zaspanje potrebovali več kot 25 minut dlje.

Motnje spanja so povezane tudi s povečanim tveganjem za srčno-žilne bolezni, debelost in hormonsko neravnovesje. Pomanjkanje spanja spodbuja povečan apetit in slabši metabolizem, kar lahko sproži začaran krog težav s telesno težo in spanjem (NIJZ 2023, str. 8, 9).

Raziskava med mladostniki, starimi od 15 do 16 let, je pokazala povezavo med večjim vnosom kofeina ter pogostejšim pojavom nasilnega vedenja in vedenjskih težav. Nekatere raziskave opozarjajo, da lahko energijske pijače prispevajo tudi k resnejšim zdravstvenim zapletom, kot so možganska kap ali epileptični napadi. Pri posameznikih, ki dnevno zaužijejo več kot 300 mg kofeina, se lahko pojavijo tudi halucinacije. Povišana raven stresnega hormona kortizola lahko dodatno okrepi odziv telesa na stres in s tem poveča možnost njihovega pojava (Alsunni, 2015).

Pogosta je tudi povezava z nevarnim vedenjem. Mladostniki, ki uživajo energijske pijače, pogosteje kadijo, pijejo alkohol, uporabljajo droge, sodelujejo v nasilnem vedenju, izostajajo od pouka, ustrahujejo in se podajajo v tvegane spolne odnose (Ajibo et al., 2024).

Redna uporaba energijskih pijač lahko povzroči odvisnost, zlasti pri mladih (Kożuchowska et al., 2023, str. 8), in lahko dolgoročno oslabi kognitivno zmogljivost, poveča impulzivnost in zmanjša emocionalno regulacijo (Costantino et al., 2023, str. 4). Najbolj ogroženi so otroci, ker se njihov centralni živčni sistem šele razvija (Kożuchowska et al., 2023).

5.3 VPLIV NA PREBAVILA IN IZLOČALA

Energijske pijače lahko povzročijo resne prebavne težave pri mladih, zlasti pri otrocih in najstnikih, katerih prebavni sistem je še v razvoju. Kofein, ki ga te pijače vsebujejo v velikih količinah, poveča izločanje želodčne kisline, kar lahko draži sluznico in povzroči zgago, refluks in vnetje želodca (gastritis). Ker imajo mladi pogosto bolj občutljivo želodčno sluznico, se ti simptomi pri njih pogosteje pojavijo (Kożuchowska et al., 2025).

Poleg tega vsebujejo tudi velike količine sladkorja, ki lahko porušijo ravnovesje črevesne mikrobiote. Pogosto uživanje takšnih pijač povečuje tveganje za debelost in sladkorno bolezen tipa 2 (Alsunni, 2015). Porušeno ravnovesje v črevesju lahko povzroči napihnjenost, bolečine v trebuhu, vnetja ter

različne presnovne težave, pogosta pa sta tudi slabost in bruhanje. Raziskave kažejo, da mladostniki, ki pogosto uživajo sladke pijače, pogosteje poročajo o prebavnih težavah (Kożuchowska et al., 2025).

Energijske pijače lahko negativno vplivajo tudi na delovanje jeter in trebušne slinavke. V strokovni literaturi so opisani primeri akutnega hepatitisa in pankreatitisa, ki naj bi nastali zaradi prekomernega uživanja energijskih pijač. Zaradi visokega odmerka vitamina B3 (niacin) v teh pijačah strokovnjaki poročajo o blagi jetrni okvari (povišani ALT/AST), jetrni stenozi, nekrozi in v redkih primerih pa o odpovedi jeter (Žuber et al., 2025).

Tudi Alsunni (2015) je v raziskavah našel podobne primere. Navedel je primera ženske in moškega, ki sta zaradi prekomernega uživanja energijskih pijač dobila zlatenico, bolečine v trebuhu in imela povišane jetrne encime. Meni, da je to področje še potrebno bolj raziskati.

Randhawa s sodelavci (2020) v Žuber et al. (2025) je opisal primer 29-letnega moškega, ki je po dolgotrajnem uživanju 5–6 energijskih pijač dnevno zbolel za akutnim pankreatitisom. Prav tako so drugi avtorji odkrili še vsaj 5 podobnih primerov, kjer naj bi bil kot možen vzrok za bolezen trebušne slinavke navedeno prekomerno uživanje energijskih pijač (Žuber et al., 2025). Garg et al. (2020) v svoji študiji navajajo primer 34-letne ženske, ki je se ji je stanje sluznice prebavil izboljšalo, ko je prenehala s pitjem energijskih pijač.

Vse več dokazov kaže tudi na škodljiv vpliv na jetra mladih. Visoke količine fruktoznih sirupov, ki jih energijske pijače pogosto vsebujejo, lahko preobremenijo jetra in povzročijo kopičenje maščobe, kar vodi do zamaščenosti jeter (NAFLD). Otroci in mladostniki so zaradi nerazvitega metabolizma posebej ranljivi za te spremembe (Kożuchowska et al., 2025). Poleg tega pa taurin in druge snovi vplivajo na živčevje v prebavilih, ki spremeni gibljivost črevesja (Constantino et al., 2023).

Za jetra je še posebej tvegana kombinacija energijskih pijač z alkoholom, ki lahko privede do resnih poškodb le-teh. Poskus na živalih je pokazal, da je ta kombinacija povzročila vnetje jeter in oksidativni stres, še izraziteje kot alkohol sam (Kożuchowska et al., 2025). Ferreira et al. v Prodanova (2019, str. 21) so navedli primer študije, ki je pokazala, da je kombinacija Red Bull in vodke povzročila zmanjšano zaznavanje in motnje motorike v primerjavi z uživanjem same vodke. Uživanje energijskih z alkoholom je nevarno, ker se simptomi alkoholne zastrupitve pojavijo s časovnim zamikom in povzročijo lažen občutek treznosti, prav tako pa s tem povečamo verjetnost odvisnosti od alkohola (Prodanova, 2019, str. 21; Križman, 2023, str. 16).

Dokazano je tudi, da energijske pijače vplivajo na delovanje ledvic. Visoke količine kofeina v energijskih pijačah lahko delujejo kot blag diuretik, kar pomeni, da se pospeši odvajanje vode in natrija skozi ledvice (Constantino et al., 2023), zato se je treba energijski pijačam izogibati zlasti med dolgotrajno vadbo v vročem okolju, da ne bi prišlo do dehidracije (Alsunni, 2015). Zaradi velike količine tavrina, ki se v 95 % presnavlja v ledvicah, se lahko spremeni pretok krvi v ledvicah. Pride lahko do akutne ledvične poškodbe, kar pa vodi v akutno ledvično odpoved (Kożuhowska et al., 2025).

5.4 VPLIV NA ZOBE

Številni raziskovalci po svetu so raziskovali tudi povezavo med uživanjem energijskih pijač in učinki na zobe. Švedska študija je dokazala, da uživanje energijskih pijač lahko povzroči karies, saj imajo energijske pijače nizek pH in visok delež sladkorja, prav tako pa lahko uničijo zaščito naših zob, ki zaradi tega postanejo bolj občutljivi na sladko, kislo ali hladno (Alsunni, 2015). Še posebej so zobje ranljivi v razvoju, saj imajo nezrelo strukturo sklenine in nepopolno mineralizacijo, zato so otroci in mladostniki

bolj dovzetni za morebitne zobne zaplete, kot so strukturne poškodbe, ustne bolezni in občutljivost zob. Za ublažitev teh negativnih učinkov so ključni naslednji ukrepi: omejevanje ali odprava uživanja energijskih pijač, pravilna ustna higiena, ki vključuje redno ščetkanje zob z zobno pasto s fluoridom, uporabo zobne nitke in izpiranje ust po uživanju energijskih pijač. Za uživalce energijskih pijač so zelo pomembni tudi redni obiski zobozdravnika, ki lahko pravočasno nudi ustrezno zdravljenje in preventivno oskrbo (Marufovič, 2025, str. 22, 23).

Uživanje energijskih pijač lahko škoduje zdravju. Še posebej so ranljivi otroci in mladostniki, saj imajo manjšo telesno maso in počasneje presnavljajo kofein, zato so lahko učinki na njih bolj izraziti in dolgotrajni. Dolgoročna nevarnost pa je tudi postopno navajanje telesa na kofein, kar lahko vodi v čedalje večji in težje nadzorovan vnos (NIJZ, 2023, str. 8). Na dolgi rok lahko uživanje kofeina predstavlja tveganje za Parkinsonovo bolezen, obstaja pa tudi povezava med uživanjem vnosov 300 mg kofeina na dan ter splavom in nižjo porodno težo (Prodanova, 2019, str. 21).

6 ENERGIJSKE PIJAČE IN ŠPORT

Energijske pijače so sicer brezalkoholne pijače, ki se zaradi stimulativnih učinkovin oglašujejo kot izdelki, ki povečujejo telesno pripravljenost, zmanjšujejo utrujenost in izboljšujejo mentalno zavest (Kożuchowska et al., 2025, str. 4). Študije potrjujejo, da imajo energijske pijače tudi pozitiven vpliv na vzdržljivost, mišično moč in kratkotrajno intenzivno vadbo (McLellan et al. v Cadoni in Tiziana Peana, 2023, str. 5).

Na športno uspešnost najbolj vpliva glavni stimulans teh pijač – kofein, ki je prisoten v koncentracijah od 15 do 55 mg na 100 ml. Energijske pijače pa vsebujejo še druge stimulanse, ki še dodatno povečajo njegov učinek. Evropska agencija za varnost hrane (EFSA) priporoča največji vnos kofeina 3 mg/kg telesne teže na dan za otroke in mladostnike, tako se zaradi velikih pločevink največji priporočeni odmerki zaužije v zelo kratkem času (Leis, 2025).

Vpliv kofeina in drugih spodbujevalnih snovi na športno zmogljivost je odvisen od več dejavnikov, kot so zaužita količina, čas zaužitja, vrsta športne dejavnosti in odziv posameznika. Največji učinki se običajno pokažejo pri dolgotrajni telesni aktivnosti, medtem ko so pri kratkotrajnih in zelo intenzivnih športih manj izraziti (Burke v Cadoni in Tiziana Peana, 2023).

Gutiérrez-Hellín in Varillas-Delgado (2021, str. 2) sta analizirala številne študije o vplivu energijskih pijač na športno uspešnost in ugotovila, da so le-te dvoumne ali celo protislovne. Menita, da je to predvsem posledica vpliva genetike in pomanjkanja študij.

Nekatere študije so dokazale povezavo med zmogljivostjo in uživanjem energijskih pijač v ameriškem nogometu, atletiki, odbojki in rokometu, vendar pa kljub obsežnim dokazom o pozitivni povezavi med uživanjem teh pijač in izboljšano športno zmogljivostjo obstajajo tveganja za srčno-žilne težave, spremembo spalnega vzorca pri mladostnikih, poslabšanja duševnih bolezni, možnosti odvisnosti in toksičnosti. Na drugi strani pa sta našla več študij, ki niso opazile pozitivne povezave med uživanjem energijskih pijač, ki vsebujejo kofein in taurin, ter izboljšano športno zmogljivostjo. Med vzroki, zakaj te študije niso pokazale pozitivnih povezav, navajata, da so preiskovalci že morda navajeni na uživanje kofeina, lahko so boljši rezultati zaradi intenzivnosti treningov ali pa so bili vzorci preiskovancev premajhni ter pomanjkanje raziskav o vplivu genetike na odziv telesa na kofein (Gutiérrez-Hellín in Varillas-Delgado, 2021, str. 20, 21).

NIJZ (2023, str. 9) opozarja, da energijske pijače ne pripomorejo k boljšim športnim dosežkom, kot pogosto zmotno mislimo. Njihova uporaba med telesno dejavnostjo lahko celo škoduje. Visoka vsebnost kofeina in drugih poživil dodatno obremenjuje telo, ki je med športno dejavnostjo že samo po sebi pod stresom. Prav tako velike količine sladkorja povzročijo hiter dvig energije, ki pa prav tako hitro pade, kar vodi v utrujenost. Umetna barvila in sladila predstavljajo dodatno obremenitev za telo, saj jih mora organizem predelati ali izločiti, kar jemlje energijo, ki bi jo sicer telo potrebovalo za regeneracijo.

Pitje energijskih pijač pred ali med športno aktivnostjo ni priporočljivo, saj ne zagotavlja dolgoročne vzdržljivosti, ne pripomore k večji moči ali boljši regeneraciji, ampak ravno nasprotno. Biti dober športnik pomeni znati uravnotežiti telesne napore s skrbjo za zdravje, kar vključuje tudi premišljeno izbiro pijač. Najprimernejša izbira za hidracijo med športom ostaja voda, poleg tega pa so smiselni tudi napitki z naravnimi in kakovostnimi hranili, ki podpirajo telesne funkcije, ne da bi jih hkrati obremenjevali (NIJZ, 2023, str. 9).

7 OMEJEVANJE PRODAJE ENERGIJSKIH PIJAČ MED OTROKI IN MLADOSTNIKI

Energijske pijače niso običajne brezalkoholne pijače, saj vsebujejo velike količine kofeina, sladkorja in vitaminov ter tudi stimulanse, kot so guarana, taurin in ginseng. Večino teh snovi sicer najdemo tudi v vsakdanji hrani, vendar v veliko manjših količinah, kot jih posameznik zaužije z energijskimi pijačami. Še posebej so te pijače priljubljene med mladostniki, ki od njih pričakujejo dodaten vir energije, zmanjšano utrujenost in višjo mentalno zmogljivost, hkrati pa se ne zavedajo potencialnega tveganja in neželenih posledic. Ker imajo otroci in mladostniki nižjo telesno maso, se neželeni učinki pojavijo hitreje in bolj intenzivno kot pri odraslih.

Slokar De Lorenzi, Kovač in Koch (2021, str. 231) navajajo, da je varen dnevni odmerek kofeina za zdrave odrasle osebe od 100 do 250 mg, odmerki nad 300 mg, odvisno od telesne teže in praga tolerance, pa lahko povzročijo nekatere neželene učinke. Še višji odmerki kofeina (npr. 1000 mg) lahko privedejo do resnih večistemskih zastrupitev ali celo do smrti.

Križmanova (2023, str. 7) je v ameriških raziskavah zasledila, da Ameriška akademija za pediatrijo otrokom, ki uživajo kofein, svetuje, naj njegov dnevni vnos ne presega 2,5 mg/kg telesne teže iz vseh prehranskih virov, medtem ko Evropska agencija za varno hrano navaja, da je največji varen vnos 3 mg/kg. Ker je pri otrocih in mladostnikih razgradljivi čas kofeina v telesu daljši kot pri odraslih osebah, morajo le-ti biti še posebej pozorni pri uživanju energijskih pijač, saj vsebujejo od 160 mg kofeina na pločevinko pa vse do 500 mg, kar je dovolj visoka doza za toksičnost kofeina.

Energijske pijače zaradi grenkega okusa kofeina vsebujejo še velike količine sladkorja, zato jih strokovnjaki uvrščajo med izdelke z visoko vsebnostjo sladkorja. Ena pločevinka energijske pijače (500 ml) vsebuje tudi do 55 g sladkorja, kar za zmerno aktivnega 12-letnika pomeni dobrih 10 % dnevnega energijskega vnosa (Dober tek, Slovenija, 2023).

7.1 OMEJEVANJE PRODAJE ENERGIJSKIH PIJAČ V SLOVENIJI

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje so ravno otroci in mladostniki največji porabniki energijskih pijač, čeprav le-te zanje zaradi prekomernih vnosov snovi sploh niso primerne. Zato Ministrstvo za zdravje v Sloveniji izvaja in spodbuja posamezne akcije, ki bi mlade odvrgle od uživanja energijskih pijač. Marca 2024 je Ministrstvo za zdravje s številnimi strokovnimi, športnimi in mladinskimi organizacijami nadaljevalo z akcijo "Do dobre energije brez energijske pijače". Z akcijo so želeli otroke in mladostnike opozoriti, da tovrstne pijače niso primerne zanje, opozarjali pa so tudi, da je potrebno mlade naučiti kritičnega vrednotenja informacij, ki jih obkrožajo na vsakem koraku. Mladim so svetovali, naj za moč in energijo namesto energijskih pijač raje izberejo uravnoteženo prehrano, redno ukvarjanje s športom in kakovosten spanec. Namesto energijskih pijač naj raje pijejo zadostne količine vode in drugih bolj zdravih alternativ (Ministrstvo za zdravje, 2024).

Akcija je bila izvedena že tretjič, in sicer pod okriljem Nacionalnega programa Dober tek, Slovenija. Gre za program o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje, ki poteka od 2015 do 2025. Z njim želijo izboljšati prehranske in gibalne navade prebivalcev vseh starosti, še posebej socialno ogroženih (Dober tek, Slovenija, 2025).

Poskusi omejevanja uživanja pijač z dodanim sladkorjem so bili v Sloveniji izvedeni že leta 2005, ko je Ministrstvo za zdravje Republike Slovenije izdalo Smernice zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, po katerih naj bi vrtci in šole zagotovile dostopnost do pijač brez dodanega

sladkorja, živil z manj sladkorja in bolj uravnoteženo sestavo. Leta 2016 je Zakon o šolski prehrani v šolah prepovedal namestitve avtomatov s sladkimi in slanimi prigrizki ter pijačami z dodanim sladkorjem (Volčanšek et al., 2018, str. 594). Volčanšek s sodelavci je takrat za razvoj bolj zdravih prehranjevalnih navad predlagal obdavčitev hrane in pijače z visokim deležem sladkorja. Na Zvezi potrošnikov Slovenije navajajo, da slovenska vlada tudi danes napoveduje ukrepe za boj proti sladkim pijačam, in sicer z uvedbo višjih trošarin, DDV ali dodatnega davka, a konkretnih rešitev še nima (Zveza potrošnikov Slovenije, 2024).

V Sloveniji trenutno ni zakonske starostne omejitve za nakup energijskih pijač, vendar so na embalaži obvezne navedbe: "Visoka vsebnost kofeina. Ni priporočljivo za otroke in nosečnice ali doječe matere." Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) in Zveza potrošnikov Slovenije (ZPS) aktivno ozaveščata o škodljivosti energijskih pijač za otroke in mladostnike ter pozivata k uvedbi omejitev, kot je preverjanje starosti kupcev (Kogovšek, Zveza potrošnikov Slovenije, 2022).

7.2 GLOBALNA IN EVROPSKA REGULACIJA ENERGIJSKIH PIJAČ

Regulacija energijskih pijač po Evropi in svetu je precej raznolika, vendar se v zadnjih letih kaže trend k strožjim omejitvam, zlasti glede prodaje mladostnikom, kar je neposredna posledica naraščajočih znanstvenih dokazov o njihovih škodljivih učinkih.

Zaskrbljenost zaradi visoke porabe energijskih pijač med mladostniki, saj jih v Evropi uživa kar 68 % mladostnikov (Teijeiro et al., 2025), je spodbudila številne regulativne ukrepe. Litva (2014) in Latvija (2016) sta bili med prvimi, ki sta z zakonom prepovedali prodajo energijskih pijač osebam, mlajšim od 18 let (Ajibo et al., 2023). Turčija jima je sledila leta 2018 (Ajibo et al., 2023). Na podlagi raziskav, ki so pokazale, da je na Poljskem največja poraba energijskih pijač ravno pri mladostnikih med 10. in 18. letom (68 %), je poljska vlada s 1. januarjem 2024 prav tako prepovedala prodajo energijskih pijač osebam, mlajšim od 18 let. Ta zakon vključuje tudi prepoved prodaje v izobraževalnih ustanovah in na prodajnih avtomatih, poleg jasnega označevanja in opozoril (Kožuchowska et al., 2025, str. 4).

Najnovejši podatki kažejo, da so regulacijo prodaje energijskih pijač leta 2025 uvedli tudi na Madžarskem, kjer je prepovedana prodaja in postrežba teh pijač osebam, mlajšim od 18 let (Hungary Today, 2025), in v Kazahstanu, kjer je od februarja 2025 prepovedana prodaja mlajšim od 21 let. Slednji ukrep je posebej ambiciozen korak v javnem zdravju, saj je več kot 40 % kazahstanskih šolskih otrok redno uživalo energijske pijače, kar je prispevalo k naraščajočemu bremenu nenalezljivih bolezni (WHO, 2025).

V Španiji, kljub znanim tveganjem, ni specifične regulacije za te pijače, saj spadajo pod splošno Uredbo 650/2011 za brezalkoholne pijače. Kljub temu so nekatere avtonomne skupnosti, kot sta Kanarski otoki in Galicija, že uvedle lastne ukrepe, vključno z opredelitvijo energijskih pijač na podlagi vsebnosti kofeina in prepovedjo prodaje mladostnikom. Na evropski ravni Uredba (EU) št. 1169/2011 sicer predpisuje opozorila na embalaži za pijače z visoko vsebnostjo kofeina, vendar strokovnjaki poudarjajo, da bi morala biti ta opozorila bolj neposredno usmerjena na mladostnike, ki so glavni potrošniki (Leis, 2025).

V drugih državah še ni uradne zakonske omejitve, so pa posamezna priporočila in tečeje razprave o omejitvah oziroma so v teku postopki. Na Švedskem ni zakonske starostne omejitve glede prodaje energijskih pijač, vendar nekateri trgovci uporabljajo prostovoljno omejitev prodaje na osebe, starejše od 15 let. V Združenih državah Amerike k temu stremijo Ameriška pediatrična akademija za pediatrijo, Ameriški kolidž športne medicine in Ameriško združenje za srce (Ajibo, 2023). Kanada je že od

proizvajalcev zahtevala, da upoštevajo omejitve kofeina in trženja ter opozorila o zdravstvenih tveganjih. Tudi Norveška razmišlja o uvedbi prepovedi prodaje mlajšim od 16 let (Teijeiro et al., 2025).

Za omejitev prodaje pa se borijo tudi v Veliki Britaniji in Ukrajini. V Združenem kraljestvu (Anglija, Škotska, Wales) potekajo posvetovanja o morebitni zakonski prepovedi prodaje mlajšim od 16 ali 18 let. Večina večjih supermarketov je že uvedla prostovoljno prepoved prodaje mlajšim od 16 let (Wheeler, 2024; ZPS, 2022).

Tudi v Ukrajini so v obravnavi osnutki zakonov, ki predlagajo prepoved prodaje mlajšim od 18 let na določenih lokacijah, kot so šole in bolnišnice, ter z obveznim preverjanjem starosti pri spletni prodaji. Predlagane so tudi visoke denarne kazni za kršitelje (VoxUkraine, 2025).

Na Češkem v parlamentu poteka razprava o zakonu, ki bi prepovedal prodajo energijskih pijač otrokom. Predlog zakona predvideva stroge kazni v višini več tisoč evrov za starše in prodajalce, ki bi ga kršili. Kritiki sicer opozarjajo, da bi lahko otroci preprosto prešli na izdelke na osnovi čaja in kave, ki pogosto vsebujejo več kofeina kot energijske pijače (Stolnik, 2025). Po tragičnem dogodku leta 2021 na Hrvaškem, ko je umrl 13-letnik, ki naj bi zaužil več energijskih pijač, je tudi hrvaški minister za zdravje sprožil pobudo za prepoved prodaje energijskih pijač mladoletnikom, čeprav smrt mladoletnika uradno ni bila potrjena v povezavi s prekomernim uživanjem energijskih pijač (Mladina.si, 2021).

Posamezne ukrepe glede dostopa in razpoložljivosti energijskih pijač so sprejele tudi nekatere druge države, kot so Avstralija, Nova Zelandija, Nemčija, Avstrija in Belgija. Te regulacije vključujejo različne ukrepe: od označevanja (npr. opozorila glede mešanja energijskih pijač z alkoholom), oglaševanja (npr. omejitve trženja energijskih pijač otrokom), prodaje (npr. prepoved prodaje energijskih pijač z več kot 320 mg/l kofeina, omejitev prodaje mladoletnikom, mlajšim od 15 let), sestavin (npr. prepoved vitaminov) do cene (npr. posebni davki glede na vsebnost kofeina) (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024).

Pomembno je poudariti, da se podatki med posameznimi celinami precej razlikujejo, saj so nekatere regije slabše raziskane glede uživanja energijskih pijač, zato je pri razlagi rezultatov potrebna določena previdnost (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024).

Vendar pa trend v svetu kaže na vedno večjo prepoznavnost tveganj, povezanih z energijskimi pijačami, zlasti za mlade. To je neposredna posledica kopičenja znanstvenih dokazov, ki potrjujejo negativne zdravstvene učinke. Posledično se vedno več držav odloča za zakonske omejitve prodaje, predvsem za mladoletnike. Kljub temu so regulacije še vedno zelo neenotne, kar Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) in druge mednarodne zdravstvene organizacije vidijo kot izziv in pozivajo k bolj usklajenim in strogim ukrepom po vsem svetu. Poudarjajo pomen ozaveščanja javnosti in izobraževanja o tveganjih, ki jih prinaša uživanje energijskih pijač.

7.3 MOŽNI UKREPI IN PRIPOROČILA

Glede na visoko razširjenost uživanja energijskih pijač med mladimi in številne dokazane ali potencialne negativne učinke na zdravje je nujno uvesti učinkovite politike in ukrepe za zmanjšanje njihove porabe. Posebna pozornost mora biti namenjena zaščiti otrok in mladostnikov, saj gre za ranljivo skupino, ki je pogosto tudi glavna ciljna skupina trženjskih strategij proizvajalcev.

Čeprav primanjkuje študij, ki bi neposredno preučevale vpliv regulativnih okvirov na porabo energijskih pijač, številni raziskovalci poudarjajo, da lahko zakonske omejitve, podobno kot pri tobačnih izdelkih,

alkoholu in sladkih pijačah, pomembno vplivajo na zmanjšanje dostopnosti in s tem povpraševanja (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024).

Med najpogostejše predlaganimi ukrepi za zmanjšanje uživanja energijskih pijač so:

- uvedba minimalne starosti za nakup energijskih pijač (npr. prepoved prodaje mlajšim od 18 let), s čimer bi se omejil dostop mladoletnikov do teh izdelkov (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024),
- zvišanje cene energijskih pijač, kar bi lahko zmanjšalo njihovo dostopnost in posledično tudi porabo med mladimi (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024),
- omejitev ali prepoved prodaje energijskih pijač v izobraževalnih ustanovah, kar podpirata tudi WHO in UNICEF (WHO, 2016; UNICEF, 2024),
- omejevanje oglaševanja energijskih pijač, namenjenega otrokom in mladostnikom, zlasti na družbenih omrežjih, pri sodelovanju z vplivneži ter na športnih dogodkih in v računalniških igrah (ZPS, 2022; WHO, 2016; UNICEF, 2024),
- vzpostavitev smernic za odgovorno trženje, ki bi proizvajalce spodbujale k etičnemu oglaševanju (ZPS, 2022).

Poleg tega bi bilo treba po mnenju Žorawske et al. (2024) na ravni zakonodaje določiti najvišje dovoljene vsebnosti posameznih snovi, zlasti kofeina, v energijskih pijačah. Določitev zgornjih mej bi omogočila tudi natančnejše označevanje izdelkov z visoko vsebnostjo kofeina ter prispevala k zaščiti potrošnikov pred prekomernim uživanjem.

Pomemben korak k zmanjšanju uporabe energijskih pijač je tudi boljše obveščanje potrošnikov in ustrezno označevanje izdelkov:

- jasnejše navajanje sestavin ter opozarjanje na možne negativne učinke na embalaži lahko pripomore k bolj informiranemu odločanju potrošnikov (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024),
- opozorila na embalaži bi morala biti bolj vidna, razumljiva in prilagojena mladim, da bi dejansko dosegla svoj namen (Visram in Birch, 2020),
- z ustrezno zakonodajo bi bilo smiselno uvesti tudi jasno označevanje pijač z visoko vsebnostjo kofeina, kadar ta presega določene vrednosti (Žorawska et al., 2024).

Pomembno vlogo pri zmanjševanju uživanja energijskih pijač ima tudi sistematično izobraževanje in ozaveščanje:

- javnozdravstvene kampanje, ki mladim predstavljajo tveganja energijskih pijač ter spodbujajo bolj zdrave načine pridobivanja energije (Aonso-Diego, Krotter in García-Pérez, 2024; ZPS, 2022),
- usmerjeno izobraževanje staršev, saj ti pomembno vplivajo na prehranske navade svojih otrok. Starše je treba ozaveščati o učinkih kofeina in sladkorja ter jih spodbujati k ponudbi bolj zdravih pijač (WHO, 2016; UNICEF, 2024),
- izobraževanje o tveganjih mešanja energijskih pijač z alkoholom (ZPS, 2022),
- opozarjanje na nevarnosti uživanja energijskih pijač med intenzivno telesno dejavnostjo zaradi večje obremenitve srca in možnosti dehidracije (ZPS, 2022), posebna pozornost ranljivim skupinam z jasnimi in starosti prilagojenimi obveščanjem o tveganjih (Žorawska et al., 2024).

Po mnenju Žorawske et al. (2024) bi morali izobraževanje in ozaveščanje postati osrednje orodje v preprečevanju porasta uživanja teh pijač, saj samo prepovedi niso zadostne brez dolgoročnih sprememb v vedenjskih vzorcih.

V prizadevanjih za zmanjšanje uporabe energijskih pijač ima pomembno vlogo tudi strokovna skupnost, zlasti zdravstveni delavci, ki so pogosto prvi v stiku z mladimi in njihovimi navadami. Ti strokovnjaki bi morali biti ustrezno usposobljeni za prepoznavanje simptomov, povezanih z uživanjem teh pijač, ter za učinkovito svetovanje posameznikom in njihovim družinam (ZPS, 2022).

Poleg neposrednega dela z uporabniki je ključnega pomena tudi sistematično spremljanje učinkov že sprejetih ukrepov. Le s sprotim opazovanjem sprememb v navadah mladih in odzivov na uvedene politike je mogoče prilagajati ukrepe in jih narediti še učinkovitejše (WHO, 2016; UNICEF, 2024).

Žorawska et al. (2024) opozarjajo, da je za celostno razumevanje posledic uživanja energijskih pijač nujno izboljšati tudi sistem poročanja o negativnih učinkih na zdravje. Takšna poročila bi omogočila boljši vpogled v realne zdravstvene težave, povezane z njihovim uživanjem, in bi lahko prispevala k oblikovanju boljših preventivnih strategij.

Ob tem opozarjajo tudi na novo področje, ki zahteva posebno pozornost – hitro rastoči trg prehranskih dopolnil, zlasti pripravkov za uporabo pred vadbo. Ker ti izdelki pogosto vsebujejo podobne ali celo višje koncentracije kofeina in drugih spodbujeval, a hkrati niso ustrezno regulirani, je nujno izvesti več raziskav o njihovih kratkoročnih in dolgoročnih učinkih na telo. To je še posebej pomembno zaradi naraščajoče priljubljenosti teh izdelkov med mladimi, ki pogosto posegajo po njih brez razumevanja morebitnih tveganj (Žorawska et al., 2024).

8 EMPIRIČNI DEL

8.1 NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri učenci uživajo energijske pijače, kakšni so njihovi razlogi za to, kdo jih pri tem spodbuja in kakšne učinke pri sebi zaznavajo, zlasti v povezavi s spanjem in zdravjem. Raziskava se osredotoča na devetošolce različnih življenjskih okolij in želi celostno osvetliti njihove navade ter razumevanje vplivov energijskih pijač.

V okviru raziskave smo najprej pregledali strokovno literaturo, obstoječe raziskave in statistične podatke o uporabi energijskih pijač med mladimi. Nato smo ugotavljali delež devetošolcev, ki posega po teh pijačah, ter raziskali razloge, okoliščine in pogostost njihovega uživanja. Posebno pozornost smo namenili tudi poznavanju sestavin in možnih učinkov energijskih pijač.

Poleg tega smo preverili morebitno povezavo med uživanjem energijskih pijač in težavami s spanjem ter preučili vpliv spola, življenjskega okolja in športne aktivnosti na navade uživanja. Na podlagi ugotovitev raziskave smo oblikovali tudi predloge in priporočila za zmanjšanje uporabe energijskih pijač med mladimi.

8.2 RAZISKOVALNI PROBLEM

V šolskem prostoru učitelji vse pogosteje opažamo učence z energijskimi pijačami, zlasti v okolici šol in trgovin. Nekateri učenci tudi odkrito povedo, da jih redno uživajo. Ker je uživanje energijskih pijač med mladimi povezano z možnimi tveganji za zdravje in spanec, se pojavlja potreba po boljšem razumevanju razširjenosti tega pojava in razlogov zanj.

Glavni raziskovalni problem zato predstavlja vprašanje, v kolikšni meri devetošolci uživajo energijske pijače, kaj jih k temu spodbuja ter kako dobro poznajo njihove učinke. Posebej nas zanima tudi, ali učenci zaznavajo vpliv teh pijač na svoje počutje, spanje in zdravje ter ali na njihove navade vplivajo spol, okolje in športna dejavnost. Na podlagi ugotovitev želimo oblikovati priporočila za zmanjševanje uživanja energijskih pijač med mladimi.

8.3 METODOLOGIJA RAZISKAVE

8.3.1 Raziskovalni pristop in tip raziskave

Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je omogočal numerično obdelavo odgovorov in statistično analizo pojavov. Uporabljena je bila deskriptivna metoda empiričnega dela raziskovanja, s katero smo želeli opisati navade in stališča devetošolcev glede uporabe energijskih pijač.

8.3.2 Raziskovalni instrument

Za raziskovanje smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen iz petih tematskih sklopov:

1. Uživanje energijskih pijač med devetošolci različnih okolij
2. Razlogi in okoliščine uživanja energijskih pijač
3. Dostopnost do energijskih pijač
4. Poznavanje sestavin in vplivov energijskih pijač
5. Povezanost s telesno aktivnostjo

Vprašalnik je vseboval 23 vprašanj (Q), kjer smo uporabili predvsem zaprti tip vprašanj (Likertove lestvice, izbire med ponujenimi možnostmi) ter dodali odprte možnosti, kjer so anketiranci lahko dopisali svoje pogled in izkušnje.

8.3.3 Vzorec raziskave

V raziskavo smo vključili 114 devetošolcev iz različnih okolij, in sicer 80 učencev iz mestne šole, 16 učencev, ki obiskujejo šolo, kjer v kraju ni trgovine, in 18 učencev, kjer je šola blizu lokalne trgovine, saj smo želeli dobiti vpogled, ali okolje vpliva na uživanje energijskih pijač.

8.3.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v elektronski obliki preko anketnega vprašalnika 1KA (Arnes.si), in sicer za vsako okolje posebej. Anketirance smo pred izpolnjevanjem seznanili z anonimnostjo ankete in jim pojasnili, da bodo podatki uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje je trajalo približno 5 minut.

8.3.5 Obdelava podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s pomočjo opisne statistike ter s prikazi v grafih in tabelah, kar je omogočilo boljše ponazoritev rezultatov.

8.4 OMEJITEV RAZISKAVE

Pri raziskavi smo morali upoštevati določene omejitve, ki bi lahko vplivale na posploševanje rezultatov. Prva takšna omejitev je bil priložnostni vzorec udeležencev, saj so anketo izpolnjevali le tisti z izbranih šol, ki so bili pripravljeni sodelovati. Ker je vzorec relativno majhen, rezultatov ni mogoče posploševati na devetošolce vse slovenskih šol.

Druga omejitev je bila povezana z odgovarjanjem na posamezna vprašanja. Vseh 114 anketirancev ni odgovorilo na vsa vprašanja, zato smo to pri predstavitvi rezultatov in analizi upoštevali ter pri vsakem označili število tistih, ki so odgovarjali (n). Upoštevali smo tudi, da so na vprašanja od Q4 do Q8 ter od Q12 do Q14 odgovarjali le tisti devetošolci, ki so pri Q3 označili, da uživajo energijske pijače.

Tretja omejitev pa se nanaša na samoocenjevalni značaj ankete, namreč odgovori lahko temeljijo na subjektivni presoji sodelujočih.

8.5 ETIČNI VIDIK RAZISKAVE

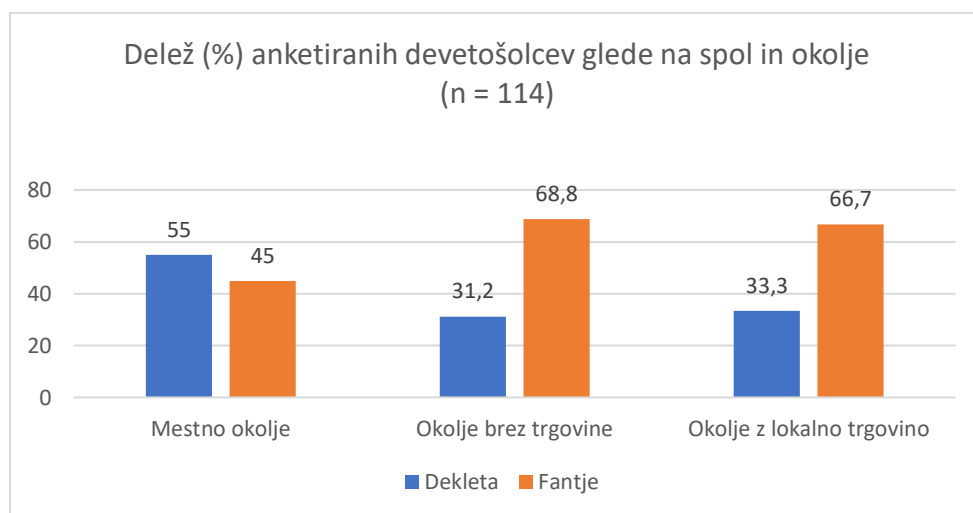
Raziskavo smo izvedli v skladu z etičnimi načeli raziskovanja. Udeleženci so v anketi sodelovali prostovoljno. Pred izvedbo so bili seznanjeni s ciljem raziskave in namenom uporabe zbranih podatkov. Anketa je bila izvedena anonimno, zato šol, katerih učenci so sodelovali, v nalogi ne navajamo.

8.6 REZULTATI IN ANALIZA

Z raziskovalno nalogo smo želeli raziskati, kako dobro devetošolci poznajo energijske pijače in kakšen odnos imajo do njih. Za to temo smo se odločili, ker v šolskem okolju učitelji vse pogosteje opažamo učence z energijskimi pijačami v okolici šol in trgovin, nekateri pa tudi sami priznavajo, da jih uživajo. To odpira vprašanja o razširjenosti pojava, razlogih za uživanje in o ozaveščenosti mladih glede možnih vplivov na zdravje.

V raziskavo smo vključili 114 devetošolcev iz različnih okolij, in sicer 80 učencev mestne šole, 16 učencev, ki obiskujejo šolo, kjer v kraju ni trgovine, in 18 učencev, kjer je šola blizu lokalne trgovine. Učenci so odgovarjali na 23 vprašanj. Na vprašanja od Q4 do Q8 ter Q12 in Q14 so odgovarjali le učenci, ki uživajo energijske pijače. Ker pri več anketah učenci niso odgovorili na vsa vprašanja, smo pri navajanju rezultatov in analiz to upoštevali in dejansko število odgovorov označili z n.

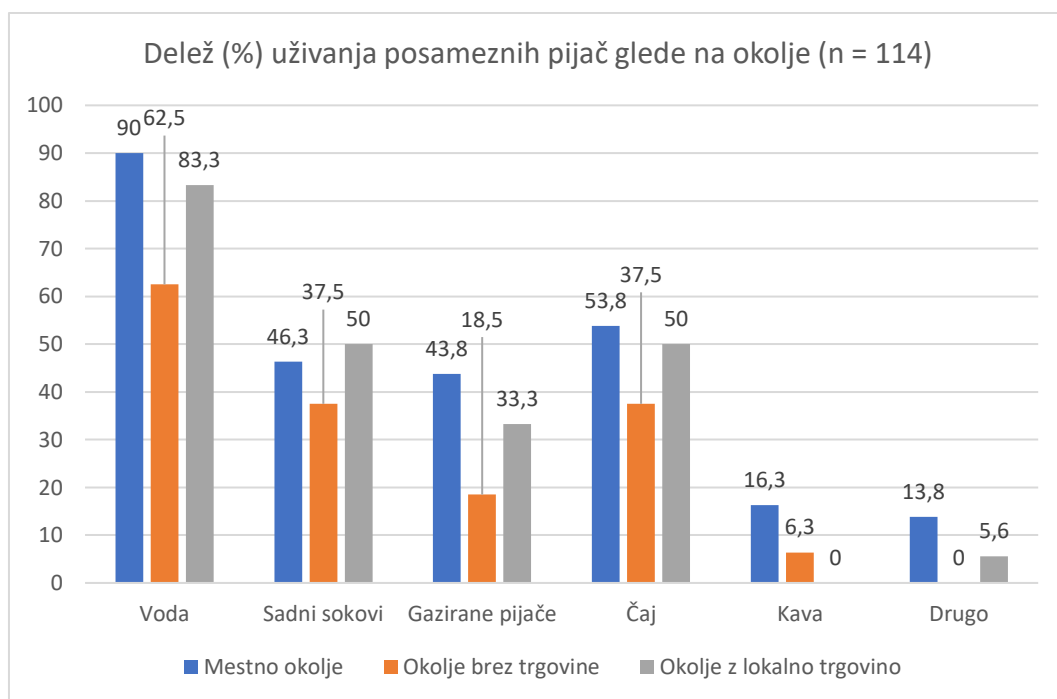
Med anketiranci (Q1) je bilo 55 deklet (48,2 %) in 59 (51,8 %) fantov.



Graf 1: Delež (%) anketiranih devetošolcev glede na spol in okolje (n = 114)

Vir: lasten, 2026.

Na začetku ankete nas je na splošno zanimalo, katere pijače učenci običajno uživajo in kako pogosto. Pri vprašanju Q2 so imeli učenci možnost izbrati več odgovorov, ki običajno veljajo zanje. Izbirali so med vodo, sadnimi sokovi, gaziranimi pijačami, čajem, kavo, lahko pa so označili tudi drugo ter zapisali, kaj še pijejo.



Graf 2: Delež (%) uživanja posameznih pijač glede na okolje (n = 114)

Vir: lasten, 2026.

Kot je bilo pričakovati, med anketiranimi devetošolci daleč prevladuje pitje vode, saj jo običajno pije kar 90,0 % učencev iz mestnega okolja, 62,5 % devetošolcev iz okolja brez trgovine in 83 % učencev iz okolja z lokalno trgovino, medtem ko čaj uživa povprečno 47,1 % devetošolcev. Zaskrbljujoče je, kako veliko učencev pije sadne sokove in gazirane pijače. V povprečju po sadnih sokovih posega 44,6 %, po gaziranih pijačah pa nekoliko manj, in sicer 31,8 %. Najvišji odstotek je pri učencih iz mestnega okolja, najmanjši pa pri devetošolcih iz okolja brez trgovine. Obe vrsti pijač vsebujeta veliko sladkorja, kar lahko vpliva na zdravje posameznikov. Prav tako ne gre zanemariti pitja kave. Kavo redno pije 16,3 % učencev mestnega okolja, v okolju brez trgovine pa 5,6 %.

Drugo možnost je izbralo 13,8 % učencev iz mestnega okolja in 5,6 % (en učenec) iz okolja z lokalno trgovino. Ta učenec je tudi edini navedel, da uživa »špricer, jeger, monster«. Učenci iz mestnega okolja pa so kot dodatne pijače zapisali: »proteini, mleko, alkoholne pijače, red bull, kakav, monsterji, energijske pijače občasno, cedevita, ora, alkohol, spar energij«.

Zanimivo je, da je med 114 anketiranimi le pet anketirancev zapisalo, da pije energijske pijače, v nadaljevanju ankete pa je ta številka bistveno večja. Izpostaviti pa je tudi potrebno, da je 3,5 % devetošolcev zapisala, da uživa alkoholne pijače.

V nadaljevanju sledi razprava in analiza po vsebinskih sklopih, v katerih smo obravnavali posamezna raziskovalna vprašanja ter ovrednotili postavljene hipoteze.

8.6.1 Uživanje energijskih pijač med devetošolci različnih okolij

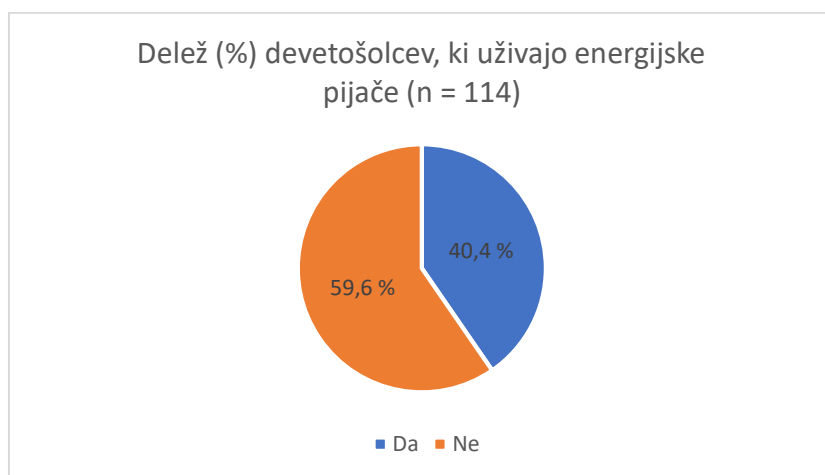
RV 1: Kolikšen delež učencev uživa energijske pijače ter kako se uživanje razlikuje glede na spol in okolje?

H 1: Fantje pogosteje uživajo energijske pijače kot dekleta, delež užívalcev pa se razlikuje glede na okolje.

S prvim raziskovalnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kolikšen delež učencev uživa energijske pijače ter ali se uživanje razlikuje glede na spol in okolje. Posebej nas je zanimalo, kako razširjeno je uživanje teh pijač med devetošolci različnih okolij, saj so energijske pijače med mladimi vse bolj dostopne.

Na raziskovalno vprašanje smo odgovarjali s pomočjo naslednjih anketnih vprašanj: Q1, Q3 in Q4.

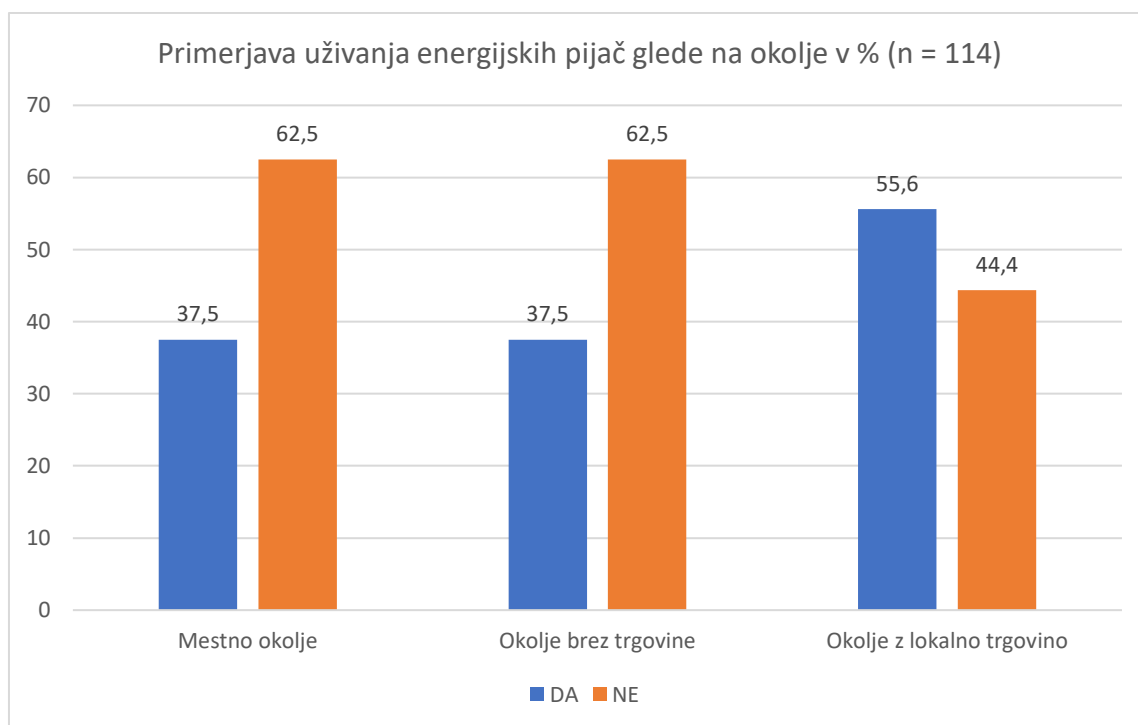
Predstavitev rezultatov in analiza



Graf 3: Delež (%) učencev, ki uživajo energijske pijače (n = 114)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati ankete (Q3) so pokazali, da energijske pijače uživa 46 od 114 anketiranih devetošolcev (40,4 %), medtem ko jih 68 (59,6 %) teh pijač ne uživa. Iz rezultatov je razvidno, da energijske pijače uživa manj kot polovica učencev. Čeprav večina učencev teh pijač ne pije, delež uporabnikov ni zanemarljiv. Zanimalo nas je tudi, kako okolje vpliva na delež tistih, ki uživajo energijske pijače, kar kaže spodnji graf.

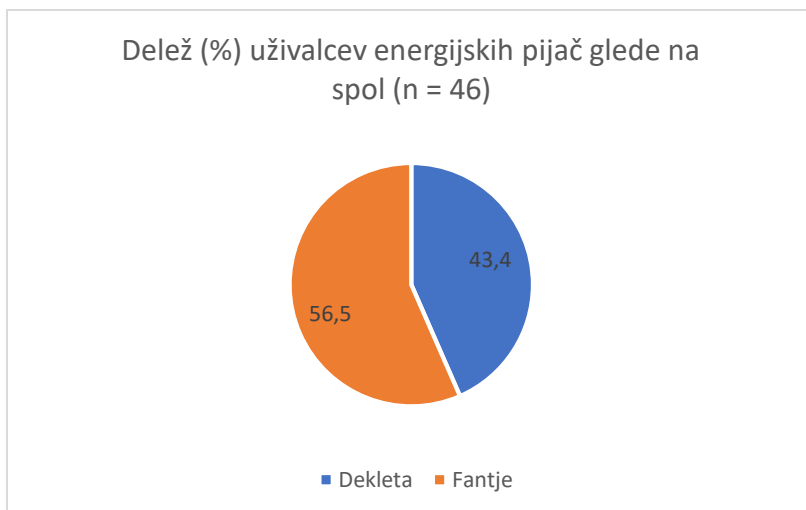


Graf 4: Primerjava uživanja energijskih pijač glede na okolje v % (n = 114)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati primerjave uživanja energijskih pijač glede na okolje so bili nekoliko presenetljivi. Pričakovali smo, da bo najvišji odstotek uživalcev v mestnem okolju, a so rezultati pokazali nasprotno. Namreč 55,6 % devetošolcev iz okolja z lokalno trgovino uživa energijske pijače. Mestno okolje in okolje brez trgovine imata enak delež, in sicer 37,5 %. Pričakovali smo tudi, da bo manj učencev iz okolja brez trgovine uživalo energijske pijače, saj težje pridejo do njih. Namreč najbližja trgovina je od šole oddaljena sedem kilometrov. Predvidevamo, da učenci do trgovine večinoma dostopajo v spremstvu staršev.

Opravili smo tudi primerjavo uživanja energijskih pijač glede na spol. Analiza rezultatov je pokazala, da je višji delež uživanja energijskih pijač pri fantih, in sicer 56,5 %, pri dekletih pa 43,4 %.



Graf 5: Delež (%) uživalcev energijskih pijač glede na spol v % (n = 46)

Vir: lasten, 2026.

Ker se rezultati glede na okolje razlikujejo, smo opravili tudi to primerjavo.

Tabela 1: Delež (%) uživalcev energijskih pijač glede na spol in okolje (n = 46)

	Mestno okolje	Okolje brez trgovine	Okolje z lokalno trgovino
Dekleta	50,0	33,3	30,0
Fantje	50,0	66,7	70,0

Vir: lasten, 2026.

Rezultati so pokazali, da je delež uživalcev v mestnem okolju enakovreden med dekleti in fanti. V preostalih dve okoljih pa med uživalci prevladujejo fantje. V okolju brez trgovine energijske pijače uživa 66,6 %, v okolju z lokalno trgovino pa 70,0 %.

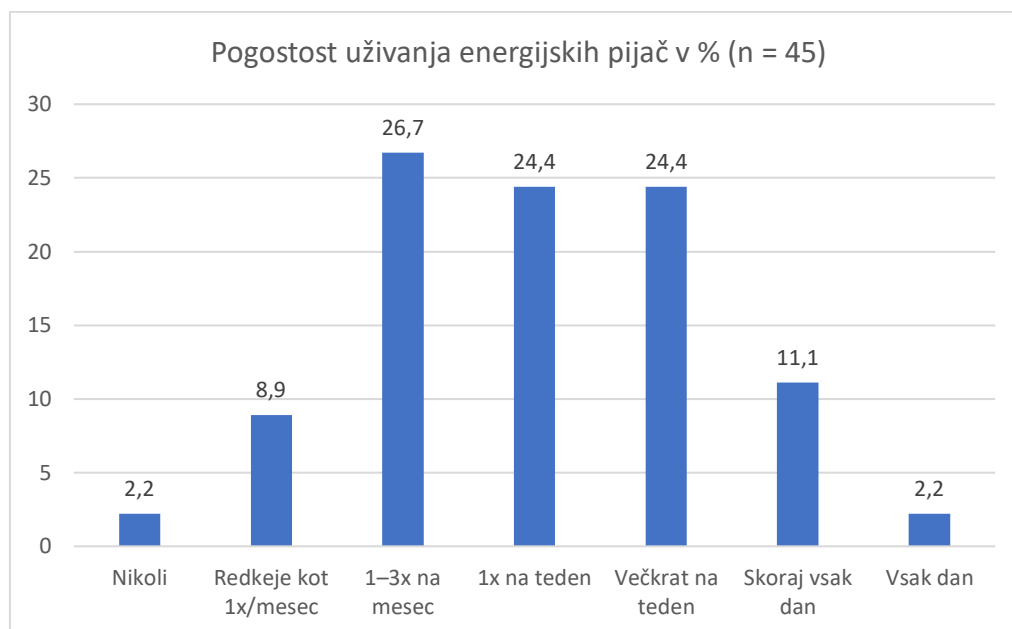
Primerjava naših rezultatov z ugotovitvami iz literature kaže precejšnjo skladnost. V naši raziskavi je energijske pijače uživalo 40,4 % anketiranih devetošolcev, kar je zelo podobno podatku Nacionalnega inštituta za javno zdravje, ki navaja, da energijske pijače pije približno 40,9 % slovenskih mladostnikov. To nakazuje, da je delež uživalcev v našem vzorcu primerljiv z nacionalnimi trendi.

Tudi glede razlik med spoloma so naši rezultati v skladu z literaturo. Ugotovili smo, da energijske pijače nekoliko pogosteje uživajo fantje kot dekleta, kar potrjujejo tudi podatki NIJZ (2023), kjer poročajo o višjem deležu uživanja pri fantih (46,7 %) v primerjavi z dekleti (35,2 %). Čeprav razlike v naši raziskavi niso zelo izrazite, smer trenda sovпада z ugotovitvami drugih raziskav.

Naši rezultati glede vpliva okolja so pokazali nekaj posebnosti, saj najvišjega deleža uživalcev nismo zaznali v mestnem okolju. Literatura sicer poudarja predvsem vlogo dostopnosti in oglaševanja, ki naj bi spodbujala večjo uporabo med mladimi, vendar so lahko lokalne značilnosti vzorca vplivale na

nekoliko drugačno razporeditev v naši raziskavi. Kljub temu skupni delež uživalcev potrjuje, da so energijske pijače tudi med slovenskimi osnovnošolci razmeroma razširjene.

Pri Q4 nas je zanimalo, kako pogosto učenci posežejo po pijačah, ki obljublajo več energije ali zbranosti. Učenci so na lestvici izbirali med nikoli, redkeje kot enkrat na mesec, 1–3x na mesec, 1x na teden, večkrat na teden in skoraj vsak dan.



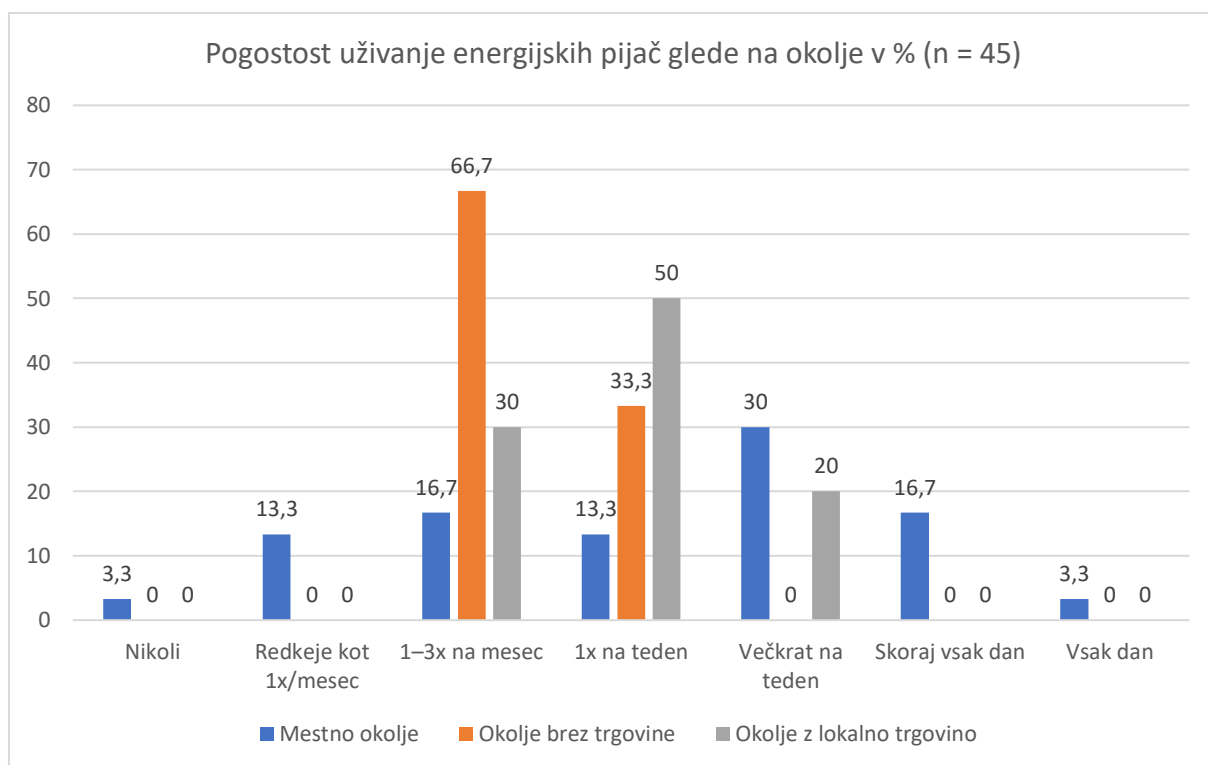
Graf 6: Pogostost uživanje energijskih pijač v % (n = 45)

Vir: lasten, 2026.

Med učenci, ki pijejo energijske pijače, se pogostost uživanja razlikuje. Prevladuje občasno do pogosto uživanje (redkeje kot 1x na mesec, 1x na teden in večkrat na teden), in sicer od 24,4 do 26,7 %. Zaskrbljujoče je, da 13,3 % učencev posega po njih skoraj vsak dan ali vsak dan, kar kaže na razmeroma redno uporabo pri delu učencev.

Omeniti je tudi potrebno, da eden od 46 učencev, ki pijejo energijske pijače, ni označil pogostosti uživanja, zato rezultat ni čisto točen. Zanimivo pa je, da je eden učenec izbral možnost nikoli, čeprav je pri Q3 označil, da pije energijske pijače.

Primerjavo uživanje energijskih pijač pa smo opravili tudi glede na okolje, saj se med seboj razlikujejo, kar prikazuje spodnja tabela. Seveda je na to vplivala tudi velikost vzorca okolja.



Graf 7: Pogostost uživanje energijskih pijač glede na okolje v % (n = 45)

Vir: lasten, 2026.

Iz primerjave pogostosti uživanja energijskih pijač glede na okolje je razvidno, da se vzorci med okolji razlikujejo.

V mestnem okolju se pojavlja razmeroma razpršena porazdelitev pogostosti. Največ učencev (30,0 %) energijske pijače uživa večkrat na teden, sledijo tisti, ki jih uživajo skoraj vsak dan (16,7 %) in 1–3× na mesec (16,7 %). Manjši delež učencev posega po njih redkeje kot enkrat na mesec ali enkrat na teden (po 13,3 %), zelo malo pa jih energijskih pijač ne uživa ali jih uživa vsak dan (po 3,3 %).

V okolju brez trgovine je vzorec drugačen in tudi bolj koncentriran. Največ učencev (66,7 %) energijske pijače uživa 1–3× na mesec, preostali delež (33,3 %) pa enkrat na teden. V tem okolju ni zaznani zelo pogosti uporabniki (večkrat tedensko ali dnevno), kar lahko kaže na omejeno dostopnost pijač, upoštevati pa je potrebno tudi majhno število uporabnikov v tem okolju.

V okolju z lokalno trgovino polovica učencev (50,0 %) energijske pijače uživa enkrat na teden, 30,0 % pa 1–3× na mesec. Manjši delež (20,0 %) jih uživa večkrat na teden, medtem ko zelo pogoste rabe (skoraj vsak dan ali vsak dan) ni zaznati.

Primerjava pogostosti uživanja energijskih pijač glede na spol in okolje kaže nekaj zanimivih vzorcev, vendar jih je treba interpretirati previdno zaradi majhnega števila uporabnikov v posameznih skupinah.

V mestnem okolju so fantje nekoliko pogostejše zastopani med učenci, ki energijske pijače uživajo večkrat na teden, medtem ko se pri dekletih nekoliko pogostejše pojavlja zelo pogosta raba (skoraj vsak dan). Kljub temu so razlike med spoloma razmeroma majhne in porazdelitev ostaja precej podobna.

V okolju brez trgovine so uporabniki maloštevilni, zato izrazitih razlik med spoloma ni mogoče zanesljivo zaznati. Tako fantje kot dekleta se pojavljajo predvsem v kategorijah zmerne rabe (1–3× na mesec in 1× na teden).

V okolju z lokalno trgovino prevladuje tedenska raba, pri čemer so fantje nekoliko pogostejše zastopani v kategoriji enkrat na teden, vendar tudi tu zaradi majhnega števila primerov ni mogoče govoriti o izrazitih spolnih razlikah. Rezultati nakazujejo, da spol verjetno nima zelo izrazitega vpliva na pogostost uživanja energijskih pijač, pomembnejšo vlogo vsekakor predstavlja dostopnost v okolju.

Rezultati kažejo, da energijske pijače uživa pomemben delež devetošolcev, nekoliko pogostejše fantje. Razlike glede na okolje nakazujejo možen vpliv dostopnosti, ugotovitve pa potrjujejo razmeroma visoko razširjenost teh pijač med učenci.

Analiza hipoteze

Hipotezo H1 smo preverjali z analizo uživanja energijskih pijač glede na spol in okolje. Rezultati so pokazali, da energijske pijače uživa 46 od 114 anketiranih devetošolcev (40,4 %), kar pomeni, da je delež uživalcev razmeroma visok.

Primerjava glede na spol je pokazala, da fantje nekoliko pogostejše uživajo energijske pijače kot dekleta (56,5 % fantov in 43,4 % deklet med uživalci). Razlika med spoloma sicer ni zelo izrazita, vendar nakazuje trend, ki je v skladu z zastavljeno hipotezo. Na podlagi teh ugotovitev lahko prvi del hipoteze H1 ocenimo kot delno potrjen.

Pri primerjavi glede na okolje so se pokazale določene razlike. Najvišji delež uživalcev smo zaznali v okolju z lokalno trgovino, medtem ko sta imela mestno okolje in okolje brez trgovine enak, nižji delež uživalcev. Rezultati torej kažejo, da okolje lahko vpliva na razširjenost uživanja energijskih pijač, vendar zaradi manjšega števila učencev v nekaterih skupinah teh razlik ne moremo zanesljivo posploševati na širšo populacijo.

Na podlagi celotne analize ugotavljamo, da je hipoteza H1 delno potrjena, saj so fantje res nekoliko pogostejše poročali o uživanju energijskih pijač, hkrati pa so se pokazale tudi razlike glede na okolje, vendar te niso povsem enoznačne.

Rezultati raziskave kažejo, da energijske pijače uživa pomemben delež devetošolcev, pri čemer se potrjuje trend nekoliko pogostejšega uživanja pri fantih ter vpliv okoljskih dejavnikov.

8.6.2 Razlogi in okoliščine uživanja energijskih pijač

RV 2: Kateri so najpogostejši razlogi in v katerih okoliščinah učenci uživajo energijske pijače?

H 2: Večina učencev energijske pijače uživa predvsem zaradi okusa in občutka večje energije.

V tem sklopu smo analizirali razloge in okoliščine uživanja energijskih pijač med anketiranci. Zaradi večje vsebinske preglednosti so vprašanja predstavljena tematsko. Podrobneje so analizirani ključni motivi in okoliščine uživanja (Q8 in Q9), dopolnilna vprašanja pa so predstavljena opisno (Q5, Q6, Q10–Q13).

Predstavitev rezultatov in analiza

Najprej nas je zanimalo, iz katerih razlogov anketiranci posegajo po energijskih pijačah ter v katerih situacijah se jim njihova uporaba zdi smiselna (Q8 in Q9). Pri Q 8 je bilo možnih več odgovorov.

Tabela 2: Učenčevi razlogi za uživanje energijskih pijač (n = 46)

	Število učencev (f)	Delež (%)
Zaradi utrujenosti	23	50,0
Ker se moram učiti	10	22,2
Pred testom ali spraševanjem	3	6,5
Ker jih pijejo tudi drugi	4	8,7
Zaradi okusa	34	73,9

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo zaradi okusa (73,9 %) in zaradi utrujenosti (50,0 %). Precej manj pogosto kot razlog navajajo učenje (22,2 %), vpliv drugih (8,7 %) ter pripravo na test ali spraševanje (6,5 %). Iz tega lahko sklepamo, da sta med učenci najpomembnejša motiva predvsem okus in potreba po premagovanju utrujenosti.

Primerjava po okoljih pokaže podoben vzorec v vseh skupinah, pri čemer v mestnem okolju izstopa nekoliko več označitev večine razlogov, kar je verjetno povezano z večjim številom anketiranih učencev v tej skupini.

Poleg razlogov za dejansko uživanje energijskih pijač smo želeli tudi ugotoviti, v katerih situacijah se učencem njihova uporaba zdi smiselna. Na vprašanje Q9 so odgovarjali vsi anketiranci, pri čemer je bilo možno označiti več odgovorov.

Tabela 3: Zaznana smiselnost uživanja energijskih pijač (n = 114)

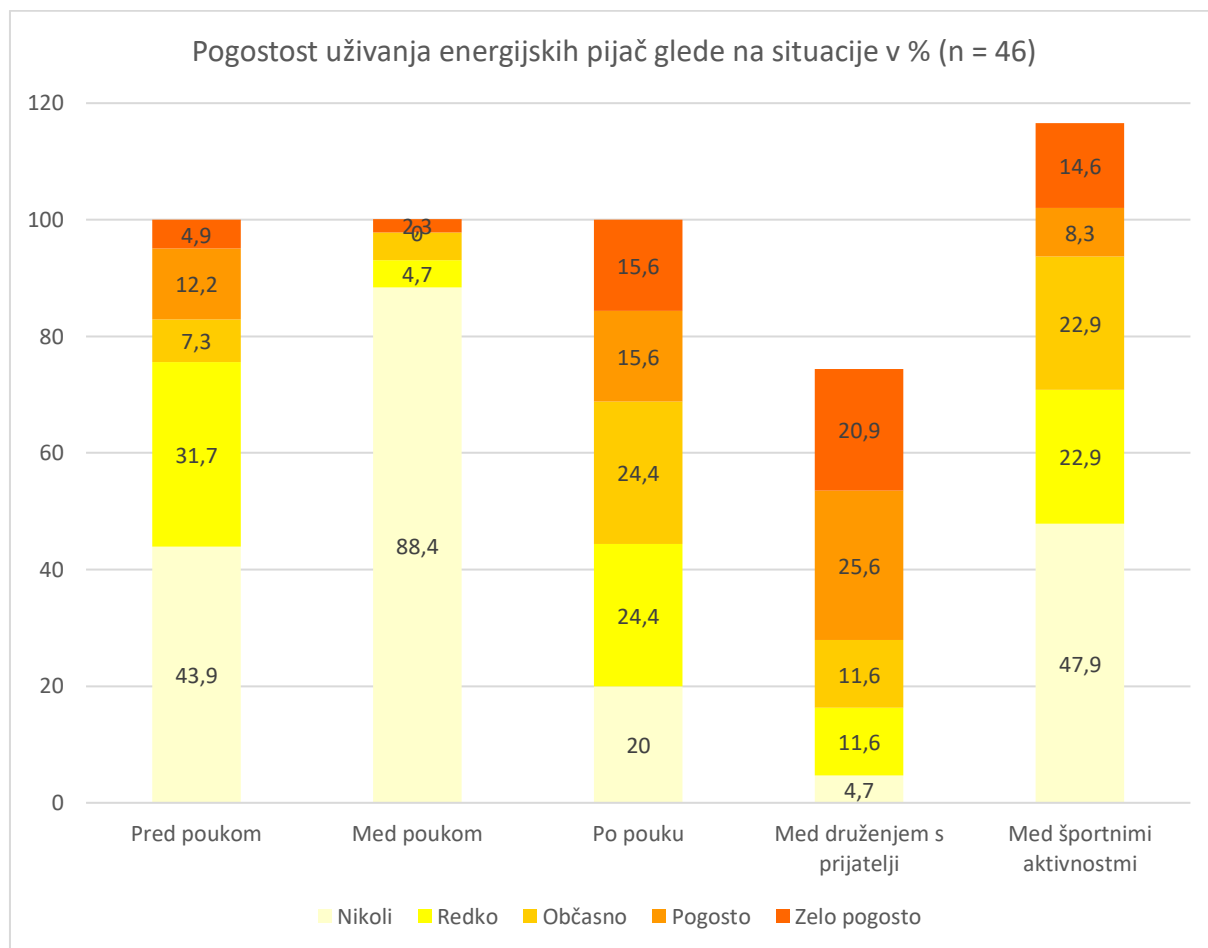
	Število učencev (f)	Delež (%)
Ko sem utrujen/a	41	36,0
Ko se moram učiti	25	21,9
Pred testom ali spraševanjem	7	6,1
Pred ali med športno aktivnostjo	28	24,8
Ker jih pijejo drugi	8	7,0
Zaradi okusa	42	36,8
Ne zdi se mi smiselno	47	41,2

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da se učencem pitje energijskih pijač najpogosteje zdi smiselno zaradi okusa (36,8 %) in v primeru utrujenosti (36,8 %). Razmeroma pogosto kot smiselno situacijo navajajo tudi športno aktivnost (24,8 %) ter učenje (21,9 %). Precej manj učencev meni, da je uživanje energijskih pijač smiselno pred testom ali spraševanjem (6,1 %) oziroma zaradi vpliva drugih (7,0 %).

Posebej izstopa podatek, da precejšnje število učencev meni, da uživanje energijskih pijač sploh ni smiselno (41,2 %), kar nakazuje na določeno stopnjo zavedanja o morebitni neprimernosti njihove uporabe.

V nadaljevanju smo raziskali, kako pogosto učenci posegajo po energijski pijači v različnih situacijah. Na vprašanje so odgovarjali anketiranci, ki so pri vprašanju Q3 navedli, da uživajo energijske pijače. Pogostost uživanja so za vsako situacijo posebej ocenili na petstopenjski Likertovi lestvici (od »nikoli« do »zelo pogosto«). Ker so anketiranci pogostost označevali za vsako situacijo posebej, vsota odgovorov po posameznih situacijah ne sovпада nujno s številom vseh anketirancev ($n = 46$).



Graf 8: Pogostost uživanje energijskih pijač glede na situacije v % ($n = 46$)

Vir: lasten, 2026.

Iz prikaza je razvidno, da učenci energijske pijače najredkeje uživajo med poukom, kjer izrazito prevladuje odgovor »nikoli« (88,4 %). Visok delež odgovorov »nikoli« se pojavlja tudi med športnimi aktivnostmi (47,9 %) in pred poukom (43,9 %).

Pogostejše uživanje se kaže predvsem med druženjem s prijatelji, kjer izstopajo odgovori »pogosto« (25,6 %) in »zelo pogosto« (20,9 %), medtem ko je delež odgovorov »občasno« nižji (11,6 %). Razmeroma razpršena porazdelitev odgovorov je vidna tudi po pouku, kar nakazuje zmerno pogosto poseganje po energijskih pijačah v tem času.

Ugotovitve kažejo, da je uživanje energijskih pijač pri učencih predvsem povezano z neformalnim prostim časom, medtem ko je v času pouka izrazito redko. To je delno skladno z rezultati o razlogih za uživanje, kjer sta poleg utrujenosti pomembno vlogo imela tudi okus in kontekst druženja.

V nadaljevanju raziskave smo preverili, kje po mnenju vseh anketirancev učenci najpogosteje uživajo energijske pijače (Q11) ter s kom jih učenci najpogosteje uživajo (Q12), pri čemer so na drugo vprašanje odgovarjali le učenci, ki energijske pijače uživajo. Anketiranci so pri obeh vprašanjih izbrali eno možnost, ki po njihovem mnenju najbolje opisuje dano situacijo.

Tabela 4: Mnenje učencev o najpogostejšem kraju uživanja energijskih pijač (n = 106)

	Število učencev (f)	Delež (%)
Doma	8	7,5
V šoli	1	0,9
Na poti v/iz šole	40	37,7
Na treningih ali tekmah	4	3,8
Med druženjem zunaj	46	43,4
Drugo	7	6,6

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da po mnenju anketirancev učenci energijske pijače najpogosteje uživajo med druženjem zunaj (43,4 %) ter na poti v ali iz šole (37,7 %). Precej manj anketirancev meni, da se uživanje najpogosteje dogaja doma (7,5 %) ali na treningih oziroma tekmah (3,8 %), medtem ko je šola kot najpogostejši kraj uživanja navedena zelo redko (0,9 %).

Možnost »drugo« je izbralo 6 učencev iz mestnega okolja. Med navedenimi odgovori sta dva učenca zapisala, da učenci energijske pijače uživajo »povsod«, dva sta navedla »na klopcah pred Sparom«, po en odgovor pa se je nanašal na uživanje »pred vrtcem« in »na veselici«. Učenci iz drugih okolij te možnosti večinoma niso izbirali, en anketiranec pa izbire ni dodatno pojasnil.

Ugotovitve torej nakazujejo, da se uživanje energijskih pijač po zaznavi učencev večinoma odvija v neformalnih okoljih izven šole, predvsem v času druženja in na poti.

S pomočjo vprašanja Q12 smo od anketirancev želeli izvedeti, s kom običajno uživajo energijske pijače, saj smo tako želeli bolje razumeti socialni kontekst njihovega uživanja.

Tabela 5: S kom učenci uživajo energijske pijače (n = 43)

	Število učencev (f)	Delež (%)
Sam	6	14,0
S prijatelji	32	74,4
Z bratom/sestro	0	0,0
S starši	4	9,3
Z drugimi sorodniki	1	2,3

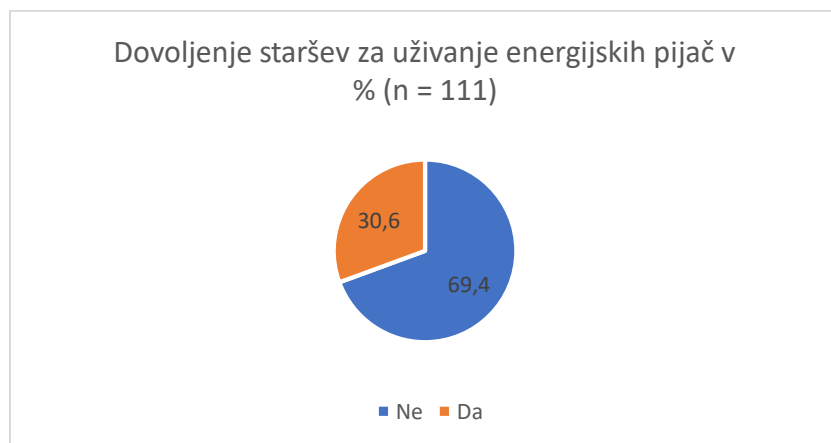
Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo v družbi prijateljev (74,4 %). Precej manj jih navaja, da jih uživajo sami (14,0 %), redkeje pa s starši (9,3 %) ali z drugimi sorodniki (2,3 %), medtem ko nihče ni navedel uživanja z bratom ali sestro. Ugotovitve jasno kažejo na pomembno vlogo vrstniškega okolja pri uživanju energijskih pijač. Podatek, da 9,3 % učencev energijske pijače uživa s starši, kaže na prisotnost tega vedenja tudi v družinskem okolju. Vendar iz zbranih podatkov ne moremo sklepati, ali starši takšno vedenje spodbujajo ali ga zgolj dopuščajo.

Skupna analiza okoliščin uživanja energijskih pijač kaže, da je to vedenje pri učencih izrazito povezano z neformalnim prostim časom. Rezultati po posameznih situacijah kažejo, da učenci energijske pijače najredkeje uživajo med poukom, pogosteje po pouku, najpogosteje pa med druženjem s prijatelji. Tudi podatki o tem, s kom jih učenci najpogosteje uživajo, potrjujejo prevlado neformalnih situacij, predvsem druženja z vrstniki ter časa na poti v šolo ali iz nje. Socialni vidik dodatno poudarja ugotovitev, da energijske pijače najpogosteje uživajo v družbi prijateljev.

Ugotovitve kažejo, da je uživanje energijskih pijač med učenci predvsem družbeno pogojeno vedenje, povezano s prostim časom in vrstniškim okoljem. Za celovitejše razumevanje socialnega konteksta uživanja energijskih pijač smo z vprašanjem Q13 preverili tudi stališča staršev oziroma njihovo dovoljevanje uživanja.

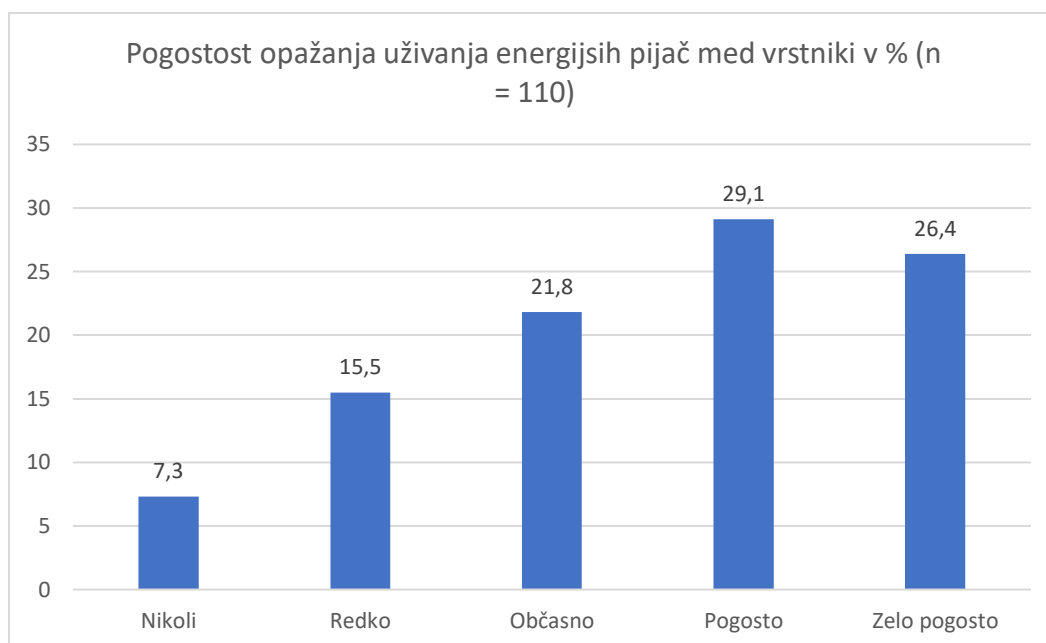
Na vprašanje Q13 je odgovorilo 111 od 114 anketirancev. Rezultati kažejo, da večina učencev navaja, da jim starši uživanja energijskih pijač ne dovolijo (69,4 %), medtem ko približno tretjina učencev poroča, da jim starši to dovoljujejo (30,6 %). Ugotovitve nakazujejo razmeroma visoko stopnjo starševskega nadzora, čeprav je uživanje energijskih pijač med učenci kljub temu prisotno. Rezultati tako dodatno osvetljujejo vlogo družinskega okolja pri oblikovanju navad uživanja energijskih pijač.



Graf 9: Dovoljenje staršev za uživanje energijskih pijač v % (n = 111)

Vir: lasten, 2026.

Poleg starševskega vpliva nas je tudi zanimalo, kako pogosto učenci zaznavajo uživanje energijskih pijač v svojem vrstniškem okolju. Rezultate smo dobili s pomočjo Q10.



Graf 10: Pogostost opažanja uživanja energijskih pijač med vrstniki v % (n = 110)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da učenci pogosto opažajo uživanje energijskih pijač pri svojih vrstnikih. Največ anketirancev je izbralo odgovor »pogosto« (29,1 %) in »zelo pogosto« (26,4 %), kar skupaj predstavlja več kot polovico veljavnih odgovorov. Manjši delež učencev poroča, da to opaža »občasno« (21,8 %) ali »redko« (15,5 %), medtem ko jih le 7,3 % navaja, da tega nikoli ne opazijo.

Podatki tako kažejo na izrazito zaznano prisotnost energijskih pijač v vrstniškem okolju. Dodatno to potrjuje tudi absolutno število odgovorov v kategoriji »zelo pogosto«, ki jo je izbralo 28+6,4 % učencev, kar še krepi sliko visoke razširjenosti tega vedenja.

Ugotovitve o pogosti zaznavi uživanja energijskih pijač med vrstniki so skladne tudi z rezultati o dejanskem socialnem kontekstu uživanja, kjer se je pokazalo, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo v družbi prijateljev. Skupaj rezultati potrjujejo pomembno vlogo vrstniškega okolja pri razširjenosti tega vedenja.

Za dodatni vpogled v navade uživanja nas je zanimalo tudi, katere energijske pijače učenci najpogosteje izbirajo (Q6). Anketiranci so lahko izbrali več ponujenih odgovorov.

Tabela 6: Najpogosteje izbrane energijske pijače med učenci (n = 46)

	Število učencev (f)	Delež (%)
Red Bull	39	84,8
Monster	30	65,2
Hell	13	28,2
Spar Energy Drink	23	50,0
Drugo	7	15,2

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da med učenci najbolj izstopa energijska pijača Red Bull (84,8 %), sledita Monster (65,2 %) in Spar Energy Drink (50,0 %). Manj učencev posega po pijači Hell (28,3 %). Možnost »drugo« je izbralo 15,2 % anketirancev, ki so navedli več različnih, manj zastopanih blagovnih znamk, in sicer: BL, Booster, Flying Power, Kong Strong High Voltage, Rockstar in Lidl Energy Drink.

Ugotovitve kažejo, da med učenci prevladujejo predvsem najbolj prepoznavne in široko dostopne energijske pijače. Pijače, kot so Hell, Spar Energy Drink, in izbira »drugo« so navajali predvsem učenci iz mestnega okolja, kar je lahko povezano z večjo dostopnostjo teh izdelkov, saj v manjših lokalnih trgovinah niso vedno na voljo.

Dobljeni rezultati so skladni z ugotovitvami iz literature. Raziskave navajajo, da mlade k uživanju energijskih pijač najpogosteje pritegnejo okus, želja po večji energiji ter vpliv vrstnikov. Rupnikova (2019) ugotavlja, da učence k nakupu najbolj spodbudijo priporočila prijateljev, okus in želja po večji učinkovitosti pri dejavnostih, podobno pa tudi Slokar De Lorenzi, Kovač in Koch (2021) poudarjajo pomen lastnosti izdelka ter družbenega vpliva.

Tudi druge raziskave potrjujejo, da mnogi mladostniki energijske pijače uživajo predvsem zaradi okusa ali želje po več energije, pri čemer ima pomembno vlogo vrstniško okolje.

Rezultati kažejo, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo zaradi okusa in želje po večji energiji, predvsem v neformalnih okoliščinah druženja z vrstniki. Ugotovitve potrjujejo pomembno vlogo vrstniškega okolja pri tem vedenju.

Analiza hipoteze

Skupna analiza rezultatov kaže, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo zaradi okusa in želje po večji energiji, kar potrjuje tudi pregled literature. Uživanje se večinoma odvija v neformalnih okoliščinah, predvsem med druženjem s prijatelji ter na poti v ali iz šole. Pomembno vlogo ima tudi vrstniško okolje, saj učenci pogosto opažajo uživanje energijskih pijač pri svojih vrstnikih in jih tudi sami najpogosteje uživajo v družbi prijateljev.

Dobljeni rezultati so skladni z ugotovitvami drugih raziskav, ki poudarjajo pomen okusa, zaznanih energijskih učinkov in družbenega vpliva pri odločanju za uživanje energijskih pijač med mladimi.

Na podlagi ugotovitev lahko hipotezo H2, ki predpostavlja, da večina učencev energijske pijače uživa predvsem zaradi okusa in občutka večje energije, potrdimo.

8.6.3 Dostopnost do energijskih pijač

RV 3: Na kakšen način učenci najpogosteje dostopajo do energijskih pijač?

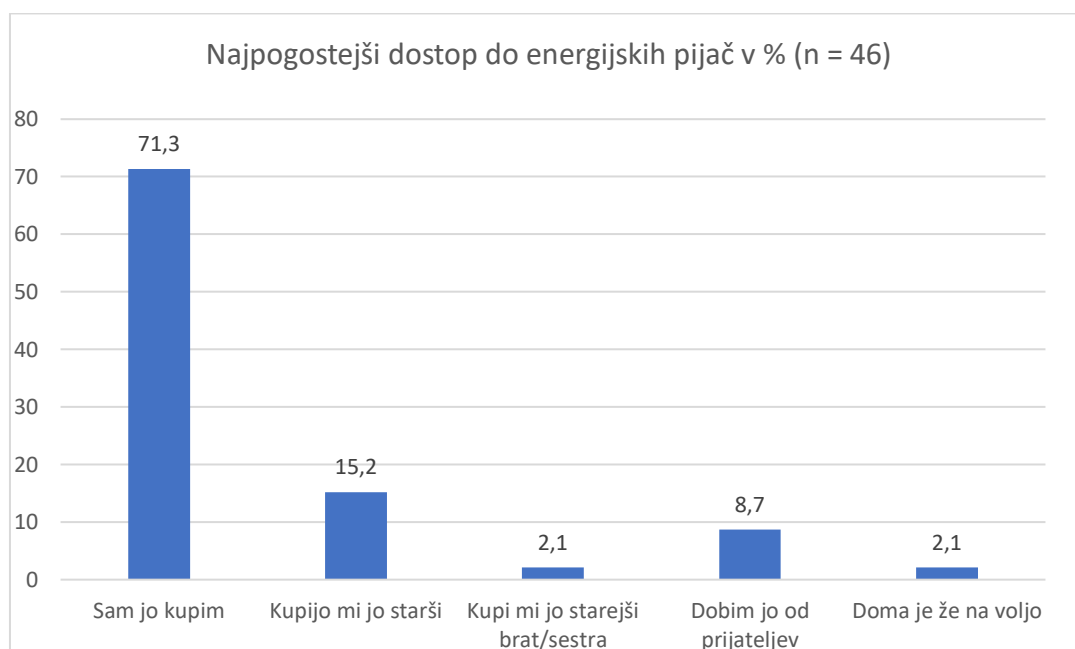
H 3: Učenci do energijskih pijač najpogosteje dostopajo samostojno, predvsem z nakupom v trgovini.

Dostopnost energijskih pijač predstavlja pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na pogostost njihovega uživanja. Na zaznano in dejansko dostopnost vplivajo različni dejavniki, kot so prodajna mesta, cenovna

dosegljivost in morebitne omejitve pri nakupu. Za celovitejše razumevanje tega področja je smiselno analizirati stališča in izkušnje anketirancev.

Za boljše razumevanje dostopnosti energijskih pijač med anketiranci smo analizirali odgovore na vprašanja Q14 in Q15. Obe vprašanji sta se nanašali na različne vidike dostopnosti, zato njuna sočasna obravnava omogoča celovitejši vpogled v zaznavanje in dejansko dosegljivost teh pijač. V nadaljevanju predstavljamo rezultate posameznih vprašanj in njuno medsebojno primerjavo.

Predstavitev rezultatov in analiza



Graf 11: Najpogostejši dostop do energijskih pijač v % (n = 46)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati vprašanja Q14 kažejo, da učenci do energijskih pijač najpogosteje dostopajo samostojno. Kar 71,3 % anketirancev navaja, da energijsko pijačo kupijo sami, kar pomeni, da večina učencev pri nakupu ni neposredno odvisna od odraslih ali drugih oseb.

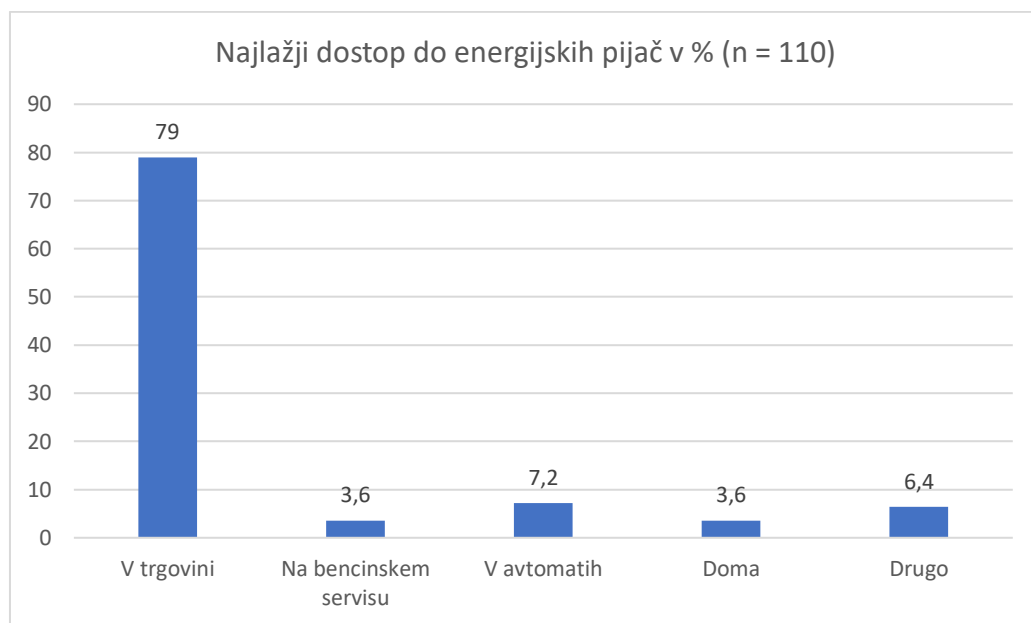
Precej manjši delež učencev poroča, da jim energijske pijače kupijo starši (15,2 %). Ostali načini dostopa so zastopani le v manjšem obsegu: 8,7 % učencev pijačo dobi od prijateljev, po 2,1 % pa jih navaja, da jim jo kupi starejši brat ali sestra oziroma da je doma že na voljo.

Analiza prav tako kaže, da okolje ni imelo pomembnega vpliva na način dostopa, saj med posameznimi okolji niso bile ugotovljene bistvene razlike. To dodatno potrjuje, da so energijske pijače učencem razmeroma enostavno dostopne ne glede na okoljske značilnosti.

Ugotovitve so skladne z literaturo, ki poudarja, da široka dostopnost in odsotnost starostnih omejitev pomembno prispevata k uporabi energijskih pijač med mladimi.

Visok delež samostojnih nakupov zato predstavlja javnozdravstveni izziv in kaže na potrebo po dodatnih preventivnih ukrepih ter ozaveščanju mladih in staršev.

V vprašanju Q15 smo preverjali, kje učenci najlažje dostopajo do energijskih pijač. Na vprašanje je odgovorilo 110, pri čemer je bil možen en odgovor. Namen vprašanja je bil dopolniti razumevanje dostopnosti energijskih pijač in ugotoviti najpogostejša prodajna mesta.



Graf 12: Najlažji dostop do energijskih pijač v % (n =110)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da učenci energijske pijače najlažje kupijo v trgovini, kar navaja kar 79,0 % anketirancev. Trgovine tako predstavljajo daleč najpomembnejši prodajni kanal za dostop do teh pijač. Precej manjši deleži učencev kot najlažji dostop navajajo avtomate (7,2 %), možnost »drugo« (6,4 %), bencinski servis (3,6 %) in dom (3,6 %), kar potrjuje izrazito prevlado trgovin.

Analiza tudi kaže, da med posameznimi okolji ni bilo zaznanih pomembnih razlik, kar nakazuje, da so energijske pijače učencem enostavno dostopne ne glede na okoljske značilnosti. Ugotovitve so skladne z literaturo, ki poudarja, da široka razpoložljivost energijskih pijač v trgovinah pomembno prispeva k njihovi uporabi med mladimi.

Dodatno rezultati vprašanja Q14 kažejo, da večina učencev (71,3 %) energijsko pijačo kupi sama, kar skupaj z ugotovitvami o prevladi trgovin potrjuje, da je samostojen nakup v trgovini osrednji način dostopa. Na podlagi zbranih podatkov lahko sklenemo, da so energijske pijače mladim razmeroma enostavno dosegljive.

Rezultati kažejo, da učenci do energijskih pijač najpogosteje dostopajo samostojno, predvsem z nakupom v trgovini, kar potrjuje njihovo visoko dostopnost. Ugotovitve poudarjajo pomen preventivnih in ozaveševalnih ukrepov na tem področju.

Analiza hipoteze

Hipotezo H3, da učenci do energijskih pijač najpogosteje dostopajo samostojno, predvsem z nakupom v trgovini, smo preverjali na podlagi vprašanj Q14 in Q15. Rezultati kažejo, da največji delež učencev (71,3 %) energijske pijače kupi sam, kar potrjuje prevladujočo vlogo samostojnega nakupa. Ugotovitve vprašanja Q15 to dodatno potrjujejo, saj kar 79,0 % učencev navaja trgovino kot najlažje dostopno mesto za nakup, medtem ko so drugi načini in mesta dostopa bistveno redkeje zastopani.

Ugotovitve so skladne z literaturo, ki poudarja, da široka razpoložljivost energijskih pijač v trgovinah in enostaven samostojen nakup pomembno prispevata k njihovi uporabi med mladimi.

Na podlagi celotne analize lahko hipotezo H3 potrdimo.

8.6.4 Poznavanje sestavin in vplivov

RV 4: Kakšno je poznavanje sestavin energijskih pijač in njihovih vplivov na zdravje med učenci?

H 4: Poznavanje sestavin in vplivov energijskih pijač med učenci ni popolno.

V četrtem poglavju se osredotočamo na poznavanje sestavin energijskih pijač, razumevanje njihovih vplivov na zdravje ter informiranost učencev.

Predstavitev rezultatov in analiza

V vprašanju Q16 smo preverjali poznavanje sestavin energijskih pijač med učenci. Na vprašanje je odgovorilo 111 učencev, pri čemer je bilo možnih več odgovorov. Namen vprašanja je bil ugotoviti, katere sestavine učenci najpogosteje prepoznajo.

Tabela 7: Poznavanje sestavin (n = 111)

	Število učencev (f)	Delež (%)
Sladkor	90	81,1
Kofein	98	82,2
Vitamini	13	11,7
Umetna barvila	61	55,0
Drugo	8	7,2
Ne vem	9	8,1

Vir: lasten, 2026.

Iz rezultatov je razvidno, da učenci v energijskih pijačah najbolj prepoznajo kofein (82,1 %) in sladkor (81,8 %), kar sta tudi najbolj izpostavljeni sestavini energijskih pijač. Relativno dobro je prepoznana tudi prisotnost umetnih barvil, ki jo navaja 55,0 % učencev.

Bistveno slabše je poznavanje vitaminov, saj jih je kot sestavino navedlo le 11,7 % anketirancev. Manjši delež učencev je izbral možnost »drugo« (7,2 %), medtem ko jih 8,1 % navaja, da sestavin ne poznajo.

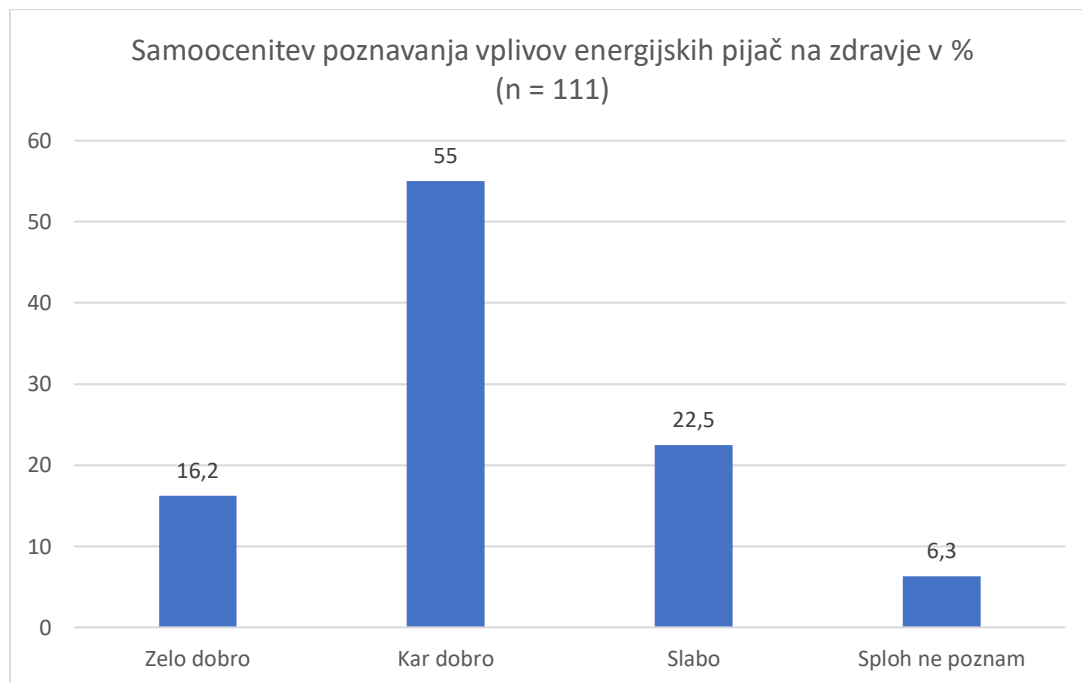
Rezultati kažejo, da imajo učenci osnovno predstavo o najbolj izpostavljenih sestavinah, zlasti o kofeinu in sladkorju, vendar je njihovo poznavanje celotne sestave energijskih pijač omejeno. To nakazuje na delno informiranost, ki je verjetno povezana z večjo medijsko izpostavljenostjo najbolj znanih sestavin.

Ugotovitve so v splošnem skladne z literaturo, ki navaja, da mladi energijske pijače pogosto uživajo, ne da bi natančno poznali njihovo sestavo ali količine posameznih učinkovin.

Čeprav so kofein, sladkor in drugi stimulansi ključne sestavine teh pijač, raziskave opozarjajo, da je znanje mladostnikov o njihovih dejanskih učinkih pogosto pomanjkljivo.

Naši rezultati to potrjujejo, saj učenci dobro prepoznajo najbolj izpostavljeni sestavini (kofein in sladkor), bistveno slabše pa poznajo druge sestavine. To kaže na površinsko informiranost, ki je verjetno posledica vpliva oglaševanja in splošne prepoznavnosti posameznih pojmov. Na podlagi teh ugotovitev lahko delno potrdimo hipotezo, da je poznavanje sestavin energijskih pijač med učenci pomanjkljivo.

V vprašanju Q17 smo preverjali samooceno učencev glede poznavanja vplivov energijskih pijač na zdravje. Namen vprašanja je bil ugotoviti, kako učenci ocenjujejo lastno informiranost in to primerjati z dejanskim poznavanjem sestavin iz vprašanja Q16.



Graf 13: Samoocenitev poznavanja vplivov energijskih pijač na zdravje v % (n = 111)

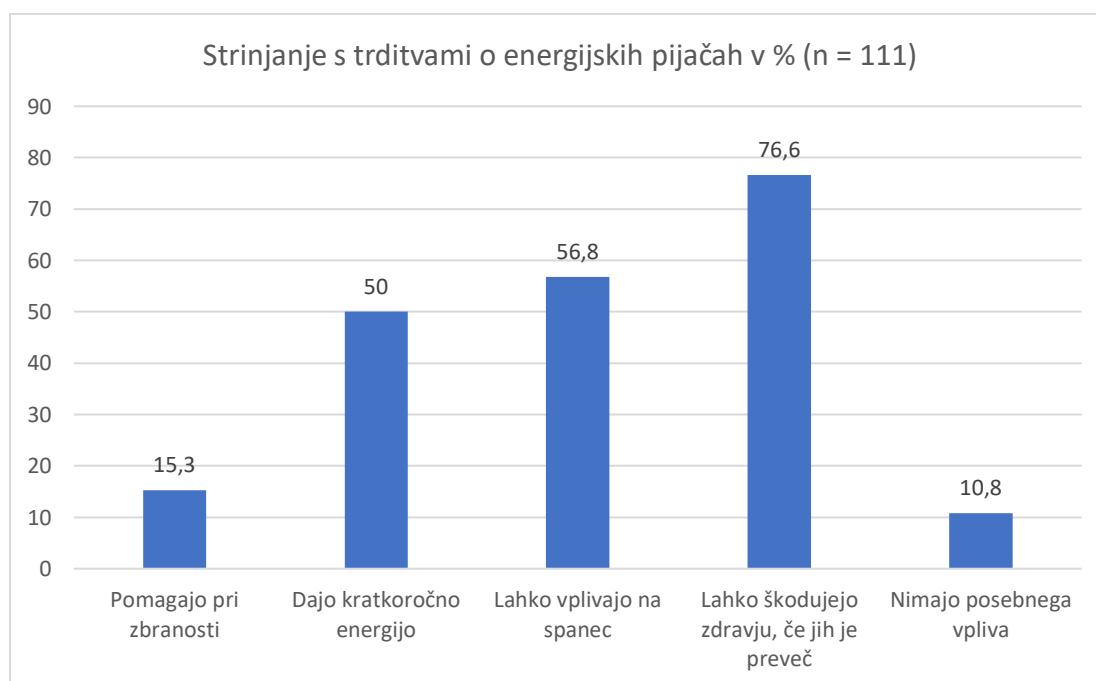
Vir: lasten, 2026.

Iz rezultatov je razvidno, da večina učencev svoje poznavanje vplivov energijskih pijač na zdravje ocenjuje relativno visoko. Največji delež anketirancev (55,0 %) meni, da vplive pozna kar dobro, dodatnih 16,2 % pa svoje znanje ocenjuje kot zelo dobro. Skupno tako več kot dve tretjini učencev (71,2 %) svojo informiranost ocenjuje pozitivno. Na drugi strani 22,5 % učencev svoje znanje ocenjuje kot slabo, 6,3 % pa navaja, da vplivov sploh ne poznajo.

V primerjavi z rezultati vprašanja Q16, kjer se je pokazalo, da učenci dobro prepoznavajo predvsem najbolj izpostavljeni sestavini (kofein in sladkor), medtem ko je poznavanje drugih sestavin precej omejeno, se kaže določeno neskladje med zaznanim in dejanskim znanjem. Učenci svoje poznavanje vplivov ocenjujejo razmeroma visoko, vendar rezultati Q16 nakazujejo bolj površinsko razumevanje sestave energijskih pijač.

Tak razkorak med samooceno in dejanskim znanjem je v raziskavah med mladostniki razmeroma pogost in lahko kaže na precenjevanje lastne informiranosti. V kontekstu naše raziskave to nakazuje potrebo po dodatnem izobraževanju o sestavinah in zdravstvenih vplivih energijskih pijač.

Po preverjanju dejanskega poznavanja sestavin (Q16) in samoocene znanja o vplivih energijskih pijač na zdravje (Q17) smo v vprašanju Q18 dodatno preverjali strinjanje učencev z izbranimi trditvami o učinkih energijskih pijač. Na vprašanje je odgovorilo 111 anketirancev, pri čemer je bilo možnih več odgovorov. Namen vprašanja je bil pridobiti vpogled v razumevanje pozitivnih in negativnih učinkov energijskih pijač med učenci.



Graf 14: Strinjanje učencev s trditvami o učinkih energijskih pijač v % (n = 111)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da se učenci razmeroma dobro zavedajo potencialnih tveganj energijskih pijač. Največji delež anketirancev (76,6 %) se strinja s trditvijo, da energijske pijače lahko škodujejo zdravju,

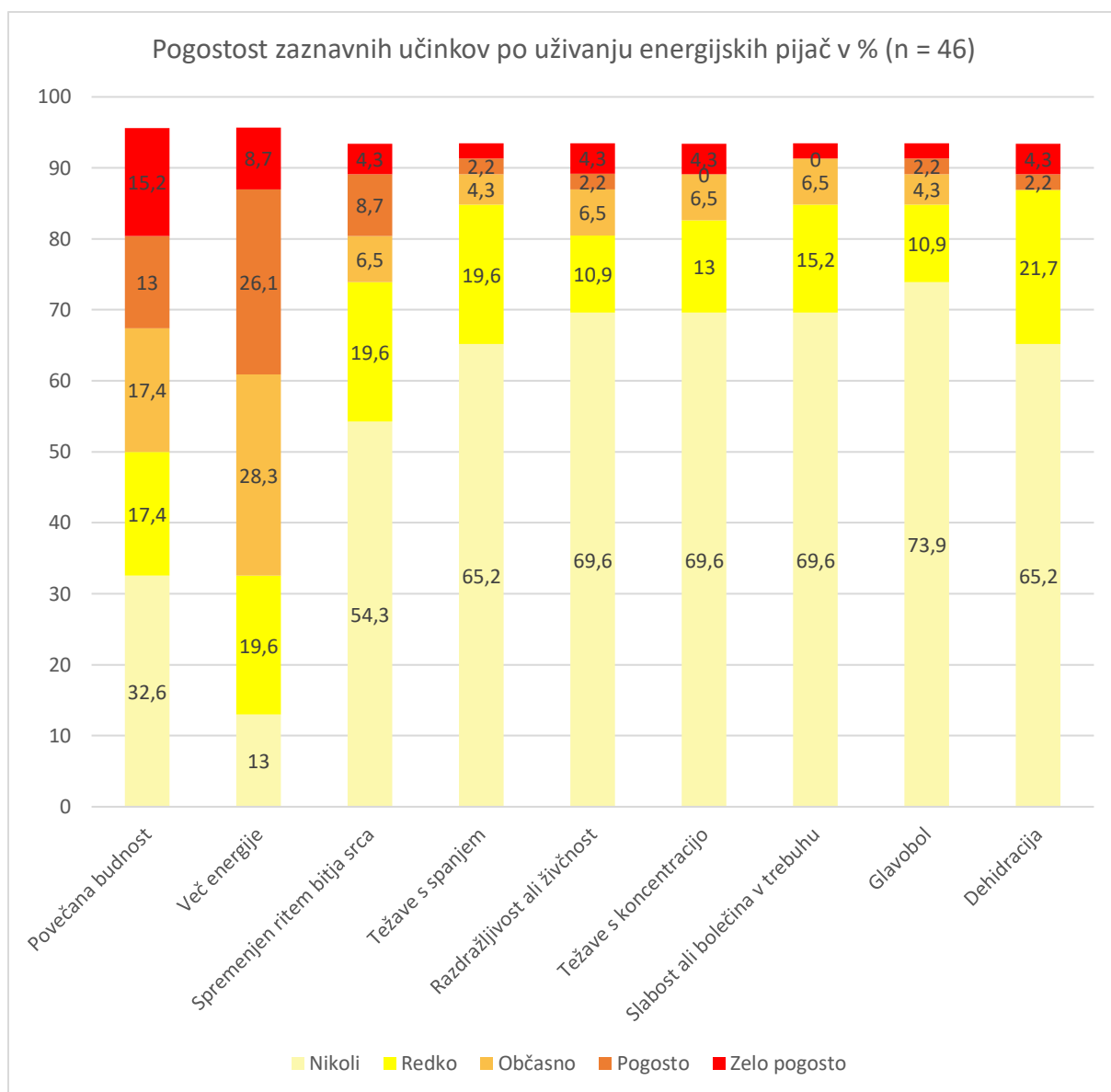
če jih je preveč. Več kot polovica učencev (56,8 %) prav tako prepoznava njihov možen vpliv na spanec, kar kaže na določeno stopnjo zdravstvene ozaveščenosti.

Polovica učencev (50,0 %) meni, da energijske pijače dajejo kratkoročno energijo, kar je skladno z njihovim osnovnim namenom in zaznanim stimulativnim učinkom. Manjši delež (15,3 %) se strinja, da pomagajo pri zbranosti.

Po drugi strani 10,8 % učencev meni, da energijske pijače nimajo posebnega vpliva, 12,6 % pa jih navaja, da ne vedo, kar kaže, da pri delu učencev razumevanje učinkov še vedno ni povsem jasno.

V povezavi z rezultati vprašanj Q16 in Q17 lahko ugotovimo, da učenci sicer pogosto pravilno prepoznajo splošna tveganja energijskih pijač, vendar njihovo podrobnejše poznavanje sestave in učinkov ostaja omejeno. To potrjuje ugotovitev o delno površinskem znanju in nakazuje potrebo po dodatnem ozaveščanju.

Rezultati vprašanja Q18 so pokazali, kako učenci zaznavajo in razumejo učinke energijskih pijač na splošni ravni. Za poglobljeno razumevanje pa je pomembno preveriti tudi njihove dejanske izkušnje po uživanju teh pijač. Zato smo v vprašanju Q7 pozornost usmerili na pogostost pojavljanja posameznih učinkov pri učencih, ki energijske pijače dejansko uživajo ($n = 46$). Pogostost smo merili z Likertovo lestvico.



Graf 15: Pogostost zaznavnih učinkov po uživanju energijskih pijač v % (n = 46)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati vprašanja Q7 prikazujejo samoocenjeno pogostost pojavljanja posameznih učinkov po uživanju energijskih pijač med učenci, ki te pijače uživajo (n = 46). Analiza kaže, da anketiranci pogosteje zaznavajo učinke, ki jih lahko opredelimo kot pričakovane stimulatívne učinke energijskih pijač, predvsem povečano budnost in občutek več energije.

Pri učinku »več energije« največji delež učencev navaja pojavljanje »občasno« (28,2 %) in »pogosto« (26,1 %), kar nakazuje relativno pogosto subjektivno zaznavanje tega učinka. Tudi pri povečani budnosti je delež učencev, ki poročajo o vsaj občasnem pojavljanju, razmeroma visok, čeprav je porazdelitev odgovorov bolj razpršena. Navedeno je skladno s pričakovanim delovanjem kofeina kot osrednje stimulatívne sestavine energijskih pijač.

V nasprotju s tem večina učencev pri potencialno neželenih učinkih poroča o njihovi odsotnosti. Najvišji deleži odgovorov »nikoli« so zabeleženi pri glavobolu (73,9 %), razdražljivosti ali živčnosti (69,6 %),

težavah s koncentracijo (69,6 %) ter slabosti ali bolečini v trebuhu (69,6 %). Podobno večina učencev ne poroča o težavah s spanjem (65,2 %) in dehidraciji (65,2 %), medtem ko spremenjen ritem bitja srca kot nikoli prisoten navaja 54,3 % anketirancev.

Rezultati tako nakazujejo, da učenci, ki uživajo energijske pijače, pogosteje zaznavajo želene stimulatивne učinke kot negativne telesne odzive. Pri interpretaciji je treba upoštevati metodološke omejitve, saj podatki temeljijo na samooceni na Likertovi lestvici, kar lahko vključuje subjektivno pristranskost zaznavanja, podcenjevanje blagih neželenih učinkov ter vpliv socialno zaželenih odgovorov.

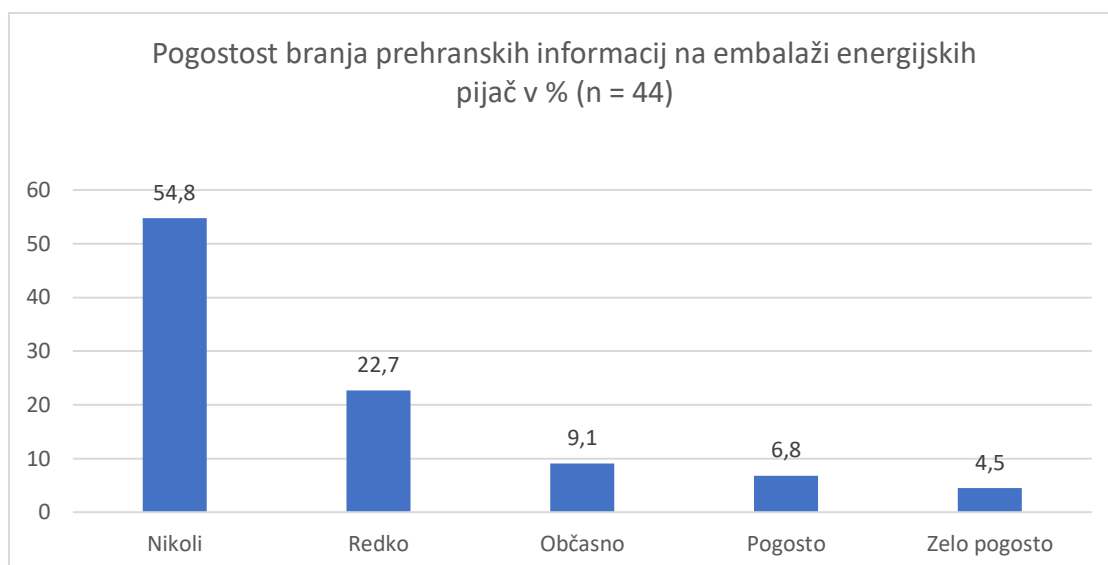
Ugotovitve vprašanja Q7 so delno skladne z izsledki obstoječe literature. V naši raziskavi učenci najpogosteje poročajo o zaznanih stimulatивnih učinkih, predvsem o večji energiji in povečani budnosti, medtem ko o večini negativnih učinkov poročajo redko ali nikoli. Tak vzorec je pričakovan, saj je kofein glavna psihoaktivna sestavina energijskih pijač, ki dokazano povečuje budnost in zmanjšuje utrujenost.

Literatura sicer opozarja, da lahko energijske pijače pri mladostnikih povzročajo različne neželene učinke, kot so nespečnost, anksioznost, razbijanje srca, glavobol in prebavne težave, zlasti zaradi visokih koncentracij kofeina in drugih stimulansov. Pri občutljivih posameznikih se lahko pojavijo tudi živčnost, nemir, razdražljivost ter motnje pozornosti in koncentracije, redno uživanje pa je povezano tudi s slabšo kakovostjo in krajšim trajanjem spanja.

V primerjavi s temi ugotovitvami naši rezultati kažejo relativno nizko samoocenjeno pojavnost negativnih simptomov. To lahko pojasnimo z več dejavniki, kot so morebitno nižja količina in pogostost uživanja v našem vzorcu, individualna variabilnost odzivov ter možnost podcenjevanja blagih ali prehodnih simptomov zaradi samoocene na Likertovi lestvici.

Kljub temu ostaja pomembno, da del učencev poroča o vsaj občasnem pojavljanju nekaterih težav (npr. spremenjen srčni ritem, težave s spanjem), kar je skladno z opozorili literature, da so mladostniki zaradi nižje telesne mase in še razvijajočega se živčnega sistema posebej občutljivi na učinke kofeina.

Po pregledu dejanskih učinkov energijskih pijač med učenci, ki jih uživajo (Q7), smo v vprašanju Q19 preverjali še njihovo vedenje glede branja prehranskih informacij na embalaži energijskih pijač. Na vprašanje so odgovarjali učenci, ki energijske pijače uživajo ($n = 44$), pri čemer je bil možen en odgovor. Namen vprašanja je bil ugotoviti, v kolikšni meri so učenci pozorni na deklaracije izdelkov.



Graf 16: Pogostost branja prehranskih informacij na embalaži energijskih pijač v % (n = 44)

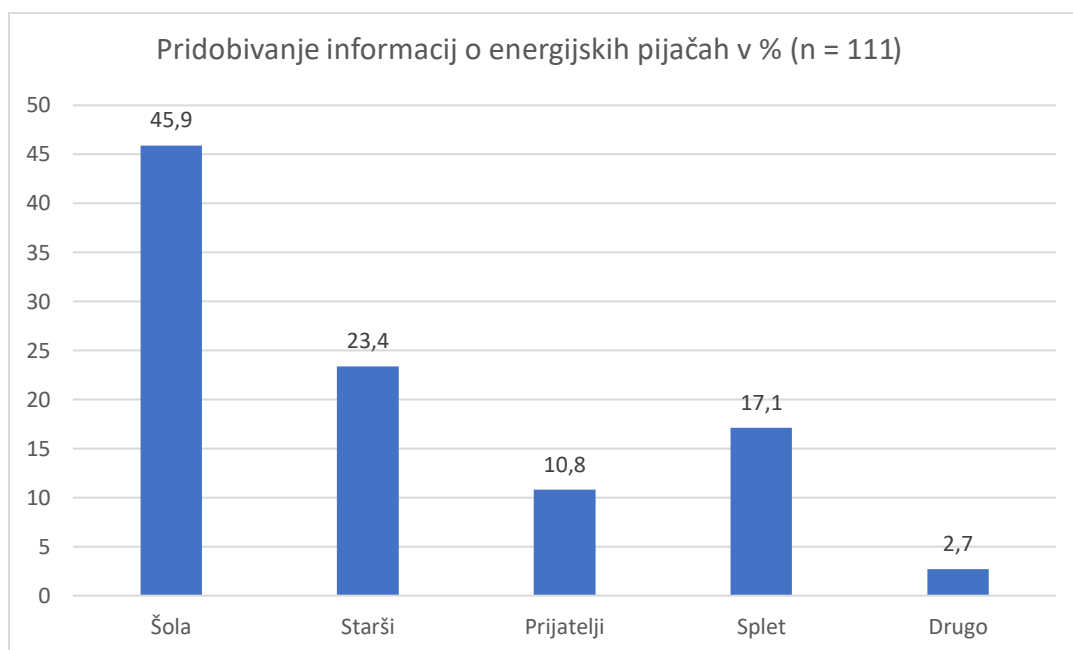
Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da večina učencev prehranskih informacij na embalaži energijskih pijač ne bere redno. Največji delež anketirancev (56,8 %) navaja, da deklaracij nikoli ne bere, dodatnih 22,7 % pa jih to počne redko. Skupno to pomeni, da več kot tri četrtine učencev (79,5 %) informacij na embalaži ne spremlja ali jih spremlja le izjemoma.

Manjši delež učencev deklaracije bere občasno (9,1 %), pogosto (6,8 %) ali zelo pogosto (4,5 %). Rezultati tako kažejo na nizko raven aktivnega preverjanja sestave in hranilnih vrednosti energijskih pijač med njihovimi uporabniki.

V povezavi z ugotovitvami iz vprašanja Q7 lahko sklepamo, da učenci kljub zaznavanju določenih učinkov energijskih pijač razmeroma redko preverjajo informacije o njihovi sestavi, kar lahko prispeva k slabši informiranosti o možnih tveganjih uživanja. Takšna ugotovitev kaže na vrzel med dejansko uporabo energijskih pijač in kritičnim odnosom do njihove sestave ter nakazuje na precenjevanje lastne informiranosti. Rezultati zato poudarjajo potrebo po dodatnem ozaveščanju in sistematičnem razvijanju prehranske pismenosti med učenci.

V vprašanju Q20 smo preverjali, kje učenci najpogosteje pridobivajo informacije o energijskih pijačah. Na vprašanje je odgovorilo 111 vprašanih, pri čemer je bil možen en odgovor. Namen vprašanja je bil ugotoviti ključne vire informiranja in jih umestiti v kontekst ugotovljene ravni znanja učencev.



Graf 17: Pridobivanje informacij o energijskih pijačah v % (n = 111)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da je najpomembnejši vir informacij o energijskih pijačah šola, ki jo navaja skoraj polovica učencev (45,9 %). To kaže na pomembno vlogo šolskega okolja pri ozaveščanju o tej tematiki. Na drugem mestu so starši (23,4 %), sledijo splet (17,1 %) in prijatelji (10,8 %). Rezultati nakazujejo, da formalni viri (šola, starši) še vedno prevladujejo nad neformalnimi vrstniškimi viri, čeprav ima tudi splet opazno vlogo.

Možnost »drugo« je izbralo 2,7 % učencev. Pri tem sta dva navedla neustrezna razloga, ki nista povezana s tematiko, en učenec pa razloga ni navedel, zato ta kategorija ne prispeva bistvenih dodatnih vsebinskih informacij.

V povezavi s predhodnimi rezultati lahko ugotovimo, da ima šola pomemben potencial za nadaljnje sistematično ozaveščanje učencev, zlasti ob upoštevanju ugotovljenih vrzeli v poglobljenem razumevanju sestave in učinkov energijskih pijač.

Na podlagi analize vprašanj Q16–Q20 lahko ugotovimo, da je poznavanje sestavin energijskih pijač in njihovih vplivov na zdravje med učenci delno zadovoljivo, vendar predvsem površinsko. Učenci sicer dobro prepoznavajo najbolj izpostavljene sestavine in splošna tveganja, vendar njihovo poglobljeno razumevanje ostaja omejeno, kar potrjujejo tudi ugotovitve literature o pomanjkljivem znanju mladostnikov na tem področju.

Rezultati raziskave kažejo, da učenci sicer prepoznavajo nekatere ključne sestavine in splošna tveganja energijskih pijač, vendar njihovo poglobljeno razumevanje ostaja omejeno. Opazno je neskladje med relativno visoko samooceno znanja in bolj površinskim dejanskim poznavanjem. Učenci najpogosteje zaznavajo stimulativne učinke energijskih pijač, medtem ko o negativnih učinkih poročajo redkeje. Hkrati rezultati kažejo na nizko raven branja deklaracij in pomembno vlogo šole kot vira informacij. Skupaj ugotovitve potrjujejo potrebo po nadaljnjem sistematičnem ozaveščanju mladih o sestavi in vplivih energijskih pijač.

Analiza hipoteze

Hipotezo H4, da poznavanje sestavin in vplivov energijskih pijač med učenci ni popolno, smo preverjali na podlagi rezultatov vprašanj Q16–Q20, ki so zajemala prepoznavanje sestavin, samooceno znanja, razumevanje učinkov ter vedenjske vidike informiranosti.

Rezultati kažejo, da učenci sicer dobro prepoznavajo najbolj izpostavljene sestavine in splošna tveganja, vendar je njihovo poglobljeno razumevanje omejeno, kar se odraža tudi v redkem branju deklaracij in neskladju med samooceno in dejanskim znanjem. Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H4 potrdimo.

Ugotovitve poudarjajo potrebo po dodatnem sistematičnem ozaveščanju učencev o sestavi in vplivih energijskih pijač na zdravje.

8.6.5 Povezanost s telesno aktivnostjo

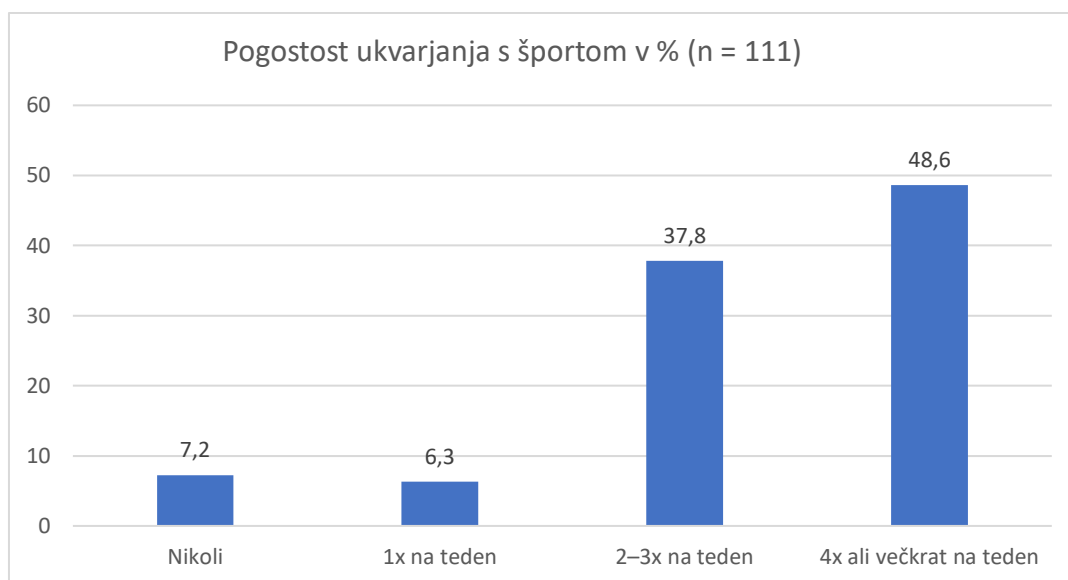
RV 5: Kako je uživanje energijskih pijač povezano s telesno aktivnostjo učencev?

H 5: Učenci, ki so telesno aktivnejši, pogosteje posegajo po energijskih pijačah v povezavi s športno dejavnostjo.

Energijske pijače se pogosto oglašujejo kot napitki, ki povečujejo telesno pripravljenost, zmanjšujejo utrujenost in izboljšujejo mentalno budnost (Kożuchowska et al., 2025, str. 4). Raziskave navajajo, da lahko kofein in druge stimulatивne učinkovine v določenih okoliščinah vplivajo na vzdržljivost in kratkotrajno intenzivno vadbo (McLellan et al. v Cadoni in Tiziana Peana, 2023, str. 5). Kljub temu so ugotovitve o dejanskem vplivu energijskih pijač na športno uspešnost med mladimi neenotne.

Ker literatura poudarja tudi povezanost uživanja energijskih pijač z življenjskim slogom in športno dejavnostjo mladostnikov (Żorawska et al., 2024), nas je zanimalo, ali se podobni vzorci kažejo tudi med anketiranimi učenci.

Predstavitev rezultatov in analiza



Graf 18: Pogostost ukvarjanja učencev s športom v % (n = 111)

Vir: lasten, 2026.

Rezultati kažejo, da je večina anketiranih učencev telesno aktivnih. Skoraj polovica učencev se s športom ukvarja štirikrat ali večkrat na teden (48,6 %), dodatnih 37,8 % pa dva- do trikrat tedensko. Manjši delež učencev se s športom ukvarja enkrat tedensko (6,3 %) ali pa se s športom sploh ne ukvarja (7,2 %).

Ugotovitve kažejo na razmeroma visoko raven telesne aktivnosti med anketiranimi učenci, saj se velika večina s športom ukvarja vsaj dvakrat tedensko.

V nadaljevanju nas je zanimalo, katero pijačo učenci prepoznavajo kot najprimernejšo po športni aktivnosti, kar smo preverili s Q22. Rezultati so pokazali, da velika večina učencev kot najprimernejšo pijačo po športni aktivnosti prepozna vodo (72,1 %). Precej manj jih navaja izotonični napitek (14,4 %), medtem ko je energijsko pijačo izbralo 7,2 % učencev. Le posamezni učenci so navedli sok (3,6 %) ali odgovorili, da ne vedo (1,8 %).

Ugotovitve kažejo, da učenci večinoma pravilno prepoznavajo vodo kot najprimernejšo izbiro po športni aktivnosti, medtem ko energijske pijače le redko povezujejo z ustrezno hidracijo po telesnem naporu. Kljub temu manjši delež učencev energijske pijače še vedno povezuje s športno dejavnostjo.

Da bi dodatno preverili povezanost med telesno dejavnostjo in izbiro pijače, nas je tudi zanimalo, ali učenci menijo, da telesna vadba vpliva na njihovo izbiro pijače (Q23). Skoraj polovica učencev meni, da telesna vadba vpliva na izbiro pijače (47,7 %). Približno četrtnina učencev meni, da telesna aktivnost na izbiro pijače ne vpliva (24,3 %), medtem ko precejšen delež anketirancev odgovora ne zna opredeliti (27,9 %).

Ugotovitve nakazujejo, da je zaznana povezanost med telesno dejavnostjo in izbiro pijače med učenci prisotna, vendar ne enoznačna, saj pomemben delež učencev o tem nima oblikovanega stališča.

To dodatno odpira vprašanje, ali se zaznana povezanost odraža tudi v dejanskih navadah uživanja energijskih pijač. Povezanost med telesno aktivnostjo in uživanjem energijskih pijač v športnem kontekstu smo preverili s križno analizo odgovorov na vprašanje o pogostosti ukvarjanja s športom

(Q21) in vprašanje o pogostosti uživanja energijskih pijač med športnimi aktivnostmi (Q5), pri čemer smo analizo opravili le za učence, ki uživajo energijske pijače. Ustreznih je bilo 42 odgovorov.

Tabela 8: Povezanost med telesno aktivnostjo učencev in uživanjem energijskih pijač med športnimi aktivnostmi (n = 42)

Kolikokrat na teden se ukvarjaš s športom ali telesno aktivnostjo (vsaj 30 min)? (Q21)	Kdaj najpogosteje izbereš energijsko pijačo? Med športnimi aktivnostmi. (Q5)				
	Nikoli (f)	Redko (f)	Občasno (f)	Pogosto (f)	Zelo pogosto (f)
Nikoli	2	0	0	0	0
1x na teden	1	0	3	1	0
2–3x na teden	8	6	0	0	1
4x ali večkrat na teden	12	5	1	0	2

Vir: lasten, 2026.

Rezultati ne kažejo jasnega pozitivnega trenda med opazovanima spremenljivkama. Večina učencev, ne glede na stopnjo telesne aktivnosti, energijskih pijač med športom ne uživa pogosto. Delež učencev, ki energijske pijače med športnimi aktivnostmi uživajo pogosto ali zelo pogosto, je nizek v vseh skupinah, pri čemer med bolj in manj telesno aktivnimi učenci ni zaznani izrazitih razlik, vendar je potrebno pri interpretaciji upoštevati razmeroma majhno število učencev v posameznih skupinah.

Analiza hipoteze

Ugotovitve tako ne potrjujejo domneve, da bi telesno aktivnejši učenci pogosteje posegali po energijskih pijačah v športnem kontekstu. Na podlagi zbranih podatkov hipoteze H 5 ne moremo potrditi.

9 ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri učenci uživajo energijske pijače, kakšni so njihovi razlogi za to, kako do njih dostopajo, kako dobro poznajo njihove vplive na zdravje in spanje ter kako je uživanje povezano s telesno aktivnostjo. Rezultati raziskave kažejo, da energijske pijače uživa pomemben delež devetošolcev, pri čemer je uživanje nekoliko pogostejše pri fantih, vendar razlike niso izrazite.

Ugotovili smo, da učenci energijske pijače najpogosteje uživajo zaradi okusa in želje po večji energiji, predvsem v neformalnih okoliščinah druženja z vrstniki. Pomembno vlogo ima tudi visoka dostopnost, saj večina učencev pijačo kupi samostojno, najlažje pa jo pridobijo v trgovini. Rezultati tako potrjujejo, da so energijske pijače mladim razmeroma enostavno dosegljive.

Na področju znanja se je pokazalo, da učenci sicer prepoznajo nekatere ključne sestavine in splošna tveganja, vendar njihovo poglobljeno razumevanje ostaja omejeno. Opazno je tudi neskladje med relativno visoko samooceno znanja in bolj površinskim dejanskim poznavanjem. Učenci pogosteje zaznavajo stimulativne učinke kot negativne posledice, kar lahko vpliva na njihovo nadaljnjo uporabo.

Dodatno je analiza pokazala, da telesna aktivnost sama po sebi ni izrazit zaščitni dejavnik pred uživanjem energijskih pijač, saj so po njih posegali tudi telesno aktivni učenci. To nakazuje, da športna dejavnost pri delu mladih lahko sovпада z uporabo energijskih pijač, zlasti zaradi zmotnih predstav o njihovem vplivu na zmogljivost in energijo.

Na podlagi rezultatov lahko potrdimo večino zastavljenih hipotez in zaključimo, da uživanje energijskih pijač med mladimi predstavlja pomembno javnozdravstveno vprašanje. Ugotovitve poudarjajo potrebo po sistematičnem ozaveščanju učencev, večji vlogi šole in staršev ter razmisleku o morebitnih omejitvah dostopnosti.

Ugotovitve raziskave imajo tudi pomemben praktični pomen za vzgojno-izobraževalno okolje. Ker je šola najpogosteje naveden vir informacij o energijskih pijačah, ima pomemben potencial za sistematično in ciljno usmerjeno ozaveščanje učencev. Smiselno bi bilo okrepiti vsebine o energijskih pijačah v okviru pouka, dni dejavnosti ali preventivnih programov ter razvijati prehransko in zdravstveno pismenost učencev. Posebno pozornost je priporočljivo nameniti tudi sodelovanju s starši, saj imajo ti pomemben vpliv na prehranske navade svojih otrok. Usmerjeno izobraževanje staršev o učinkih kofeina in sladkorja ter spodbujanje ponudbe bolj zdravih pijač v domačem okolju lahko pomembno prispevata k zmanjševanju uživanja energijskih pijač med mladimi.

Poleg izobraževalnih pristopov literatura poudarja tudi pomen širših preventivnih ukrepov, kot so omejevanje oglaševanja, odgovorno trženje in razmislek o omejitvah prodaje mladoletnikom, vendar sami regulativni ukrepi brez dolgoročnega ozaveščanja niso dovolj učinkoviti. Zato je ključno predvsem vztrajno, razvojno prilagojeno in sodelovalno delovanje šole, staršev ter zdravstvene stroke. V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo razširiti na večji in bolj raznolik vzorec ter podrobneje spremljati dolgoročne učinke uživanja energijskih pijač na zdravje in življenjski slog mladih.

10 VIRI IN LITERATURA

1. Ajibo, C., et al. (2024). *Consumption of energy drinks by children and young people: A systematic review*. Public Health, 275–278. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.08.024>
2. Alissa, N. A. (2024). *The impact of social media on adolescent energy drink consumption*. Medicine (Baltimore), 10, 103(19): e38041. Pridobljeno s <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11081538/>
3. Alsunni, A. A. (2015). *Energy Drink Consumption: Beneficial and Adverse Health Effects*. International Journal of Health Sciences (Qassim). Pridobljeno s <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4682602/>
4. Aonso-Diego, G., Krotter, A., & García-Pérez, A.´. (2024). *Prevalence of energy drink consumption world-wide: A systematic review and meta-analysis*. Addiction, 119(3), 438–463. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1111/add.16390>
5. Biotehniški izobraževalni center Ljubljana (BIC Ljubljana). (b. d.). *Negativni učinki uživanja energijskih pijač in delavnica Pasti uživanja energijskih pijač*. Pridobljeno s <https://www.bic-lj.si/novice/kaksni-so-negativni-ucinki-uzivanja-energijskih-pijac>
6. Cadoni, C., & Tiziana Peana, A. (2023). *Energy drinks at adolescence: Awareness or unawareness?* Frontiers in Behavioral Neuroscience, 17. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36891321/>
7. Carnevali, S., & Degrossi, M. C. (2015). *Energy Drinks Consumption in a Population of Youth and Young Adults in Argentina*. American Journal of Food Science and Nutrition Research, 2(2), 70–78. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/274136708_Energy_Drinks_Consumption_in_a_Population_of_Youth_and_Young_Adults_in_Argentina
8. Costantino, A., Maiese, A., Lazzari, J., Casula, C., & Turillazzi, E. (2023). *The Dark Side of Energy Drinks: A Comprehensive Review of Their Impact on the Human Body*. Nutrients, 15: 3922, 2–4. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37764707/>
9. Černec, B. (2023). *Analiza nakupnega vedenja potrošnikov pri nakupu energijskih pijač* (diplomsko delo). Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, Celje. Pridobljeno s <https://revis.openscience.si/IzpisGradiva.php?id=10149&lang=slv>
10. Dober tek, Slovenija. (2023). *Energijske pijače – nevarnosti in priporočila*. Pridobljeno s <https://www.dobartek.si/clanki/energijske-pijace>
<https://www.dobertekslovenija.si/novice/energijske-pijace-niso-za-otroke-in-mladostnike/>
11. Dober tek, Slovenija. (2025). *Nacionalni program o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 – Dober tek Slovenija*. Pridobljeno s <https://www.dobertekslovenija.si/nacionalni-program-2015-2025/>
12. EUFIC. (2025). *Caffeine and health. What does caffeine do to our body?* Pridobljeno s <https://www.eufic.org/en/whats-in-food/article/caffeine-and-health>
13. Faris, M., et al. (2023). *Caffeinated energy drink consumption among Emirati adolescents is associated with a cluster of poor physical and mental health, and unhealthy dietary and*

- lifestyle behaviors: a cross-sectional study*. Front in Public Health, 11: 1259109. Pridobljeno s <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2023.1259109/full>
14. Garg, A., et al. (2020). *Energy Drinks: A Reversible Risk Factor for Atrophic Gastritis and Gastric Intestinal Metaplasia*. Cureus, 12(12): 12298. Pridobljeno s <https://doi.org/10.7759/cureus.12298>
 15. Granda, D., et al. (2024). *Energy Drink Consumption Among Physically Active Polish Adolescents: Gender and Age-Specific Public Health Issue*. International Journal of Public Health, 69: 1606906. Pridobljeno s <https://www.ssph-journal.org/journals/international-journal-of-public-health/articles/10.3389/ijph.2024.1606906/pdf>
 16. Guarda. (2023). *Kofein: Molekulska sestava kofeina*. Pridobljeno s <https://sl.gov-civ-guarda.pt/cafeine>
 17. Gutiérrez-Hellín, J., & Varillas-Delgado, D. (2021). *Energy Drinks and Sports Performance, Cardiovascular Risk, and Genetic Associations; Future Prospects*. Nutrients, 13(3), 715. Pridobljeno s <https://doi.org/10.3390/nu13030715>
 18. Higgins, J. P., Tuttle, T. D., & Higgins, C. L. (2010). *Energy Beverages: Content and Safety*. Mayo Clinic Proceedings, 85(11), 1033–1041. Pridobljeno s <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2966367/>
 19. Hungary Today. (2025). *No More Energy Drinks – Parliament Bans Sales for Under-18s*. Pridobljeno s <https://hungarytoday.hu/no-more-energy-drinks-parliament-bans-sales-for-under-18s/>
 20. Kaldenbah, S., et al. (2021). *Social determinants and changes in energy drink consumption among adolescents in Norway, 2017–2019: a cross-sectional study*. BMJ Open, 11: 049284. Pridobljeno s <https://bmjopen.bmj.com/content/11/8/e049284>
 21. Kaldenbach, S., et al. (2022). *Sleep and energy drink consumption among Norwegian adolescents – a crosssectional study*. BMC Public Health. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12972-w>
 22. Kogovšek, M. (2022). *Tržni pregled energijskih pijač: nam res "dajo krila"? Zveza potrošnikov Slovenije*. Pridobljeno s <https://www.zps.si/aktualne-vsebine/trzni-pregledi/trzni-pregled-energijskih-pijac-nam-res-dajo-krila-207>
 23. Konstantinou, M. (2024). *Energy drinks consumption among adolescents in Sweden*. Meer, Food&Wine. Pridobljeno s <https://www.meer.com/en/85468-energy-drinks-consumption-among-adolescents-in-sweden>
 24. Kožuchowska, K., et al. (2025). *The impact of energy drinks on health of children and young adults – review of latest research*. Journal of Education, Health and Sport, 78: 57745. Pridobljeno s <https://doi.org/10.12775/JEHS.2025.78.57745>
 25. Križman, A. A. (2023). *Uporaba in odnos mladih do energijskih pijač* (diplomsko delo). Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici, Ljubljana. Pridobljeno s <https://revis.openscience.si/lzpisGradiva.php?id=9969&lang=eng>

26. Kuhangana, T. C. (2021). *Energy Drink Consumption among Adolescents Attending Schools in Lubumbashi, Democratic Republic of Congo*. Public Health, 18. Pridobljeno s <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/14/7617#metrics>
27. Kunštič, L. (2020). *Mednarodno trženjsko komuniciranje v panogi energijskih pijač* (diplomsko delo). Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=77583>
28. Krošl, A. (2014). *Energijske pijače: zaključna projektna naloga* (diplomsko delo). Fakulteta za vede o zdravju, Izola. Pridobljeno s <https://repozitorij.upr.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=10185>
29. Leis R; Comité de Nutrición y Lactancia Materna de la Asociación Española de Pediatría (AEP). (2025). *Stimulating drinks: Neither energy drinks nor for teens*. An Pediatr, 102(3): 503795. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40074651/>
30. Marufović, M. M. (2025). *The Effect of Energy Drinks on Developing Teeth*. International Conference of Natural and Social-Humanitarian Sciences, 2(1), Brussels, Belgium. Pridobljeno s <https://zenodo.org/records/14845161>
31. Ministrstvo za zdravje. (2024). *Do dobre energije brez energijskih pijač*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2024-03-11-do-dobre-energije-brez-energijskih-pijac/>
32. Mladina.si. (2021). *Na Hrvaškem možna prepoved prodaje energijskih pijač mladostnim*. Pridobljeno s <https://www.mladina.si/208031/na-hrvaskem-mozna-prepoved-prodaje-energijskih-pijac-mladostnim/>
33. Mordor Intelligence. (2025). *Energy Drinks Market*. Pridobljeno s <https://www.mordorintelligence.com/industry-reports/energy-drinks-market>
34. Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2014). *Pitje tekočin in uporaba energijskih pijač pri otrocih in mladostnikih*. Pridobljeno s <https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/datoteke/prehrana.pdf>
35. Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2023). *Energijske pijače v rokah otrok in mladostnikov: Priročnik s ključnimi informacijami o energijskih pijačah in usmeritvah za pogovor z mladimi*. Ljubljana. Pridobljeno s https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/10/Energijske_pijace_A5.pdf
36. Nacionalni portal o hrani in prehrani. (2016). *Kofein*. Pridobljeno s <https://www.prehrana.si/clanek/141-kofein>
37. Nacionalni portal o hrani in prehrani. (2023). *Energijske pijače niso za otroke in mladostnike*. Pridobljeno s <https://prehrana.si/clanek/687-energijske->
38. Nawon. (2024). *The History of Energy Drink*. Pridobljeno s <https://nawon.com.vn/the-history-of-energy-drink/>
39. Prowm. (b. d.). *The History and Rise of Energy Drinks*. Pridobljeno s <https://prowm.com/brewing/energy-drinks-history-rise-pasteurization/>
40. Prodanova, P. (2019). *Energijske pijače med osnovnošolci: uživanje in osveščenost o neželenih učinkih* (magistrsko delo). Fakulteta za kmetijstvo in biosistemske vede, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=73911>

41. Prodnik, J. (2011). *Vedenje porabnikov: gradivo za 2. letnik*. Ljubljana: Zavod IRC. Pridobljeno s http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Vedenje_porabnikov-Prodrik.pdf
42. Puupponen, M., et al. (2021). *Energy Drink Consumption Among Finnish Adolescents: Prevalence, Associated Background Factors, Individual Resources, and Family Factors*. Public Health, 66: 620268. Pridobljeno s <https://www.ssph-journal.org/journals/international-journal-of-public-health/articles/10.3389/ijph.2021.620268/full>
43. RTV Slovenija. (2022). *Mladi vse pogosteje segajo po energijskih pijačah. Bi morali prepovedati prodajo nepolnoletnim?* Pridobljeno s <https://www.rtvlo.si/zdravje/novice/mladi-vse-pogosteje-segajo-po-energijskih-pijacah-bi-morali-prepovedati-prodajo-nepolnoletnim/633469>
44. Rupnik, T. (2019). *Odnos osnovnošolcev do uživanja energijskih pijač* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=110344>
45. Ryu, Si-Hyun (2016). *Energy Drink Consumption Status and Associated Factors among Male and Female High School Students in Deajon Area*. The Korean Journal of Food And Nutrition, 29(6), 890–910. Pridobljeno s <https://koreascience.kr/article/JAKO201609633508195.page>
46. Slokar De Lorenzi, D., Kovač, M., & Koch, P. (2021). *Habits of energy drink consumption among teens in Slovenia – fokus group findings*. Zdravniški vestnik, 60(4), 230–236. Pridobljeno s <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8643114/>
47. Stolnik, M. (2025). *Prepoved prodaje energijskih pijač otrokom buri duhove na Češkem*. 24ur.com. Pridobljeno s <https://www.24ur.com/novice/tujina/prepoved-prodaje-energijskih-pijac-otrokom-buri-duhove-na-ceskem.html>
48. Teijeiro, A., et al. (2025). *Prevalence and characterization of energy drinks consumption in Europe: a systematic review*. Public Health, 3, 1–105. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40457699/>
49. UNICEF. (2024). *Exposure of Children and Adolescents to Digital Marketing of Unhealthy Foods and Beverages in Argentina, Colombia, Guatemala, and Mexico: A Policy Brief*. Pridobljeno s <https://www.unicef.org/lac/media/52071/file/DigitalMarketing2024JA-2.pdf.pdf>
50. Visram, S., Crossley, S. J., Cheetham, M., & Lake, A. (2017). *Children and young people's perceptions of energy drinks: A qualitative study*. PLOS ONE. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188668>
51. WHO. (2016). *WHO urges global action to curtail consumption and health impacts of sugary drinks*. Pridobljeno s <https://www.who.int/news/item/11-10-2016-who-urges-global-action-to-curtail-consumption-and-health-impacts-of-sugary-drinks>
52. WHO. (2025). *Sale of energy drinks to minors banned in Kazakhstan in bold public health move*. Pridobljeno s <https://www.who.int/europe/news/item/05-02-2025-sale-of-energy-drinks-to-minors-banned-in-kazakhstan-in-bold-public-health-move>

53. Volčanšek, Š., Lunder, M., Janić, M., & Janež, A. (2018). *Problematika uživanja sladkanih pijač v Sloveniji in po svetu*. Zdravniški vestnik, 87(11–12), 587–598. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-X76PGURD>
54. VoxUkraine. (2025). *Ban on the sale of energy drinks to minors*. Pridobljeno s <https://voxukraine.org/en/important-draft-laws-issue-38-ban-on-energy-drink-sales-to-minors-benefits-for-service-members-and-centralized-management-of-defense-enterprises>
55. Wheeler, B. (2024). *Labour would ban under-16s buying energy drinks*. BBC News. Pridobljeno s <https://www.bbc.com/news/articles/cpddj9vlnyeo>
56. Zveza potrošnikov Slovenije (ZPS). (2022). *Pod drobnogledom: energijske pijače*. Pridobljeno s <https://www.zps.si/nasveti-in-vodniki/pod-drobnogledom-energijske-pijace-2022-07-07>
57. Żorawska, H., et al. (2024). *Energy drinks – an ongoing problem*. Acta Poloniae Pharmaceutica, 81(4), 603–618. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/386998405_Energy_drinks_-_an_ongoing_problem
58. Žuber, M., et al. (2024). *Health effects of energy drinks, facts and myths – literature review*. Journal of Education, Health and Sport, 61, 11–25. Pridobljeno s <https://doi.org/10.12775/JEHS.2024.61.001>

MAJA PERŠIČ

Srednja ekonomska in trgovska šola Nova Gorica, Erjavčeva ulica 8, 5000 Nova Gorica
majapersicmaja@gmail.com

FINANČNA ŠOLSKA UČNA POT V NOVI GORICI

Raziskovalna naloga

Nova Gorica, marec 2026

KAZALO VSEBINE

POVZETEK

1	UVOD.....	1
1.1	Opredelitev raziskovalnega področja	1
1.2	Namen in cilji raziskovalne naloge	1
1.3	Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve pri obravnavanem problemu	2
1.4	Raziskovalne metode.....	3
1.5	Izvirni prispevek k praksi in teoriji	4
2	TEORETIČNI DEL	5
2.1	Banke in hranilnice	5
2.2	Zavarovalnice.....	13
2.3	Lokalna opredelitev bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici	17
3	FINANČNA PISMENOST	19
3.1	Razlike med finančno pismenostjo in zmožnostjo	19
3.2	Prednosti in priporočila za povečanje finančne pismenosti in zmožnosti	20
3.3	Zmožnosti finančne pismenosti po spolu	21
3.4	Finančno opismenjevanje mladih v Sloveniji.....	21
4	FINANČNA UČNA POT	25
4.1	Učna pot.....	25
4.2	Finančna šolska učna pot.....	26
5	PRAKTIČNI DEL	28
5.1	Problem, namen in cilji	28
5.2	Časovni potek raziskave.....	28
5.3	Raziskovalni vzorec	28
5.4	Raziskovalna vprašanja	28
5.5	Načrt dela	28
5.6	Metoda dela.....	29
6	INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA	29
7	ANALIZA VSEBINE POROČIL FINANČNE ŠOLSKE UČNE POTI	56
8	PRESOJA REZULTATOV ANALIZE DOSEŽKOV V FINANČNI PISMENOSTI (PISA 2012)	62
9	REZULTATI	64
10	ZAKLJUČEK.....	67
11	VIRI IN LITERATURA.....	70
12	PRILOGE.....	76

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Kateri letnik sedaj v tem šolskem letu obiskuješ?.....	55
Preglednica 2: Katerega spola si?	56
Preglednica 3: Rezultati Poročil finančne učne poti - ogled bank, hranilnic in zavarovalnic... ..	57

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Kaj vam pomeni beseda denar?	34
Graf 2: Ali izdelke in storitve plačaš z gotovino ali bančno kartico?	35
Graf 3: Ali ti denar za malico dajo starši?.....	36

Graf 4: Kaj menite, kaj spada med storitve bank in hranilnic?	36
Graf 5: Ali imaš sedaj na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun (imaš svojo bančno kartico)?.....	39
Graf 6: Sedaj na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun (v lasti bančno kartico) - po spolu	40
Graf 7: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?.....	40
Graf 8: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?.....	42
Graf 9: Ali veš, kje se te banke v Novi Gorici nahajajo?	44
Graf 10: Ali veš, kje se te hranilnice v Novi Gorici nahajajo?	46
Graf 11: Ali si ti ali kdo od vaše družine zavarovan pri zavarovalnici?.....	48
Graf 12: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?.....	48
Graf 13: Ali veš, kje se te zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo?	51
Graf 14: Ali si znaš predstavljati, kaj je učna pot?	52
Graf 15: Ali veš, da v Novi Gorici obstaja finančna učna pot na kateri izveš, ...	53
Graf 16: Ali bi to finančno šolsko učno pot želel obiskati?	54
Graf 17: Koliko let imaš sedaj?	56

POVZETEK

Ljudje smo dandanes vpeti tudi v finančni svet: plačevanje različnih storitev in kupovanje izdelkov z gotovino, bančnimi karticami ali preko spletne banke, izpolnjevanje različnih dokumentov tako na bankah kot tudi v hranilnicah in zavarovalnicah. Za to je potrebno biti večšč, imeti vsaj nekaj vedenj in biti notranje motiviran. Obvladanje rokovanja z osebnimi finančnimi sredstvi je pomembna veščina vsakega posameznika. Pri svojem delu opažam, da dijaki in dijakinje (v nadaljevanju: dijaki) pri njihovi starosti nimajo še razvitih tovrstnih sposobnosti in pridobljenega znanja. Ugotovila sem, da jih vsebine vezane na denar in kar je povezano z njim zanimajo. V raziskovalni nalogi predstavim, katere storitve svojim komitentom banke, hranilnice in zavarovalnice ponujajo, kje se le-te v Novi Gorici nahajajo in kaj je finančna pismenost. Ravno tako pojasnim dejavnike, ki vplivajo na motiviranost dijakov za poznavanje teh vsebin, med drugim finančno šolsko učno pot. V empiričnem delu naloge prikažem razloge za uspešnost dijakov pri poznavanju storitev prej omenjenih ustanov in njihovih lokacij v Novi Gorici ter koliko so finančno pismeni. Tovrstne rezultate sem pridobila s pomočjo analiz spletnega anketiranja dijakov prvih letnikov (treh različnih srednješolskih programov – dveh poklicnih: Administrator in Trгоvec ter strokovnega Ekonomski tehnik), njihovih poročil iz ogleda po finančni šolski učni poti in podatkov Poročila PISA 2012. Zanimalo me je predvsem, zakaj tovrstnih vsebin ne poznajo.

Ključne besede: finančna pismenost, banke, hranilnice, zavarovalnice, finančna šolska učna pot

ABSTRACT

In contemporary society, individuals are increasingly integrated into the financial system. Daily activities include paying for services and purchasing goods using cash, debit or credit cards, or online banking platforms, as well as completing various forms and administrative procedures at banks, savings institutions and insurance companies. Effective participation in such activities requires practical skills, a foundational level of financial knowledge and intrinsic motivation. The ability to manage personal financial resources competently represents an essential life skill for every individual. In my professional practice, I have observed that secondary school students have not yet developed sufficient financial competencies or acquired adequate knowledge in the field of personal finance at their age. At the same time, I have found that they demonstrate a genuine interest in topics related to money and financial matters. The research paper presents the range of services offered to clients by banks, savings institutions and insurance companies, identifies their locations in Nova Gorica and defines the concept of financial literacy. Furthermore, it examines the factors influencing students' motivation to acquire knowledge in this field, including the role of a financial school learning pathway as a form of experiential learning. The empirical section of the study analyses the reasons for students' success in identifying the services provided by the aforementioned financial institutions and their locations in Nova Gorica, as well as assessing their level of financial literacy. The findings are based on an analysis of data collected through an online survey administered to first-year students enrolled in three different upper secondary education programmes (two vocational programmes - Administrator and Retail Salesperson and one technical programme - Economic Technician), an analysis of their reports following participation in the financial school learning pathway and data from the Programme for

International Student Assessment (PISA 2012). The primary focus of the research was to determine why students lack knowledge of these financial topics.

Keywords: financial literacy, banks, savings institutions, insurance companies, financial school learning pathway

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Kot srednješolska učiteljica strokovnega modula M1 Temelji gospodarstva in sklopa Gospodarske dejavnosti v 1. letniku triletnega srednjega poklicnega programa Administrator in Trгоvec ter strokovnega modula M4 Sodobno gospodarstvo sklopa Gospodarske dejavnosti v 1. letniku štiriletnega srednjega strokovnega programa Ekonomski tehnik opažam, da dijaki največ poznajo delovanje banke pri kateri imajo odprt bančni račun. S storitvami ostalih bank, hranilnic in zavarovalnic so seznanjeni v manjši meri ali pa sploh niso. Ravno tako jih večina ne ve, kje se tovrstne ustanove v Novi Gorici nahajajo. Razlog za to so zagotovo številni dejavniki, ki bi jih želela raziskati.

Banke, hranilnice in zavarovalnice so finančne ustanove, ki svojim strankam – komitentom, tj. občanom in občankam nudijo storitve vezane na finančna sredstva po vseh Sloveniji, k njihovi uporabi nagovarjajo tudi mlade – dijake.

Menim, da je poznavanje in uporaba storitev ustanov kot so banke, hranilnice in zavarovalnice tako odraslih kot mladih v današnjem sodobnem času neizogibno. Namreč, kadarkoli želimo kupiti izdelek ali koristiti storitve nekega podjetja (trgovskega, obrtnega, ...), potrebujemo denar – bodisi gotovino bodisi koristimo plačilo z bančno kartico ali pa plačilo opravimo preko spleta. Vpeti smo v finančni svet s pomočjo katerega zadovoljujemo lastne primarne potrebe (po sitosti, odžejanju, spanju, ...) in sekundarne potrebe (po udobju, ljubezni, ...). Finančno znanje in izkušnje rada prenašam na svoje dijake. Med poukom spoznavamo naloge in odgovornosti vseh treh ustanov, se o njihovih storitvah pogovarjamo, izmenjujemo praktične primere iz vsakdanjega življenja in o njih pišemo. Večina le-tega (storitve in lokacije teh finančnih ustanov) je dijakom nepoznana. To pa sta tudi razloga za kar velik odstotek dijakov, ki niso splošno in strokovno razgledani za tovrstne vsebine. S tem izzivom se soočam vsako leto znova, včasih bolj včasih manj uspešno. V letih mojega poučevanja sem zasledila trend rasti poznavanja storitev bank, hranilnic in zavarovalnic s starostjo dijakov. Starejši kot so, več njihove storitve koristijo, posledično vedo, kje se v okolišu naše Srednje ekonomske in trgovske šole Nova Gorica nahajajo in bolj so finančno pismeni.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je poiskati čim več dejavnikov, ki vplivajo na poznavanje bank, hranilnic in zavarovalnic ter finančno pismenost dijakov. Po opredelitvi vzrokov pa bom skušala ponuditi različne dejavnosti, ki bi povečale zanimanja s strani dijakov za poznavanje storitev tovrstnih finančnih ustanov in njihovih lokacij.

Cilj moje raziskovalne naloge je ugotoviti, zakaj je število dijakov z nepoznavanjem storitev bank, hranilnic in zavarovalnic in njihovih lokacij v Novi Gorici tako visoko in kaj bi lahko naredili, da bi ta trend spremenili.

1.3 Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve pri obravnavanem problemu

Zakaj veliko število dijakov ne pozna storitev bank, hranilnic in zavarovalnic, po večini ne vedo kje se le-te v Novi Gorici nahajajo in niso zelo finančno pismeni?

Na portalu mlad.si Urada Republike Slovenije za mladino, ki je del Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS so pod vprašanjem Ali so mladi finančno pismeni? ugotovili, da mladi šele na prehodu v odraslo dobo spoznajo pomen finančne pismenosti. Posledično se ne počutijo pripravljeni za ravnanje z osebnimi financami (Ferlin, 2023).

Avtorica Gorana Savanović je v svojem delu Finančna pismenost mladih v Sloveniji (2020) v okviru raziskave ugotovila, da so mladi danes velikokrat zadržani do ravnanja s financami in imajo nedoločen odnos do finančne odgovornosti. Avtorica še posebej izpostavlja pomanjkanje tovrstnih vsebin v vzgojno-izobraževanih zavodih (Savanović, 2020, str. 45-46).

Kako motivirati dijake k boljšemu poznavanju storitev bank, hranilnic in zavarovalnic, njihovih lokacij v Novi Gorici in izboljšanju njihove finančne pismenosti?

Dijake učitelji opremimo z znanjem, kaj banke, hranilnice in zavarovalnice nudijo. Učimo jih tudi s konkretnimi primeri, kjer odgovorimo na vprašanja kot npr. kako odpreti svoj prvi bančni račun, kaj pomeni varčevati za kolo ali izlet, ali stroške nesreče poravnava zavarovalnica. Če dijaki pri odgovorih zaznajo koristi storitev, jih te vsebine tudi bolj pritegnejo. V šoli prav tako pripravimo delavnice, da se dijaki preizkusijo v odločanju o izbiri odprtja bančnega računa pri določeni banki ali hranilnici, kako se sklene zavarovanje ali na kakšen način se finančno načrtuje. Dijake poleg tega dodatno zunanje motiviramo z obiskom tovrstnih ustanov, kjer si jih ogledajo v živo, svetovalci jim predstavijo njihove storitve in uporabnost spletnih finančnih orodij ter aplikacij. Ta pristop je eden od načinov, da dijaki pridobijo še praktične izkušnje. V primeru, da te ustanove ne morejo sprejeti večjega števila dijakov, a jih učitelji želimo seznaniti s praktičnimi primeri, lahko organiziramo mini ekskurzijo v kraju šolanja, v našem primeru v Novi Gorici. Tovrstno dejavnost imenujem finančna učna pot. Dijaki si v živo ogledajo, kje se banke, hranilnice in zavarovalnice lokacijsko nahajajo ter prisluhnejo učiteljevi nekoliko drugačni predstavitvi. Da dijaki obravnavano vsebino utrdijo, pri pouku za šolsko nalogo napišejo poročilo v katerem predstavijo povezave med predhodno obravnavano teorijo in doživeto prakso. Dodana vrednost za višjo finančno pismenost dijakov so vsekakor izvedba kvizov, natečajev, igranje simulacijske igre Upravljalj svoj denar in ogled Muzeja bančništva Bankarium v Ljubljani.

Kaj so razlogi za manjše število dijakov kot poznavalcev omenjenih storitev, lokacij in njihovo nižjo finančno pismenost?

V Katalogih znanja srednjih poklicnih izobraževanj Administrator in Trгоvec, modula M1 Temelji gospodarstva in srednjega strokovnega izobraževanja Ekonomski tehnik M4 Sodobno gospodarstvo je med cilji, ki jih dijaki morajo doseči, zapisano, da analizirajo vlogo bank v prometu blaga in storitev in opredelijo gospodarski pomen zavarovalnic ter predstavijo vrste zavarovanj. Na tem mestu naj omenim, da hranilnice v vseh treh katalogih znanja sploh niso umeščene. Ravno tako gre za osredotočenost le na teorijo, brez pridobitve praktičnih izkušenj kot npr. rokovanje z bančni računi, varčevanji in zavarovanji (CPI, 2020).

Med pogovori z dijaki v času pouka sem ugotovila, da večino finančnih zadev urejajo njihovi starši/skrbniki (v nadaljevanju: starši). Posledično dijaki nimajo potreb po tovrstnih zanimanjih. Ker nimajo rednih osebnih dohodkov in niso lastniki nepremičnin, se ne srečujejo z vsebinami kot so kredit, zavarovanje premoženja ali investicije. Pričakovala bi, da so mladi o teh temah seznanjeni vsaj preko socialnih omrežij Instagram in/ali TikTok. Zaupali so mi, da občasno vidijo oglaševanja s strani bank, hranilnic in zavarovalnic, a so nezanimiva. Ravno tako ne razumejo, kaj jim oglasi sporočajo, zaradi kompleksnega besedišča. Zanj bi potrebovali dodatna pojasnila, da bi razumeli uporabnost takšnih storitev. Ob tem se mi je pojavilo vprašanje, kako naj motiviram dijake, če doma nimajo okolja, ki s strani staršev ne spodbuja tudi finančne vsebine. To je hkrati postal tudi moj izziv, s katerim se kot učiteljica strokovnih modulov Temelji gospodarstva in Sodobno gospodarstvo, sklopov Gospodarske dejavnosti srečujem vsako leto. Možni razlogi (ki jih bom skušala opredeliti v empiričnem delu) so: slabe finančne navade, nezainteresirano in nespodbudno domače okolje za finančne vsebine, pomanjkanje prostega časa, preveč ukvarjanja s telefoni, preveč učenja na pamet, premalo zastavljenih ciljev v katalogih znanj idr.

Ali so dijakinje pri poznavanju prej omenjenih storitev boljše od dijakov? Ali se dijakinje za tovrstne vsebine zanimajo raje in so s tem bolj finančno pismene kot dijaki?

Pri prebiranju različne literature sem ugotovila, da pri poznavanju bank, hranilnic in zavarovalnic ter obvladovanju finančne pismenosti med slovenskimi dijaki in dijakinjami ni zelo velikih razlik. So le manjše, trdijo v poročilih raziskav PISA 2018 in 2022. Na drugi strani raziskave PISA 2012, Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju: OECD), pa kažejo, da so anketirane dijakinje v povprečju za nekaj odstotkov uspešnejše od anketiranih dijakov (OECD, 2014).

Te trditve bom preverila še s spletnim anketiranjem dijakov, analiziranjem njihovih poročil in presojo rezultatov analize dosežkov v finančni pismenosti dijakov PISA 2012.

1.4 Raziskovalne metode

V mojo raziskavo o poznavanju bank, hranilnic in zavarovalnic ter njihovih lokacij v Novi Gorici in finančni pismenosti, so bili vključeni vsi dijaki 1. letnikov triletnega srednjega poklicnega izobraževanja Administrator in Trgovec ter štiriletnega srednjega strokovnega programa Ekonomski tehnik Srednje ekonomske in trgovske šole v Novi Gorici v letih od 2023 do 2026. Za namene raziskovanja teh vsebin sem izdelala spletni vprašalnik, ki ga v teh letih namenjam spremljanju podatkov o poznavanju storitev bank, hranilnic in zavarovalnic, lokacij slednjih v Novi Gorici s strani dijakov in ali so finančno pismeni.

Anketo v spletni različici sem izvedla v šestih različnih srednješolskih programih, strokovnih in poklicnih (213 dijakov). Anketa je vsebovala 20 anketnih vprašanj – zaprtega in odprtega tipa, vprašanja z več možnimi odgovori, vprašanja, ki merijo strinjanja dijakov z vnaprej določenimi trditvami. Analizirala sem poročila dijakov obiska finančne šolske učne poti dveh različnih srednješolskih poklicnih programov (156 dijakov).

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Z raziskavo želim ugotoviti, kaj so razlogi, da dijaki v veliki meri ne poznajo storitev bank, hranilnic in zavarovalnic. Zanimajo me tudi vzroki, zakaj ne vedo, kje se te finančne ustanove v Novi Gorici nahajajo. Med drugim želim v tej raziskovalni nalogi opredeliti dejavnike za nižjo finančno pismenost dijakov in obenem ponuditi nekaj primerov dobrih praks za njihovo izboljšavo, ki so se izkazale za uspešne. Menim, da smo učitelji, starši in dijaki uspešni, ko skupaj sodelujemo in smo aktivni tudi, ko gre za medsebojno povezanost v poznavanju finančnega kroga.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Banke in hranilnice

V nadaljevanju predstavim začetek in zgodovino nastanka denarja, njegove oblike, kaj banke in hranilnice so, opišem njihove storitve. Nato pojasnim njihovo razdelitev na vrste, vključujoč banke in hranilnice v Sloveniji, slovensko denarno enoto, Banko Slovenije in Evropsko centralno banko.

2.1.1 Nastanek in zgodovina denarja

Denar se je pojavil že pred tisoč leti in se je skozi zgodovino človeka neprestano spreminjal. Zanj ima pomembno vlogo, saj je osnova gospodarskega in družbenega napredka. Denar je instrument menjave, ima veljavo vrednosti in je sredstvo s katerim ljudje ohranjamo premoženje. Na razvoj denarja so vplivali civilizacijski napredek in njegove prilagoditve. Najprej so ljudje blago in storitve menjali za blago ali storitve, kar imenujemo blagovna menjava ali z drugo besedo barter. V tem primeru gre za neposredno menjavo dobrin in storitev, kjer vmesnega sredstva kot je denar ni. Sčasoma so ugotovili, da ima te vrste blagovni sistem slabosti. Namreč, blagu in storitvam je težje določati vrednost ali pa so nedeljive, pojavijo se težave pri njihovem shranjevanju, saj se lahko pokvarijo in uničijo ter plačilo na obroke ali z zamikom ni možno.

Sprva so denar uporabljali kot notranjo vrednost - sol, živina in žito. Le-to je bilo navadno privzeto kot uporabno merilo za lažjo zamenjavo. Gre za tržno zamenjavo določenega blaga v začetku zgodovine denarja, kjer so ga prve civilizacije, npr. Sumeri in Egipčani, uporabljale kot osnovo za trgovanje. Zatem so pričeli uporabljati kovinske zasnove denarja. In sicer, v 7. stol. pr. n. št. so pričeli kovati prve kovance v Mali Aziji. Izdelani so bili iz žlahtnih kovin in z enako težo. Slednje je bilo jamstvo za njihovo trdnost in kredibilnost. Kmalu so ga začeli uporabljati tudi Grki, Rimljani in druga ljudstva. Kovani denar je postal glavno sredstvo pri trgovanju z blagom in storitvami. Razvila se je trgovina in posledično je vplivala na rast in razcvet držav. Oblike denarja so se spremenile. Kovance so v srednjem veku zamenjale bančne menice potrebne v primerih večjih transakcij. Pojavile so se prvotne oblike papirnatega denarja. V tedanjem času, v 11. stol. ga je pričela izdajati tudi Kitajska. Gre za denar, ki je bil po teži lažji, pa tudi varnejši pri uporabi. Postal je pomemben element trgovanja v vseh delih sveta, saj je prvotna oblika denarja bila zgled in vzorec za njegove kasnejše spremembe. V današnjem sodobnem času se po večini za blago in storitve plačuje brezgotovinsko, tj. z bančnimi karticami, nakazili preko spletnih bank itd. V porastu je menjava denarja v kripto valute (Carlin in Soskice, 2014, str. 149).

Bančna industrija se je, po besedah Ismaylove (2020, str. 1) dramatično spremenila od prodora interneta in uvedbe koncepta internetnega bančništva. Ter nadaljuje (prav tam), da je internetno bančništvo nova vrsta informacijskega sistema, ki uporablja inovativne vire interneta, prek katerega lahko stranke uporabljajo vse več bančnih storitev.

2.1.2 Oblike denarja

Oblike denarja so se skozi zgodovino spreminjale glede na tehnološki napredek in potrebe gospodarstva. Denar v sodobnem času vključuje kovance in bankovce, ki jih izdajajo centralne banke in predstavljajo fizično obliko denarja.

Na drugi strani imamo bančni denar, ki je povezan z bančnimi računi in omogoča prenos preko elektronskih oz. digitalnih sistemov, med katerimi je trenutno najbolj razširjen brezgotovinski kartični sistem plačevanja. Z razvojem tehnologije se je pojavil tudi digitalni denar, kamor sodijo kripto valute, kot je Bitcoin, ki temelji na decentraliziranem omrežju blockchain (verižnih podatkovnih blokov), kar omogoča transakcije brez posrednikov, kar uporabnikom omogoča razpolaganje njihovih sredstev brez omejitev državnih meja, valutnih tečajev in potrditve transakcij tretjih oseb (Bilotta in Botti, 2018, str. 2–4).

2.1.3 Razlike med banko in hranilnico

Ob prebiranju spletne strani Investopedia sem ugotovila, da nam le-ta ponuja finančne vsebine vezane na denar. Na tej spletni strani se srečujejo ter izmenjujejo finančne informacije in izkušnje tako večji vlagatelji kot tudi lastniki podjetij, strokovnjaki, finančni svetovalci in vodstveni delavci. Skupaj delujejo že od leta 1999 z namenom, da njihovi bralci izboljšajo lastne finančne rezultate (2025).

Avtor je zapisal, da banke obstajajo vsaj od 14. stoletja dalje, ko se je v času renesanse družina Medici pričela ukvarjati z bančnimi storitvami. Od takrat naprej banke svojim strankam, tj. komitentom (potrošnikom in lastnikom podjetij) zagotavljajo varno mesto za shranjevanje gotovine ter jim denar posojajo za osebne nakupe in poslovna vlaganja. Ravno tako banke prejeta denarna sredstva kot polog uporabijo za dajanje posojil in zaračunavanje obresti nanje (Barone, 2025).

Pri Oxford University Press (2025) so zapisali, da je banka organizacija, ki opravlja različne finančne storitve, med drugim hrani ali posoja denar.

Banka je po besedah avtorja Barone (2025) finančni posrednik, ki zbira in hrani denar svojih komitentov kot varčevalcev ter ga posoja naprej posojilojemalcem.

Kinley (v Bansal, 2020, str. 11) razlaga, da je banka institucija, ki posameznikom zagotavlja denarna posojila in obratno, tj. posamezniki bankam zaupajo svoj denar, ko ga ne potrebujejo za uporabo.

Bančni sistem je osnovan na zaupanju, pojasnjuje Bansal (2020, str. 11), pri čemer so komitenti prepričani, da jim bo banka denar zagotovila, ko bodo zanj zaprosili. Ter nadaljuje (prav tam), da med komitenti in bankami obstaja fiduciarni, t. i. zaupniški odnos, ko drug drugemu zaupajo v tolikšni meri, da delujeta v skupnem interesu – komitent za dogovorjeno obdobje izroči denar banki, banka ga posodi za določen čas naprej drugemu komitentu.

V priročniku o bančništvu je Levine (2025) opredelil banko kot finančnega posrednika, ki v vlogi zbiratelja pologov varčevalcev in posojilodajalca komitentom omogoča znotraj gospodarstva

učinkovito prenašati finančne vire. Tovrstno poslovanje omogoča transformacijo zapadlosti, ko banke s kratkoročnimi pologi financirajo dolgoročna posojila (v Allen N. Berger, Philip Molyneux in John O. S. Wilson, 2025, str. 76-112).

Banke in hranilnice so, po definiciji Ministrstva za finance Republike Slovenije (v nadaljevanju: MF RS), kreditne institucije s sedežem v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: RS), ki lahko delujejo na območju naše države v primeru, ko pridobijo dovoljenje za opravljanje bančnih storitev v skladu z Zakonom o bančništvu (v nadaljevanju: ZBan-3). Kreditne institucije, ki z omenjenim zakonom pridobijo dovoljenje za opravljanje bančnih storitev in niso banke, imenujemo hranilnice (2021, člen 4).

Banka je po zapisu na spletni strani Združenja bank Slovenije (v nadaljevanju: ZBS) »kreditna institucija, ki ima dovoljenje Banke Slovenije za opravljanje bančnih storitev, kot sta sprejemanje depozitov in dajanje kreditov« (ZBS, 2025a).

Pojasnili so tudi, da med finančne ustanove uvrščajo še hranilnice, ki zbirajo predvsem »hranilne vloge prebivalstva in malega gospodarstva, ukvarjajo pa se tudi s kreditiranjem teh dveh segmentov« (ZBS, 2025b).

2.1.4 Storitve bank in hranilnic

Na isti spletni strani Barone (v Investopedia, 2025) pojasnjuje, da je banka finančna institucija, ki ima pravico sprejemati vloge, bodisi čekovne bodisi hranilne. Ravno tako svojim strankam daje posojila. Med bančne storitve spadajo še individualni pokojninski računi, ki jih stranke bank pri njih odprejo, izdajanje potrdil o vlogah, menjava valut, omogočanje osebnih posojil in oddaja sefov v najem.

Storitve bank in hranilnic imenujemo, po besedah MF RS (2021), finančne storitve. Mednje uvrščajo »sprejemanje depozitov in drugih vračljivih sredstev od javnosti« (MF RS, 2021, člen 5) ter dajanje kreditov za svoj račun kot npr. potrošniški in hipotekarni krediti, odkup regresov, financiranje komercialnih poslov, plačilne storitve, izdajanje garancij in drugih jamstev, trgovanje za svoj račun in za račun strank, poslovanje z vrednostnimi papirji, tudi njihova hramba, svetovanje podjetjem glede kapitalskih struktur, združevanj in nakupom podjetij, denarno posredništvo na medbančnih trgih, upravljanje naložb in svetovanje v zvezi s tem, oddajanje sefov, investicijske storitve, izdajanje elektronskega denarja, storitve vezane na kripto sredstva (MF RS, 2021, člen 5).

Dodatne in druge finančne storitve, ki jih banke in hranilnice opravljajo, so zavarovalno zastopanje in opravljanje zavarovalnih poslov, upravljanje plačilnih sistemov in pokojninskih ter investicijskih skladov, kreditno posredništvo pri potrošniških in drugih kreditih (MF RS, 2021, člen 6).

Levine v knjigi The Oxford Handbook of Banking (2025, str. 76-112) razlaga, da **banke** zagotavljajo osrednje storitve za gospodarstvo:

1. pregledovanje naložb: banke pridobijo informacije o podjetjih (finančna poročila) ali posameznikih (preteklo poslovanje), ki zaprosijo za posojila (v nadaljevanju: komitenti); ocenijo njihova tveganja, ali bodo posojila lahko vrnil; presoja njihovo

rentabilnost (ali bo banka z odobritvijo posojila imela zaslužek); izbirajo najboljše projekte z nižjo stopnjo tveganja;

2. nadzor in izvajanje upravljanja glede financiranja: komitentom, ki so prejeli posojila, sledijo, kako denar uporabljajo; kontrolirajo jih, ali izposojena finančna sredstva namensko porabljajo; izvajajo nadzor nad tveganji danih posojil; za izboljšanje upravljanja s posojili, komitentom svetujejo ali od njih zahtevajo specifične ukrepe; za boljše upravljanje podjetja; uresničujejo, da komitenti izpolnjujejo obveznosti iz sklenjenih pogodb; krepijo odgovorno ravnanje s finančnimi sredstvi;
3. upravljanje tveganj: banke predhodno od svojih komitentov pridobijo informacije o njih (finančna poročila, zgodovina poslovanja), ko zaprosijo za posojila; posojilo zavarujejo s komitentovim jamstvom, npr. nepremičnino; finančna sredstva posojajo razpršeno, različnim komitentom; obrestne mere vplivajo na dobiček bank, zato jih prilagajajo; neprestano spremljajo spremembe v svetu (vojne, pandemije, recesija), ki vplivajo na finančno sposobnost komitentov; v primeru izgub, jih krijejo iz lastnih sredstev, zato morajo imeti kapitalsko ustreznost;
4. prenos prihrankov: hranjenje finančnih sredstev svojih komitentov; s temi sredstvi nadalje financirajo dolgoročne načrte, npr. gradnja stanovanj ali jih posojajo podjetjem v drugih regijah; s tovrstnim pretokom finančnih sredstev, banke spodbujajo gospodarsko rast, saj podpirajo investicije in s tem kreirajo nova delovna mesta in na trgu ponujajo novosti in
5. nudenje transakcij med komitenti in ne komitenti: plačevanje računov in izvedbe nakazil preko direktnih obremenitev, bančnih kartic in nakazil (SEPA, SWIFT), trajnikov, spletnega bančništva, mobilnih aplikacij, QR kod ter plačil v tujino s pretvorbo valut (Levine, v Allen N. Berger, Philip Molyneux, John O. S. Wilson, 2025, str. 76-81).

2.1.5 Vrste finančnih ustanov

Poznamo več vrst finančnih ustanov:

- banke za prebivalstvo,
- poslovne ali podjetniške banke,
- investicijske banke in
- centralne banke (Barone, 2025).

Mednje, po besedah Sarreal (2025), uvrščamo še komercialne banke in po zapisu Uradnega lista RS (1991) tudi hranilnice.

V nadaljevanju predstavim vsako vrsto banke posebej.

Banke za prebivalstvo

Banke za prebivalstvo predstavljajo del bančnega sistema, ki posameznikom nudi osebne finančne storitve kot so varčevalni, tekoči računi in osebni krediti. Gre za obliko bančništva,

imenovano tudi osebno ali potrošniško bančništvo, ki omogoča polog in dvig denarja ter dostop do kreditov. Med najpogostejše storitve sodijo vpogledi v lastne depozitne račune, ki omogočajo prosto razpolaganje z denarjem in vključujejo debetne kartice ter dostop do bankomatov. Pomembne so tudi storitve v obliki varčevanja kot depozitni certifikati, pri katerih je denar vezan za določeno obdobje v zameno za višjo obrestno mero. Banke za prebivalstvo ponujajo zavarovana posojila kot so hipotekarni in avtomobilski krediti, ki so kriti s premoženjem. Poleg tega nudijo tudi nezavarovana posojila (npr. kreditne kartice in osebna posojila), kjer zavarovanje ni potrebno. Storitve bank za prebivalstvo ponujajo različne institucije, med njimi komercialne banke, skupnostne banke, hranilnice in kreditne zadrage. Posebno obliko predstavljajo tudi neobanke, ki delujejo predvsem digitalno, pri čemer so depoziti shranjeni pri reguliranih partnerskih bankah (Hartill, 2025).

Poslovne ali podjetniške banke

Poslovne oz. podjetniške banke so finančne institucije ali ločene enote bank, ki namenjajo svoje storitve izključno podjetjem in pravnim osebam, pri čemer zagotavljajo storitve, kot so poslovni računi, komercialna posojila, linije financiranja, upravljanje denarnih tokov in plačilni promet, prilagojene potrebam podjetij. Takšne storitve spadajo pod širši pojem poslovanja ali komercialnega bančništva, ki so v banki ločene od bank za gospodinjstva, tj. za fizične osebe. Poslovne banke se osredotočajo na podporo rastnim, likvidnostnim in operativnim finančnim potrebam podjetij vseh velikosti (Logue, 2026 in Kagan, 2025).

Investicijske banke

Investicijska banka ali z drugo besedo naložbena banka je banka, ki posreduje »med izdajateljem vrednostnic in manjšimi naložbeniki; za izdajatelja razišče trg podobnih vrednostnic in izdela prospekt, navadno pa od njega tudi odkupi del ali celotno izdajo vrednostnic, da bi jih kasneje prodajala širši javnosti« (Turk, 2013).

Komercialne banke

Komercialno banko v ZBS (2025c) imenujejo tudi depozitno-kreditna banka, ki kreditira gospodarstvo in posameznike.

V slovarju Oxford Reference (2026) in avtorica Sarreal (2025) razlagajo, da so komercialne banke finančne institucije, ki zakonito sprejemajo depozite od javnosti in podeljujejo posojila ter druge osnovne bančne storitve posameznikom, gospodinjstvom in podjetjem z namenom ustvarjanja dobička; delujejo kot posredniki v finančnem sistemu, ki kanalizirajo sredstva od varčevalcev do posojilojemalcev.

Hranilnice

Hranilnica deluje kot neodvisna finančna ustanova, katere glavna naloga je omogočati varno hrambo in plemenitenje prihrankov. Zbrana denarna sredstva nato namenja odobravanju posojil svojim strankam ter podpora razvoja kmetijstva, obrti in drugih zasebnih dejavnosti ter manjših pravnih subjektov, pri čemer deluje v skladu z veljavnimi računovodskimi predpisi (UL RS, 1991, člen 62). Ustanovljena je lahko kot družba z omejeno ali neomejeno odgovornostjo

ali kot delniška družba, pri čemer za vloge jamči družbenopolitična skupnost oziroma jamstvena ustanova, kadar to določa zakon. (UL RS, 1991, člen 70).

Razlik med bankami in hranilnicami ni veliko, a tiste, ki so, niso zanemarljive. Predvsem gre za razlike v storitvah, ki jih ponujajo svojim strankam. Med prebiranjem literature z naslovom Razlike med banko in hranilnico avtorice Ravnik (2008) sem zasledila, da imajo banke po navadi višji osnovni oz. ustanovni kapital kot hranilnice, saj so prve po večini v tuji lasti, druge pa v domači lasti. Poslovna mreža prvih je običajno širša, saj nudijo komitentom finančne storitve v več poslovalnicah in agencijah kot hranilnice, ki jih imajo v lasti za polovico ali tri četrtine manj. Posledično imata obe finančni instituciji višji oz. nižji delež zaposlenih – banke približno 18 krat več zaposlenih kot hranilnice. Slednje po slovenski zakonodaji se ne smejo ukvarjati in upravljati s pokojninskimi, investicijskimi in vzajemnimi skladi, ravno tako nimajo deviznih rezerv. Devizno poslujejo le banke, ki izvajajo tudi finančne instrumente in se poslužujejo zavarovalniških storitev. Oboje, tako banke kot hranilnice, nudijo malim in velikim podjetjem garancije in druge vrste jamstev (Ravnik, 2008, str. 15-16).

Centralna banka

Centralna banka je javna institucija, pristojna za upravljanje valute posamezne države ali monetarne unije ter za nadzor nad denarno ponudbo, pri čemer je njen temeljni cilj v večini držav zagotavljanje cenovne stabilnosti, v nekaterih pa tudi podpora polni zaposlenosti. Osrednje orodje centralne banke pri uresničevanju denarne politike je določanje ključnih obrestnih mer, s katerimi vpliva na stroške financiranja in gospodarsko aktivnost. Centralna banka se bistveno razlikuje od poslovnih bank, saj posameznikom ne omogoča odpiranja računov ali najemanja posojil in kot javni organ ne deluje z namenom ustvarjanja dobička. V svoji vlogi banke poslovnih bank centralna banka vpliva na tok denarja in kreditov v gospodarstvu ter poslovnim bankam zagotavlja kratkoročna posojila ob predložitvi ustreznega zavarovanja, kot so državne ali podjetniške obveznice. V primerih likvidnostnih motenj v bančnem sistemu centralna banka deluje kot posojilodajalec v skrajni sili, s čimer prispeva k ohranjanju stabilnosti finančnega sistema. Poleg izvajanja denarne politike centralne banke opravljajo tudi številne druge naloge, med drugim izdajanje gotovine, zagotavljanje nemotenega delovanja plačilnih sistemov, upravljanje deviznih rezerv, obveščanje javnosti ter nadzor nad poslovnimi bankami z namenom omejevanja sistemskih tveganj (ECB, 2015).

Evropska centralna banka

V širšem evropskem prostoru nad centralnimi bankami držav članic Evropske unije bdi Evropska centralna banka (v nadaljevanju: ECB) s sedežem v Frankfurtu v Nemčiji. Ta zaposluje približno 4 000 oseb, ki govorijo 24 različnih evropskih jezikov in delajo za okrog 350 milijonov Evropejk in Evropejcev. V ECB opravljanje nalog zaposlenih vpliva na življenja posameznikov, ki vsak dan uporabljajo evro (ECB, 2026b).

Zaposleni v ECB (2026b) predvsem skrbijo za:

1. stabilnost in kupno moč evra tako, da z denarno politiko, s katero podpira gospodarstvo, osebne dohodke in delovna mesta, zagotavlja boljše pogoje financiranja s pomočjo obrestnih mer, posojili bankam in nakupi vrednostih papirjev, pri katerem ne prihaja do prevelikih nihanj v cenah izdelkov in storitev, bodisi za posameznike ali za gospodarstva;

2. kontrolo bank in delujoč evropski finančni sistem v sodelovanju z državnimi nadzornimi službami z nemotenim dostopom do denarnih sredstev svojim državljanom, transakcijami med podjetji in trgovanji med investitorji;
3. varno plačevanje bodisi z gotovino bodisi s plačilnimi karticami ali preko spleta, saj za prvo zagotavljajo sodobne varovalke proti njenemu ponarejanju, za drugi dve pa z informacijskim sistemom med evropskimi bankami nudijo hiter pretok finančnih sredstev;
4. uporabo novih tehnologij in izvrševanje kibernetске varnosti v navezavi z »etičnimi« hekerji, ki preizkušajo, ali so bančni sistemi dovolj varni za hrambo denarnega premoženja posameznikov in podjetij v Evropski uniji;
5. neodvisnost in odgovornost ECB na načine, da ne popuščajo političnim pristranskim elitam in delujejo v okvirih evropskega prava in zakonodaje, pri katerem državljanom omogočajo gospodarna ravnanja s finančnimi sredstvi, njihovimi investicijami in kreditiranjem.

2.1.6 Poslovanje bank in hranilnic v Sloveniji

Zgodovina uvedbe evra v RS

V zgodbi o evru, predstavljeni na spletni strani Banke Slovenije (2026), je navedeno, da je Svet Evropske unije 11. julija 2006 sprejel odločitev o odobritvi prošnje RS za vključitev v evrsko območje v letu 2007. Slovenija je bila prva izmed desetih držav, ki so se EU pridružile 1.5.2004 in s tem tudi prva med njimi, ki je uvedla evro. Proces uvedbe evra se je začel že v predpristopni fazi, v kateri je Slovenija postopno prilagajala svoj ekonomski, pravni in institucionalni okvir zahtevam EU. Pomemben mejnik v tem procesu je predstavljal vstop Slovenije v mehanizem deviznih tečajev ERM II 28.6.2004, ki je omogočil preverjanje stabilnosti menjalnega tečaja tolarja.

V letih 2005 in 2006 so sledile intenzivne priprave na uvedbo evra, vključno s prilagoditvijo zakonodaje, finančnega sistema, tehnične infrastrukture in obsežnim obveščanjem javnosti. Dne 1.1.2007 je evro postal zakonito plačilno sredstvo v Sloveniji po nepreklicno določenem menjalnem tečaju, pri katerem je 1,00 EUR ustrezal 239,640 slovenskih tolarjev. Do vključno 14.1.2007 je potekalo obdobje dvojnega obtoka, v katerem so se poleg evra še vedno uporabljali tolarški bankovci in kovanci. Od 15.1.2007 dalje je evro postal edino zakonito plačilno sredstvo v Sloveniji, s čimer se je uspešno zaključil večleten proces monetarne integracije (BS, 2026).

Banka Slovenije

Nadzor nad bankami in hranilnicami v RS opravlja centralna banka RS, t. i. Banka Slovenije (v nadaljevanju: BS). Njen cilj je zagotavljati stabilnost cen v državi. Le-to ji omogoča članstvo v evropskem sistemu centralnih bank Evropske unije od 1. maja 2004 dalje. Ko se je s 1. januarjem 2007 začelo v Sloveniji uporabljati evro, se je naša država pridružila Evropski centralni banki in ostalim državam v EU, ki to valuto že uporablja. S tem je Banka Slovenije

postala del Evrosistema, ki je pooblaščen za vodenje evropske denarne politike (MF, 2026 in BS, 2025).

Temeljne naloge BS (2025) so osnovane na različnih stebrih njenega delovanja. Z njimi ureja:

1. denarno politiko, da se vrednost denarja ohranja, koliko ga je v obtoku in je na razpolago posameznikom in gospodarstvu;
2. nadzor nad poslovnimi bankami in hranilnicami v RS, da le-te ravnaajo v skladu s slovensko in evropsko zakonodajo ter skrbijo za varnost finančnih sredstev svojih državljanov (spremlja sistemska finančna tveganja – mikrobonitetni nadzor);
3. finančno stabilnost cen izdelkov in storitev v državi, kjer BS pravočasno zaznava finančna tveganja, da cene ne naraščajo prehitro (makrobonitetni nadzor);
4. zagotavljanje pomoči bankam in hranilnicam v težavah in pri odločanju o višinah obrestnih mer pri kreditiranju, v obeh primerih s čim nižjimi finančnimi posledicami za fizične in gospodarske osebe;
5. povezovanje z Evropsko centralno banko in ji nudi podpro, da skupaj v evro območju zagotavljata stabilnost evropske denarne enote – evro.

BS opravlja številne pomembne naloge. Med drugim izdaja bankovce in kovance, upravlja plačilne sisteme ter skrbi za uradne devizne rezerve in drugo svoje premoženje. Deluje tudi kot plačilni in fiskalni zastopnik države ter jo predstavlja v mednarodnih finančnih institucijah. Poleg tega vodi račune za RS, državne organe in subjekte javnega prava ter opravlja naloge s področja finančne, denarne, bančne in plačilnobilančne statistike, vključno z upravljanjem centralnega kreditnega registra (BS, 2025).

ZBS združuje slovenske banke in hranilnice ter zastopa njihove interese v odnosu do državnih organov, monetarnih oblasti in finančnih institucij. Povezuje se z gospodarstvom ter domačimi in tujimi finančnimi, znanstvenimi in tehničnimi organizacijami z namenom razvoja denarnega in kapitalskega trga ter spodbujanja bančništva in drugih finančnih dejavnosti. ZBS sodeluje tudi pri pripravi skupnih pravil, standardov in rešitev na področju bančnega poslovanja, plačilnega prometa in tehnologije, skrbi za poenotenje dokumentacije ter izvaja strokovno usposabljanje bančnega in finančnega kadra (ZBS, 2025d).

Članice ZBS (2025d) so:

Banke

- Addiko Bank,
- BKS banka,
- Banka Sparkasse,
- Deželna banka Slovenije,
- Gorenjska banka,
- Intesa SanPaolo banka,
- Nova Ljubljanska banka,

- OTP banka,
- SID – Slovenska izvozna in razvojna banka in
- UniCredit banka Slovenije.

Hranilnice

- Delavska hranilnica,
- LON in
- Primorska hranilnica (ZBS, 2025d).

2.2 Zavarovalnice

V tem poglavju prestavim nastanek zavarovalništva, definiram zavarovalnice, njihove storitve, kdo jih nadzira in katere zavarovalnice so prisotne v slovenskem prostoru.

2.2.1 Začetki zavarovalništva

V današnjem sodobnem svetu poznamo drugače organiziran sistem zavarovalniških storitev v primerjavi s časi iz preteklosti. Zavarovalništvo se je razvijalo tisočletja kot odziv na osnovno potrebo po zaščiti pred nevarnostmi. Sprva so ljudje spontano drugim v stiski nudili pomoč in z njimi sodelovali z namenom ublažitve posledic nesreč ali izgub. Danes imamo zavarovalniški sistem urejen tako, da se posamezniki pa tudi podjetja zavestno zavarujejo pred nekaterimi riziki (Žnidarič, v Čarman, 2024, str. 5).

Prve omembe oblik zavarovanja so zapisane v Hamurabijevem zakoniku iz starega veka iz približno leta 1750 pr. n. št., v katerem najdemo predpise nanašajoč se na trgovinske posle in solidarnostna dejanja med trgovci v primerih kraje blaga na potovanjih. Za slednje, v omenjenem zakoniku velja, da trgovci v karavanah skupaj nosijo tveganja. Gre za prvo znano obliko organizirane trgovinske solidarnosti, ko trgovci enakovredno krijejo škodo izgube blaga (Mark, 2021).

Po propadu rimskega imperija je v srednjem veku prišlo do pomembnih družbenih, političnih in gospodarskih sprememb. Zаметki organiziranega zavarovanja iz tega obdobja so le delno dokumentirani, vendar je znano, da so na lokalni ravni delovala obrtniška združenja, ki so svojim članom nudila oblike skupnega zavarovanja. Ta so potekala predvsem znotraj cehov, kjer so se obrtniki usposabljali in delovali skozi cehovski sistem. Premožnejši cehi so imeli skupne blagajne, iz katerih so krili škodo ob požarih, ropih, nezmožnosti za delo ali smrti mojstra ter podpirali njegove družinske člane. Takšne manj formalne oblike zavarovanja so spodbudile razvoj obrti in trgovine ter predstavljajo začetke skupinskega zavarovanja, kakršnega poznamo še danes (Beattie, 2025). V tem obdobju so se, po besedah Morrisa (2018), pojavile oblike pomorskega zavarovanja, saj se je razmahnila pomorska trgovina, predvsem v italijanskih mestih – Genovi, Pisi in Benetkah. Te zavarovalne pogodbe so bile pisne in pravno zavezujoče. Ščitile so ladje in tovor na njih, tako pred pirati kot tudi vremenskimi in drugimi nevarnostmi na morju (Morris, 2018). To velja, po besedah Clarka (2018), za začetek komercialnega zavarovalništva v Evropi.

Zavarovalniške storitve so pričele rasti in so se razširile še na druga področja zavarovalništva, pri čemer so se usmerile na specifična tveganja (nesreče ali škode na premoženju) in trge za

ublažitev tovrstnih izgub. Kot primer avtor (prav tam) navaja veliki požar v Londonu, ki je leta 1666 uničil večji del srednjeveškega mesta. Ta nesreča je bila razlog za kasnejšo ustanovitev prve zavarovalnice Angleška ognjena zavarovalna družba (The Fire Office) in prvih zavarovanj pred požari (Beattie, 2025 in Coverstack, 2022).

Beattie (2025) nadalje razlaga, da so po tem dogodku bile v času industrijske revolucije in 19. stoletja v Veliki Britaniji, pa tudi v ZDA ustanovljene prve mednarodne zavarovalnice. Ravno tako v Nemčiji, ko so leta 1676 ustanovili Hamburger Feuerkasse, ki je najstarejša zavarovalnica na svetu. Od tega obdobja dalje so bila v porastu nezgodna in življenjska zavarovanja, zlasti za delavce, stroje in premoženje. Sledile so spremembe v prepoznavanju tveganj in določanju zavarovalniških premij (Beattie, 2025).

Današnji sodobni čas nam prinaša v svet zavarovalništva uporabo novih, sodobnejših tehnologij kot je digitalizacija, umetna inteligenca, sklepanje pogodb preko spleta in analitiko podatkov. Vse to omogoča izboljšane ocen tveganj in spodbuja zmanjševanje tveganj zavarovancev. Okoljska in družbena tveganja vplivajo na razvoj in rast trajnostnih zavarovanj (OECD, 2023).

Zavarovalnice s širitvijo zavarovalniških storitev na manj razvitih trgih ponujajo mikrozavarovanja. Za zaščito informacijsko-zavarovalniških tveganj uporabljajo kibernetiska zavarovanja (OECD, 2017).

2.2.2 Zavarovalništvo na Slovenskem

Na Slovenskem se je, po besedah Žnidariča (2004, str. 81), zavarovalništvo začelo razvijati v 19. stoletju, ko je bila v Ljubljani leta 1872 ustanovljena prva slovenska zavarovalnica t. i. Zavarovalna banka Slovenije, leta 1900 pa Vzajemna zavarovalnica proti požarnim škodam in poškodbi zvonov v Ljubljani. Takrat so na slovenskem ozemlju že delovale tuje (nemške, avstrijske, italijanske) zavarovalnice, kot npr. Allianz, Assicurazioni Generali, Donau idr. Z razpadom avstro-ogrske monarhije, v času Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev, so se slovenske zavarovalnice nacionalizirale. Poleg ostalih, sta se ustanovili tudi zavarovalnici Slavija in Sava. Vzajemna zavarovalnica je poslovanje razširila na območja današnjega Balkana (Žnidarič, 2004, str. 81).

Po letu 1967 so se na območju države zaradi nove zakonodaje in pogojev poslovanja vse zavarovalnice združile pod ime Zavarovalnica Sava, Zavarovalnica Maribor je delovala samostojno. A zavoljo ponovnih sistemskih in zakonodajnih sprememb sta se leta 1976 ti dve zavarovalnici združili v Zavarovalno skupnost Triglav (Žnidarič, 2004, str. 86).

Čez dobro desetletje kasneje, v letu 1990, je slovenski zavarovalni trg s sprejetjem Zakona o temeljih sistema premoženjskega in osebnega zavarovanja pridobil pravne temelje za ustanavljanje gospodarskih subjektov in s tem možnost odprtja zavarovalnic, ki bi kot podjetja dosegala tudi dobičke. Obenem jim je sprejeti zakon omogočil privatizacijo in liberalizacijo v poslovanju. Po osamosvojitvi Slovenije leta 1991 so se omenjene zavarovalnice preoblikovale v delniške družbe in nastale so Zavarovalnica Triglav d.d., Zavarovalnica Maribor d.d., Zavarovalnica Tilia d.d., Zavarovalnica Adriatic d.d. idr. V tistem obdobju je v Sloveniji bil večji del zavarovalnic v državni lasti in lasti domačih delničarjev oz. podjetij (Žnidarič, 2004, str. 87).

Danes je slovensko zavarovalništvo del evropskega finančnega prostora, usklajeno z evropsko zakonodajo, hkrati pa še naprej ohranja določene značilnosti domače tradicije in se razvija v smeri digitalizacije in trajnosti (Žnidarič, 2004, str. 97–101).

Zavarovanje ima ključno vlogo pri podpiranju gospodarske dejavnosti, saj ščiti posameznike, gospodinjstva in podjetja pred tveganji. OECD podpira vlade pri izkoriščanju vloge zavarovanja pri doseganju gospodarskih, socialnih in okoljskih ciljev s spremljanjem zavarovalniških trgov ter razvojem smernic in najboljših praks (OECD, 2025).

2.2.3 Opredelitev pojma zavarovalnica

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (v nadaljevanju: SSKJ) so zapisali, da je zavarovalnica »organizacija, ki opravlja zavarovanje oseb in premoženja« (ZRC SAZU, 2025).

Zavarovalnica je finančna institucija, ki ponuja različne vrste zavarovanj, s katerimi zavaruje posameznike in podjetja (v nadaljevanju: zavarovanci) pred nevarnostmi finančnih izgub. Njeni zavarovanci pa v zameno redno plačujejo premije (Farlex, 2025).

Gre za način vodenja s finančnimi riziki, ko zavarovalci, tj. zavarovalnice sklepajo pogodbe z njihovimi strankami oz. zavarovanci z namenom predaje tveganj (Creditmantri, v Čarman, 2024, str. 4).

V Zakonu o zavarovalništvu (v nadaljevanju: ZZavar-1) v 8. členu piše, da je zavarovalnica »pravna oseba, ki opravlja zavarovalne posle na podlagi dovoljenja nadzornega organa za opravljanje teh poslov«. Zavarovalne posle v RS lahko opravljajo slovenske zavarovalnice, zavarovalnice (s podružnicami) držav Evropske unije ali tretjih držav, ki so ustanovljene v skladu z omenjenim zakonom, pri čemer pridobijo dovoljenje Agencije za zavarovalni nadzor za njihovo ustanovitev in delovanje (ZZavar-1, 2016, člen 21).

2.2.4 Zavarovalni posli kot storitve zavarovalnic

Nato v ZZavar-1 v 26. členu (2016) definirajo zavarovalne posle, ki jih zavarovalnice lahko opravljajo - bodisi v eni zavarovalni vrsti bodisi skupini. To pomeni, da lahko zavarovalnice istočasno delujejo le v eni izmed dveh glavnih skupin zavarovanj, ali izvajajo posle vezane na življenjska ali premoženjska zavarovanja.

Kateri posli pa se štejejo za zavarovalne posle?

Sklepanje terminskih pogodb in uresničevanje njihovih vsebin, zmanjševanje tržnih tveganj z uporabo finančnih elementov, prodaja poškodovanih predmetov, ki so last zavarovalnice, »izvajanje ukrepov za preprečevanje in odpravljanje nevarnosti, ki ogrožajo zavarovano premoženje in osebe; ocena ravni izpostavljenosti zavarovalnega objekta in ocenjevanje škod; opravljanje drugih intelektualnih in tehničnih storitev v zvezi z zavarovalnimi posli; zastopanje ali posredovanje pri sklepanju zavarovalnih poslov za druge zavarovalnice in pri sklepanju dodatnega zavarovanja iz dvanajstega dela Zakona o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (Uradni list RS, št. 96/12, 39/13, 99/13 – ZSVarPre-C, 101/13 – ZIPRS1415, 44/14 – ORZPIZ206, 85/14 – ZUIJF-B, 95/14 – ZUIJF-C, 90/15 – ZIUPTD, 102/15, 23/17, 40/17 in 65/17; v nadaljnjem besedilu: ZPIZ-2)« (ZZavar-1, 2016, člen 26).

V istem členu ZZavar-1 (2016) je še določeno, da zavarovalnice, ki izvajajo posle vezane na življenjska zavarovanja, lahko opravljajo tudi dejavnost »upravljanja pokojninskih skladov po zakonu, ki ureja pokojninske sklade, če izpolnjuje pogoje, ki jih določa navedeni zakon.«

Ravno tako je uzakonjeno, da zavarovalnice, ki imajo odobreno opravljanje zavarovalnih poslov v eni ali več zavarovalnih vrstah premoženjskih zavarovanj in opravljajo premoženjska zavarovanja, a v določenih delih nimajo zanj dovoljenja, lahko izvajajo tovrstne posle pri izpolnjevanju določenih pogojev zapisanih v 10. odstavku (prav tam), ko je potrebno pomagati osebam s težavami na potovanjih izven svojega doma oz. vsakdanjega bivališča ali pri uporabi morskih plovil in vsemu kar je povezano z njimi.

Med zavarovalne vrste v Agenciji za zavarovalni nadzor (v nadaljevanju: AZN) uvrščajo tudi: nezgodno zavarovanje, zdravstveno zavarovanje, zavarovanje kopenskih vozil, zavarovanje tirnih vozil, letalsko zavarovanje, zavarovanje plovil, zavarovanje prevoza blaga, zavarovanje požara in elementarnih nesreč, drugo škodno zavarovanje, zavarovanje odgovornosti pri uporabi vozil, zavarovanje prevozniške odgovornosti pri uporabi vozil, zavarovanje odgovornosti pri uporabi zrakoplovov, zavarovanje odgovornosti pri uporabi plovil, zavarovanje prevozniške odgovornosti pri uporabi plovil, splošno zavarovanje odgovornosti, kreditno zavarovanje, kavcijsko zavarovanje, zavarovanje različnih finančnih izgub, zavarovanje stroškov postopka, zavarovanje pomoči, življenjsko zavarovanje, zavarovanje za primer poroke oz. rojstva, življenjsko zavarovanje z naložbenim tveganjem, Tontine, zavarovanje s kapitalizacijo izplačil, zavarovanje izpada dohodkov zaradi nezgode ali bolezni idr. (AZN, 2025).

Zavarovalnice porazdelijo tveganja med veliko število svojih zavarovancev. Njihovi zaposleni na podlagi preteklih podatkov o škodah, določijo tveganja določenega dogodka (npr. poplave) in podajo oceno povprečne finančne izgube vezano na tak dogodek. Tovrstne informacije so jim v pomoč pri izračunih ustreznih premij za svoje zavarovance in plačilu bodičih finančnih stroškov oz. zahtevkov (Farlex, 2025).

2.2.5 Zavarovalni subjekti in njihov nadzornik

V RS imamo, po seznamu AZN (2025), 11 zavarovalnih subjektov oz. zavarovalnic, ki so:

- AVRIO zavarovalnica obrtnikov in podjetnikov d.d.,
- CDA 40 zavarovalnica d.d. - v likvidaciji,
- Generali zavarovalnica d.d.,
- Grawe zavarovalnica d.d.,
- Merkur zavarovalnica d.d.,
- Modra zavarovalnica d.d.,
- Prva osebna zavarovalnica d.d.,
- Vita, življenjska zavarovalnica, d.d.,
- Vzajemna zdravstvena zavarovalnica d.d.,
- Zavarovalnica Sava, zavarovalna družba, d.d. in
- Zavarovalnica Triglav d.d.

Nadzor nad zavarovalnimi subjekti oz. zavarovalnicami v RS opravlja državna nadzorna ustanova t. i. AZN, ki je bila ustanovljena na podlagi ZZavar-1. Z delovanjem je pričela 1.6.2000, ko je Vlada RS imenovala strokovni svet in direktorja te nadzorne ustanove (AZN, 2025).

Cilji AZN na zavarovalniškem področju so:

- »zmanjševati in odpravljati nepravilnosti v zavarovanju,
- varovati interese zavarovalcev ter
- omogočati delovanje zavarovalnega gospodarstva in
- njegovega pozitivnega vplivanja na celotno gospodarstvo.« (AZN, 2025).

Nadzorne aktivnosti izvaja AZN zlasti na podlagi ZZavar-1, podzakonskih predpisov izdanih na njegovi osnovi in predpisov Evropske Unije. Omenjena državna nadzorna ustanova mora pri preverjanju delovanj zavarovalnic upoštevati tudi Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju, Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju, Zakon o obveznih zavarovanjih v prometu, Zakon o makrobonitetnem nadzoru, Zakon o finančnih konglomeratih, Zakon o preprečevanju pranja denarja in financiranja terorizma in Zakon o premostitvenem zavarovanju poklicnih športnikov. Z Zakonom o Prvem pokojninskem skladu RS in preoblikovanju pooblaščenih investicijskih družb si pomaga pri kontroliranju Prvega pokojninskega sklada RS (AZN, 2025).

2.3 Lokalna opredelitev bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici

V Novi Gorici in njeni bližini se nahajajo poslovalnice, poslovne enote in cenilna mesta tako bank in hranilnic kot tudi zavarovalnic. Opazila sem, da se v Novi Gorici nahajajo le nekatere poslovalnice, poslovne enote in cenilna mesta bank, hranilnic in zavarovalnic ustanovljenih v Sloveniji.

- Addiko Bank: Poslovalnica Nova Gorica na Kidričevi ulici 20 v Novi Gorici;
- Deželna banka Slovenije: Poslovalnica Nova Gorica na Gregorčičevi ulici 11 v Novi Gorici;
- Intesa SanPaolo banka: Poslovalnica Nova Gorica na Bevkovem trgu 2 v Novi Gorici;
- Nova Ljubljanska banka: Poslovalnica Nova Gorica na Bevkovem trgu 3 v Novi Gorici;
- OTP banka: Poslovalnica centrala Nova Gorica na Kidričevi ulici 11 v Novi Gorici;
- Delavska hranilnica: Poslovalnica Nova Gorica na ulici Tolminskih puntarjev 4 v Novi Gorici;
- Primorska hranilnica: Poslovalnica Nova Gorica na ulici Tolminskih puntarjev 2 b v Novi Gorici;
- Zavarovalnica Triglav d.d.: Poslovalnica Kromberk na Vodovodni poti 3 v Kromberku in Cenilno mesto Nova Gorica na Kidričevi ulici 21 v Novi Gorici;
- Generali zavarovalnica d.d.: Poslovalnica Nova Gorica na Erjavčevi ulici 19 v Novi Gorici;
- Zavarovalnica Sava, zavarovalna družba, d.d.: Poslovna enota Nova Gorica na Delpinovi ulici 7 a v Novi Gorici;
- Grawe zavarovalnica d.d.: Poslovalnica Nova Gorica na Delpinovi ulici 20 v Novi Gorici;
- Vzajemna zdravstvena zavarovalnica d.d.: Poslovalnica Nova Gorica na Delpinovi ulici 7 a v Novi Gorici.

Ugotovila sem, da je zanje značilna uporaba različnih načinov za njihovo lažjo prepoznavnost. Vse imajo na zunanjem delu pri glavnem vhodu nameščeno tablo s kratkim imenom in logotipom v barvah, na oknih ali v izložbah so izobešeni plakati. Po večini imajo pred stavbo izobešene zastave z logotipom. Vse banke in hranilnica imajo poleg vhoda nameščene bankomate.

3 FINANČNA PISMENOST

3.1 Razlike med finančno pismenostjo in zmožnostjo

Termin finančna pismenost se je, po navedbah Financial Corps (v Garg in Singh, 2017, str. 174), prvič pojavil v 19. stol., natančneje leta 1787 v ZDA, ko je Thomas Jefferson prejel pismo Johna Adamsa in ga v njem opozoril na potrebo po razumevanju kredita, denarnega obtoka in kovancev. Hung idr. (2009, str. 174) pišejo, da se je od takrat dalje izrazoslovje razvijalo in bilo večkrat uporabljeno v raziskavah, organizacijah in vladnih dokumentih, a brez enotne definicije (Garg in Singh, 2017, str. 174).

Remund (v Garg in Singh, 2017, str. 174) v prispevku Finančna pismenost med mladimi poudarja, da je raziskovanje finančne pismenosti izziv prav zaradi te neskladnosti. Nekateri avtorji (prav tam) npr. Hilgert idr. (2003), Lusardi in Mitchell (2011) ter Bucher-Koenen idr. (2016) jo enačijo s finančnim znanjem (prav tam).

Finančno pismenost Lusardi in Mitchell (prav tam) opredeljujeta kot poznavanje osnovnega finančnega besedišča in zmožnost izvajanja enostavnih izračunov.

Kot sposobnost razumevanja novih in zapletenih finančnih instrumentov pa finančno pismenost definira Mandell (2007) in nadalje razlaga, da gre za sprejemanje premišljenih odločitev glede njihove uporabe (prav tam).

V omenjenem prispevku (v Garg in Singh, 2017) še razlagajo, da je glede na rezultate raziskave finančna pismenost povezana s številnimi pozitivnimi vedenji, kot so nižja inflacijska pričakovanja (Bruine de Bruin idr., str. 175), večja nagnjenost k varčevanju in manjša nagnjenost k potrošnji (Atkinson in Messy; Agarwalla idr., str. 177) ter večja pripravljenost sprejemati finančna tveganja (Yu idr., str. 177).

Iz tega izhaja, da je finančna sposobnost oz. zmožnost, po besedah Javrh, Kompare Jampani in Možina (2024, str. 10), širše pojmovanje, saj gre za preplet tako finančne pismenosti, tj. znanja kot tudi finančnega ravnanja oz. vedenja ter spretnosti, ki nam omogočajo doseg finančne blaginje. Avtorji (prav tam) še razlagajo, da je oseba finančno sposobna, ko ima do finančnih vprašanj tudi ustrezen odnos in premore aktivno finančno odpornost.

Javrh, Kompare Jampan in Možina (2024) pojasnjujejo, da »razvita finančna pismenost omogoča sprejemanje ustreznih finančnih odločitev in doseganje finančnega blagostanja zase in za svoje bližnje. Omogoča finančno vključenost in aktivno udeležbo v vsakdanjem življenju.« (str. 20). Gre za eno izmed pomembnih življenjskih zmogljivosti posameznika. V tem primeru je finančna pismenost sestavni del finančne zmožnosti. Po njihovih besedah je slednja preplet finančne pismenosti in postopanj za doseg finančnega obilja. Elementi finančne zmožnosti so predvsem znanje in spretnosti o financah, ustrezna relacija do vprašanj vezanih na finance, zmerno finančno ravnanje in rezilientnost (2024, str. 16).

V del finančne pismenosti, Lusardi in Mitchell umeščata, poleg ostalega, ravno tako finančno znanje »ki ga je mogoče razumeti tudi kot vrsto naložbe v človeški kapital« (str. 202, v Javrh, Kompare Jampan, Možina, Plaznik in Premk, 2022).

Po besedah Mancone, Tosti, Corrado, Spica, Zanon in Diotaiuti (2024) je finančna pismenost celovit pojem, ki vključuje znanje, spretnosti, stališča in vedenja, ki so potrebna za dobro informirano sprejemanje finančnih odločitev in učinkovito upravljanje osebnih financ. Obenem pa ne pomeni le razumevanja finančnih pojmov, poudarjata Goyal in Kumar (2021, v Mancone, Tosti, Corrado, Spica, Zanon in Diotaiuti, 2024), ampak tudi sposobnost uporabe tega znanja v praktičnih finančnih odločitvah. Nadaljujeta (prav tam), da v današnji digitalni dobi vključenost tehnologije v finančne transakcije prinaša tako priložnosti kot izzive, kar poudarja potrebo po posodobljenih okvirih finančne pismenosti, ki vključujejo tudi digitalne finančne storitve in zavedanje o kibernetiki varnosti.

Raziskave so prav tako poudarile pozitivno povezavo med finančno pismenostjo in različnimi finančnimi vedenji, kot so varčevanje, vlaganje in kopičenje premoženja, kar kaže, da so finančno pismeni posamezniki bolj pripravljeni na svojo finančno prihodnost (Kadoya in Khan, 2020, str. 1).

Kaj pa v primeru finančne nepismenosti, se lahko vprašamo.

Mujdrič (v Savanović, 2020, str. 11) meni, da finančna nepismenost vodi v nakup neprimernih finančnih produktov, slabo razpršene portfelje in nerazumevanje zakonitosti varčevanja ter vlaganja. Ljudje se po njegovem mnenju na finančnih trgih pogosto odzivajo impulzivno, brez preverjenih informacij in brez skrbnega pregleda naložb, hkrati pa imajo nerealna pričakovanja. Poleg tega ne upoštevajo dovolj stroškov in provizij ter ne razumejo ključnih pojmov, kot sta obvladovanje in določanje tveganja.

Žagarjeva (2025a) poudarja, da je glavni vzrok finančne nepismenosti pomanjkljiv šolski sistem, vzgoja ter brezbriznost posameznikov. Meni (prav tam), da je obstoječe finančno izobraževanje nezadostno in da bi bil potreben celovit sistemski pristop ter večje zavedanje pomena ravnanja z denarjem. V Sloveniji ljudje pogosto napačno pričakujejo, da bo država poskrbela za njihovo finančno varnost, kar vodi v pasivnost in slabo pripravljenost. Veliko posameznikov ne razume razlik med varčevanjem, naložbami in zavarovanji ter ne pozna ustreznih zavarovalnih kritij. Zaradi pomanjkanja znanja prihaja do napačnih odločitev in izkoriščanja finančne nepismenosti (Žagar, 2025a).

3.2 Prednosti in priporočila za povečanje finančne pismenosti in zmožnosti

Prednosti finančne pismenosti in njenih zmožnosti posameznikov se kažejo ravno tako v trdnosti njihovega finančnega delovanja in posledično družbe finančnega miljeja. Namreč, oboje, tako finančna pismenost kot finančne zmožnosti, pripomorejo k temu, da »zmanjšuje tveganje finančne izključitve in ozavešča uporabnike, da že vnaprej finančno načrtujejo in varčujejo« (EESC, v Javrh, Kompare Jampan, Možina, Plaznik in Premk, 2022, str. 5).

V nasprotnem primeru lahko posamezniki, kot izid finančne nepismenosti, Javrh, Kompare Jampan, Možina, Plaznik in Premk (2022, str. 201) trdijo, da z zadolževanji občutijo posledice socialnih problematik. Na tem mestu OECD/INFE priporočata, da naj demokratične države s svojimi državljani ravnajo skrbno in jih izobražujejo tudi na področju finančne pismenosti. Če je le mogoče, da države (kot so nekatere to že storile) to področje uzakonijo, ker se opaža, da je »kapitalistična ureditev družbe na posameznika prenesla odgovornost za svoj življenjski

potek« (Ule, prav tam, str. 201). Zaznati je težnjo s strani staranja družbe na področju osebnih financ, pri katerem se pokojninski in socialni sistem rušita. Ravno tako Gradstein idr. izpostavljajo problematiko vse večje uporabe finančnih sredstev s pomočjo digitalnih orodij, ki prinašajo nevarnosti za posamezne državljane (v Javrh, Kompare Jampan, Možina, Plaznik in Premk, 2022, str. 201).

Javrh, Kompare Jampan, Možina, Plaznik in Premk (2022, str. 201) zatorej izpostavljajo pomembnost finančne pismenosti, saj posamezniku omogoča »aktivno participacijo v vsakdanjem življenju, ustrezne finančne odločitve in doseganje finančnega blagostanja.«

3.3 Zmožnosti finančne pismenosti po spolu

Kljub temu študije kažejo, da je finančna pismenost, po besedah Haag in Brahm (2025), še vedno v naši družbi zaskrbljujoče nizka, predvsem med ženskami. Bojazen je zaznati zaradi prisotnih razlik med spoloma, zaradi neenakosti pri finančnem odločanju in splošnem dobrem počutju. Ravno tako sta ugotovili, da obstajajo razlike med spoloma v korist moških v vseh starostnih skupinah in svetovnih okvirih. Avtorici (prav tam) nadaljujeta, da je razlika bolj izrazita v razvitih državah, vezana na socializacijo posameznikov, njihovo samozavest in obvladovanje računalniških veščin.

V prispevku Spolna vrzel v ekonomski in finančni pismenosti: pregled in raziskovalna naloga (Haag in Brahm, 2025) so s pomočjo 185 posameznih študij analizirali spolno umanjkanje glede na starostne skupine vzorcev.

Haag in Brahm (2025) pojasnjujeta, da na svetovni ravni podatki kažejo, da raziskave v razvitih in raziskovalno močno zastopanih celinah, kot sta Zahodna Evropa in Severna Amerika, najpogosteje poročajo o statistično pomembni spolni vrzeli v korist moških (76,7 %). Nasprotno pa v več delih sveta, zlasti v Afriki, Južni Ameriki, Aziji in Vzhodni Evropi, pogosteje ugotavljajo, da so razlike med spoloma na teh celinah praviloma majhne in nimajo jasnega, stabilnega vzorca, saj številne raziskave ne ugotavljajo statistično pomembnih razlik. Spolna vrzel je hkrati močno odvisna od konkretnega družbenega, kulturnega in metodološkega konteksta, zato je ni mogoče obravnavati kot splošno ali sistemsko značilnost teh regij.

Avtorici (prav tam) izpostavljata pomembnost vseh študij, ki so zaznale razliko v prid ženskam, ki so potekale med otroki ali mladostniki. Velikosti učinkov kažejo, da je učinek pri otrocih in mladostnikih manjši (72,92 %) v primerjavi z drugimi starostnimi skupinami. Ter nadaljujeta (prav tam), da se spolna vrzel v ekonomski in finančni pismenosti pojavlja v vseh starostnih skupinah. Vendar pa se zdi, da je ta razlika izrazitejša pri vzorcih s starejšimi udeleženci. Čeprav je razlika že opazna v številnih študijah z mlajšimi posamezniki, ti rezultati nakazujejo, da se lahko spolna vrzel pojavi ali še okrepi skozi življenjski cikel (prav tam).

3.4 Finančno opismenjevanje mladih v Sloveniji

Ker se mladostniki soočajo z vedno bolj zapletenimi finančnimi odločitvami, vključno s tistimi, ki se nanašajo na pokojninsko varčevanje in naložbe, postaja potreba po boljši finančni pismenosti vse bolj očitna (Sutter idr., v Mancione, Tosti, Corrado, Spica, Zanon in Diotaiuti, 2024).

Ocena finančne pismenosti pri mladostnikih vključuje vrednotenje njihovega razumevanja in uporabe finančnih pojmov, veščin in vedenj, ki so potrebna za sprejemanje premišljenih finančnih odločitev, kar je ključno za pripravo mladih na kompleksnost finančnega upravljanja v odrasli dobi (Yin idr.; Liu idr.; Lührmann idr., v Mancone, Tosti, Corrado, Spica, Zanon in Diotaiuti, 2024).

Ključne metode za ocenjevanje finančne pismenosti mladih, po Manconi, Tosti, Corrado, Spici, Zanon in Diotaiutiju (2024), vključujejo:

1. Preverjanje znanja, ki običajno poteka v obliki kvizov ali testov in meri razumevanje finančnih pojmov, kot so varčevanje, načrtovanje proračuna, investiranje in zadolževanje – od osnovnih definicij do zahtevnejših primerov uporabe.
2. Vedenjsko ocenjevanje, ki se osredotoča na opazovanje dejanskega finančnega vedenja, kot so varčevalne navade, vzorci porabe in uporaba finančnih produktov; podatki se zbirajo s pomočjo anket ali intervjujev.
3. Stališčno ocenjevanje, ki raziskuje mladostnikov odnos do denarja, samozavest pri sprejemanju finančnih odločitev, toleranco do tveganja in pričakovanja glede finančne prihodnosti.

Zapisano prej nam omogoča, da imamo vpogled v raven finančne pismenosti mladih, a sami rezultati ne zadostujejo za trajno izboljševanje znanja. Ključno je, da otroci in mladostniki pridobljeno razumevanje financ nadgradijo z izkušnjami in uporabo znanja v konkretnih, življenjskih situacijah. Prav zato imajo pomembno vlogo programi, ki finančno pismenost razvijajo na praktičen, interaktiven in izkustven način.

Na spletni strani BS (2026) sem prebrala, da mladim obisk BS ponuja priložnost za odkrivanje Atlantove skrivnosti in sodelovanje v Lovu za izgubljenim denarjem. Pri prvem, mladi odkrivajo in raziskujejo skozi zgodbo in vodene naloge temeljne finančne pojme. Sodelujejo v različnih interaktivnih izzivih, pri katerih morajo razmišljati, povezovati informacije in sprejemati odločitve. Na ta način na aktiven in igriv način razvijajo razumevanje denarja, varčevanja ter vloge centralne banke. Pri drugem pa, mladi sodelujejo v raziskovalni igri, v kateri z reševanjem nalog sledijo namigom in odkrivajo pot izgubljenega denarja. Med dejavnostjo se soočajo z izzivi, povezanimi z uporabo denarja, plačevanjem in varnim ravnanjem s finančnimi sredstvi. Skozi sodelovanje in logično razmišljanje krepijo praktične finančne veščine ter razumevanje vsakdanjih finančnih odločitev (BS, 2026).

Pod okriljem BS (2026) so mladim na voljo tudi programi finančnega opismenjevanja, ki potekajo v okviru izobraževalnih dni ali kot samostojen obisk Muzeja Banke Slovenije, t. i. Bankariuma. Tam mladi skozi interaktivne razstave spoznavajo delovanje denarja in finančnega sistema. Z uporabo digitalnih vsebin, iger in simulacij raziskujejo vlogo centralne banke ter pomen stabilnosti cen. Ogledajo si tudi krajši film o zgodovini bančništva in hranilnic, ki nazorno prikaže razvoj finančnega sistema skozi čas. Na razstavi so predstavljeni originalni dokumenti, povezani z bančništvom in hranilništvom, med drugim tudi stare kovance, bankovce, hranilne knjižice idr. Mladi lahko поблиže spoznajo, kako je videti bančno okence in

kakšna je bila vloga bančnih uslužbencev v preteklosti. Ogledajo si tudi bančno pisarno, ki ponazarja vsakdanje delo v banki. Posebno zanimiv je ogled trezorja, kjer se seznanijo z varovanjem denarja in vrednosti. Razstavljen bankomat pa jim omogoča razumevanje razvoja sodobnih načinov dvigovanja in uporabe denarja. Bankarium mladim omogoča učenje skozi izkušnjo, ki je hkrati poučna in zanimiva (BS, 2026).

Osnovnošolcem in dijakom triletnih srednješolskih poklicnih programov so namenjeni tudi počitniški dnevi ter projekti za šole, kot sta Mojstri digitalne prihodnosti, kjer sodelujejo v praktičnih delavnicah, kjer spoznavajo osnovne digitalne in finančne veščine. Preizkušajo različna orodja in aplikacije, s katerimi se učijo varnega upravljanja s finančnimi sredstvi v digitalnem okolju. Skozi reševanje izzivov razvijajo kritično mišljenje, kreativnost in samozavest pri uporabi sodobnih tehnologij. Pri projektu Bodi FIN pa pridobivajo praktične finančne izkušnje z reševanjem različnih nalog, povezanih z vsakdanjim upravljanjem denarja. Skozi igre in simulacije se učijo načrtovanja proračuna, varčevanja ter preišljenega odločanja pri nakupih. Program spodbuja razvoj odgovornega finančnega vedenja in samozvesti pri uporabi denarja v realnem življenju (BS, 2026).

Programi so za mlade brezplačni in jim omogočajo pridobivanje finančnih znanj ter veščin v praksi.

Ravno tako si mladi lahko svoje finančno znanje nadgradijo z ogledom mladinske TV-serije MMF, t. i. Mladi mojstri financ, ki jih popelje v svet finančnih pustolovščin. Le-to je BS pripravila v sodelovanju z Uredništvom otroških in mladinskih oddaj Televizije Slovenija ter zunanjo produkcijsko hišo. Gre za še dodaten način, kako mladim na zabaven način, preko spletne platforme za video vsebine, približati finančno pismenost. Serija sledi skupini petih najstnikov, ki se skozi napeto igrano zgodbo učijo osnovnih finančnih pojmov, kot so inflacija, obrestne mere, krediti, varčevanje in sodobni plačilni sistemi. Poleg učenja finančnih vsebin se junaki serije znajdejo tudi v različnih pustolovščinah, ki jih popeljejo v zanimive in napete situacije (BS, 2024).

V mesecu marcu vsako leto po vsem svetu poteka Svetovni teden denarja, namenjen ozaveščanju o pomenu finančnega izobraževanja in finančne pismenosti otrok ter mladostnikov. Pobudo, ki sega v leto 2012 v okviru mednarodne organizacije Mednarodna organizacija za finance otrok in mladine (Child and Youth Finance International), je v zadnjih letih njeno izvajanje prevzela OECD. V Evropski uniji v istem času poteka Evropski teden denarja (European Money Week), katerega cilj je spodbujanje finančnega izobraževanja po vsej Evropi. Aktivnosti izvajajo nacionalna bančna združenja iz različnih evropskih držav, kar vsako leto privede do stotin dogodkov za povečanje finančne pismenosti (BS, 2022).

Pobudi se za povečanje finančne pismenosti prebivalcev, predvsem mladih v Sloveniji, pridružuje ZBS, ki organizira vsako leto od približno 20. do 26. marca nacionalni kviz za mlade in jim omogoča uvrstitev na evropsko finale v okviru Evropskega denarnega kviza (BS, 2023).

V taistem tednu v ZBS izvajajo ravno tako izobraževalne programe za osnovne in srednje šole kot so dnevi odprtih vrat v finančni sektor in pa srečanje o finančnem opismenjevanju v finančnem sektorju, ko deležniki različnih finančnih organizacij in institucij predstavijo te vsebine (BS, 2022).

Pri ECB (2026a) so šli korak dlje, kjer preko njihove spletne strani z virtualnimi učnimi potmi mladim in ostalim približajo, kdo ECB so, kaj delajo in zakaj je to za prebivalce Evrope pomembno. Udeleženci e-učnih poti ECB-ja spoznajo naloge in funkcije slednjih ter izvejo več o denarni politiki, inflaciji, bančnem nadzoru in drugih temah tudi s pomočjo preprostih besedil, video posnetkov in infografik.

4 FINANČNA UČNA POT

4.1 Učna pot

Izobraževalne učne poti so izven šol označene kot turistične ali izletniške poti različnih dolžin, z različnimi vsebinskimi poudarki in načini izvedb (Šimonovičová, Šudý idr.; Cviková idr., v Nevřelová in Ružicková, 2019, str. 550).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika najdemo razlago učne poti, ki je »urejena sprehajalna pot, na kateri so sprehajalcu z namenom izobraževanja ponujene informacije o različnih temah.« (ZRC SAZU, 2025).

Gre za učne vsebine, ki si sledijo zaporedoma in upoštevajo uresničevanje zastavljenih ciljev učnih načrtov določenih predmetov oz. katalogov znanj modulov ali sklopov (Nabizadeh, Leal, Rafsanjani, Shah, 2020).

Essalmi idr. ter Zoakou idr. razlagajo, da so za dijake učne poti zasnovane tako, da so postanki teh poti obogateni z različno učno vsebino, ki jih pritegne z neprestano vključenostjo v proces in jih ta motivira. Ker učitelj takšne poti prilagaja glede na učne vsebine, jih imenujemo personalizirane ali tematske učne poti (v Nabizadeh, Leal, Rafsanjani, Shah, 2020).

Učna pot, znana tudi kot učna steza ali učna sled, je pot, ki jo dijaki uberejo skozi program usposabljanja. Učiteljem omogoča, da opravijo niz točk na poti in jih prepletejo v povezano učno pot, pri čemer učni proces razdelijo na obvladljive dele. Izgleda zelo podobno časovnemu načrtu z mejniki, ki vodijo do zastavljenih učnih ciljev (Quinn, 2025).

Nadalje, avtorji (prav tam) razlagajo, da so učne poti v zadnjem času postale sestavni del urbanega in podeželskega okoliša kot ustrezno vzgojno-izobraževalno sredstvo. Preplet učnih poti se kaže izven šol in domov tj. na terenu kot primeren način plasiranja znanosti širši družbi. Izboljšanje informacijskega sistema v povezavi s pedagoškim poučevanjem je pogoj za učinkovito uporabo učnih poti (Nevřelová in Ružicková, 2019, str. 551).

V okviru slednjih ima vodja ali učitelj možnost na drugačen način predstaviti oz. podati učno snov in je le-ta lahko zanimivejša kot pri običajnem pouku znotraj šolskega okoliša. Učne poti so spodbudno okolje, pri čemer dijaki dobijo širok nabor informacij o kraju, njegovi zgodovini, kulturi, s čim se njegovi prebivalci ukvarjajo in glede varovanja njegovega okolja. Gre za ustrezno učno, informativno in oglaševalsko strategijo, ko imajo dijaki praktičen vpogled ter stik z objekti in pojavi. S takšnim spoznavanjem okolij izven šolskih miljejev dijaki izoblikujejo globljo povezavo z njimi (Nevřelová in Ružicková, 2019, str. 551). Fábos (v Žagar, 2025b, str. 25) razlaga, da so učne poti označene lahko kot ekološke, naravoslovne, zgodovinske ali kulturne, pa tudi kako drugače – ko učno pot vodja ali učitelj ustvari ter poveže in združi različne učne vsebine za dosego določenih učnih ciljev.

Organizirano ali samostojno učenje na učni poti lahko poteka kjerkoli izven šolskih miljejev, pri čemer po besedah Skribe-Dimec (2013), podpira teorijo, prakso, doživljajsko učenje in okoljsko vzgojo v odvisnosti od učiteljeve organizacije učnih vsebin in transporta. Možnosti so neomejene, saj se lahko odloči, da bo del pouka izvedel na igrišču, ob potoku, v gozdu, centru

mesta, ustanovi ali instituciji, knjižnici, galeriji ali kje drugje (Skribe-Dimec, v Smrke, 2024, str. 4).

Priročnik namenjen učiteljem, ki slednjim omogoča, da so njihovi učenci ali dijaki aktivni ravno tako izven šolskih prostorov, bodisi v okviru naravoslovnih bodisi družboslovnih vsebin, ponuja različne vrste učnih poti – zgodovinske, geološke, gozdne, arheološke, biološke, orientacijske, naravoslovne, čebelarске, kolesarske, vodne, lovske, planinske idr. (Nolimal idr., v Lebar, 2024, str. 22).

4.2 Finančna šolska učna pot

Po pregledu različnih virov in literature, sem ugotovila, da v Sloveniji nimamo znanih urejenih finančnih šolskih učnih poti v klasičnem smislu na prostem, izven rednega šolskega prostora, glede finančnega opismenjevanja dijakov. Torej takšnih poti, ki bi bile organizirane kot fizične poti in jih dijaki obiščejo zunaj šole ali v naravi s postajami za učenje o financah (kot je to organizirano pri naravoslovnih ali kulturnih učnih poteh) in temeljijo izključno na tej tematiki kot npr. družinski proračun, varčevanje, potrošniške pasti, storitve bank in hranilnic ter zavarovalnic, njihovi izdelki, kje se fizično poslovalnice bank, hranilnic in zavarovalnic nahajajo v njihovem domačem ali šolskem okolišu.

Vendar pa obstajajo pobude in projekti, ki se osredotočajo na finančno pismenost in imajo obliko učne poti z izobraževalnim pristopom, predvsem v šolski ali digitalni obliki. Ne gre za fizično označene poti v naravi, ampak dijaki »hodijo skozi« naloge, ki jih opravljajo podobno kot, da bi bili na učni poti.

V šolah se izvajajo predvsem didaktične interaktivne učne poti in finančne učne ure občasnih projektnih dni v okviru Tedna finančnega opismenjevanja (BS, 2022) - učne poti po »finančnih postajah« v razredu ali šoli, kvizi, igre vlog (npr. bančni svetovalec - komitent). To so predstavili v publikaciji oz. priročniku Razvijamo finančno pismenost: Opredelevanje finančne pismenosti s primeri dejavnosti iz prakse za razvijanje gradnikov finančne pismenosti. V vrtcu so izvedli simbolno igro kot dejavnost za razvijanje finančne pismenosti otrok, v 3. razredu osnovne šole (v nadaljevanju: OŠ) so izpeljali igro vlog – ravnanje z denarjem, v 5. razredu OŠ so učenci računali z denarjem, uporabo spletne trgovine in izpolnjevanje UPN-obrazca so opravili učenci 8. razreda OŠ, problem nakupa avtomobila glede na vrsto goriva so reševali dijaki na splošni gimnaziji in na tehniški gimnaziji so statistično analizirali bruto plače v podjetju Nano.tex d.o.o. (Sirnik, Vršič, Simčič, Lovšin Kozina, Štrubelj, Angelov Troha, Kokalj, Petric, Vreš in Pustavrh, 2022).

Digitalne poti za finančno opismenjevanje pa najdemo na različnih spletnih straneh. Med organizatorje virtualnih učnih poti spada tudi ECB. Na njihovi spletni strani se lahko vsakdo, tudi mladi, podajo po spletni poti, kjer raziskujejo za pridobitev osnovnega znanja, kaj je potrebno vedeti o ECB, spoznavajo druge teme vezane na ECB in ugotovijo kaj več o naši valuti – evru ter za pridobitev poglobljenega znanja, vse o opravljanju plačil, denarni politiki, nekonvencionalnih instrumentih denarne politike, bančnih nadzorih in glede povezave ECB-ja s podnebnimi spremembami (ECB, 2026a).

Kot srednješolska učiteljica strokovnega sklopa Gospodarske dejavnosti sem ugotovila, da udeležbe na finančni šolski učni poti kjerkoli v Sloveniji dijakom 1. letnikov naše šole ne morem ponuditi, ker le-ta ne obstaja. Zato sem se odločila, da jim jo ponudim jaz. Namreč, opažam, da jim lahko približam učne vsebine bančništva, hranilnic in zavarovalništva še na drugačen način, kjer jih del pridobijo s praktičnimi učnimi izkušnjami na terenu. V zadnji letih sem oblikovala in organizirala obisk finančne šolske učne poti za dijake, ki so si ogledali, kje se banke, hranilnice in zavarovalnice v domačem in/ali šolskem miljeju nahajajo, tj. v Novi Gorici. Na tej poti smo se pogovarjali, katere storitve te institucije ponujajo, na kakšne načine jih oglašujejo, komu so namenjeni in kako imajo svoje poslovalnice in zunanost urejene. O pridobljenih lastnih izkušnjah so nato dijaki napisali Poročilo o finančni šolski učni poti.

5 PRAKTIČNI DEL

5.1 Problem, namen in cilji

Problem, ki ga raziskujem v tej nalogi, je dijakovo nepoznavanje storitev bank, hranilnic in zavarovalnic, kje se v Novi Gorici le-te nahajajo in ali so dijaki finančno pismeni. Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kaj so vzroki in razlogi za to - ali dijaki res ne poznajo njihovih storitev in lokacij? In, koliko so dijaki finančno pismeni? Cilj naloge je ugotoviti, kaj lahko še kot učitelji in starši naredimo, da bi poznavanje in finančna pismenost postali bolj priljubljeni med našimi dijaki.

5.2 Časovni potek raziskave

Spletno anketiranje sem med dijaki izvedla v treh šolskih letih od 2023/24 do 2025/26 in sicer vedno v drugi polovici šolskega leta. Vsako krat so dijaki napisali poročila vezana na finančno šolsko učno pot.

5.3 Raziskovalni vzorec

V spletnih anketah o poznavanju bank, hranilnic in zavarovalnic so zajeti vsi dijaki prvih letnikov srednjih poklicnih programov Administrator, Trgovec in srednjega strokovnega programa Ekonomski tehnik Srednje ekonomske in trgovske šole Nova Gorica. Skupaj sem anketirala 213 dijakov. V analizo poročil dijakov obiska finančne šolske učne poti sta vključena dva različna srednješolska poklicna programa (156 dijakov).

5.4 Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi bom poskusila odgovoriti na naslednja vprašanja: zakaj je število dijakov z nepoznavanjem storitev bank, hranilnic in zavarovalnic in njihovih lokacij v Novi Gorici tako visoko, kako motivirati dijake k njihovem poznavanju, kaj so razlogi za nizko finančno pismenost in kaj bi lahko naredili, da bi ta trend spremenili? Odgovore na vprašanja sem iskala tako v teoriji kot praksi in s pomočjo analize rezultatov spletnega anketiranja dijakov in poročil finančne šolske učne poti. Finančno pismenost dijakov bom predstavila še s preučitvijo rezultatov analize njihovih dosežkov na to temo izvedeno v okviru PISA 2012.

5.5 Načrt dela

Za raziskovalno nalogo sem pripravila naslednji delovni načrt:

- Izobraževanje in posvetovanje z mentorico, določitev naslova raziskovalne naloge in iskanje ter branje literature o bankah, hranilnicah in zavarovalnicah ter finančni pismenosti in učnih poteh.
- Pisanje teoretičnega dela naloge ob prebiranju literature in virov.
- Izdelava spletnega anketnega vprašalnika o denarju in zavarovalništvu na splošno, poznavanju bank, hranilnic in zavarovalnic, njihovih storitev in lokacij v Novi Gorici, finančne šolske učne poti in finančne pismenosti.
- Mentorici v pregled in potrditev spletnega anketnega vprašalnika.
- Anketiranje dijakov in dijakinj v 2. polovici šolskih let od 2023/24 do 2025/26.

- V 2. polovici šolskega leta 2025/26 pregled in analiza pridobljenih rezultatov anketnih vprašalnikov, poročil finančne šolske učne poti in podatkov finančne pismenosti iz Poročila PISA 2012. Ravno tako izdelava grafov in tabel, obdelava in predstavitev rezultatov ter iskanje rešitev za spodbujanje zanimanja za finančne vsebine.

5.6 Metoda dela

Za izdelavo raziskovalne naloge sem izbrala naslednje metode dela:

- Iskanje in prebiranje literature ter virov o bankah, hranilnicah, zavarovalnicah, finančni pismenosti in finančnih učnih poteh, vrstah slednjih, njihovem pomenu in vplivu na mlade, o motivaciji slednjih za njihovo zanimanje, poznavanje in uporabnost.
- Spletno anketiranje dijakov (dva letnika in dva oddelka).
- Analiza rezultatov Poročil finančne šolske učne poti – ogled bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici.
- Analiza podatkov finančne pismenosti iz Poročila PISA 2012.
- Analiza pridobljenih rezultatov triletnega spletnega anketiranja.
- Pisanje raziskovalne naloge.
- Izdelava grafov in tabel, ki so narejeni na osnovi pridobljenih rezultatov analize spletnega anketnega vprašalnika in poročil.
- Predstavitev raziskovalne naloge.

6 INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA

Spletno anketiranje v prvih letnikih Administrator in Trгоvec ter dveh oddelkih Ekonomski tehnik

Dijaki so izpolnili spletni anketni vprašalnik, ki vsebuje tri vprašanja vezana na demografijo in 27 vsebinskih vprašanj. Slednja so sestavljena iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa, vprašanj z več možnimi odgovori, vprašanj, ki merijo strinjanje dijakov z v naprej določenimi trditvami. Na tak način anketiranja sem želela pridobiti čim več različnih odgovorov, zamisli, razlogov. Izpolnjene vprašalnike sem pregledala, odgovore uredila in jih zbrala.

ANKETNA VPRAŠANJA

VPRAŠANJE ŠT. 1 - Pod besedo DENAR imaš v mislih:

Možnih je več odgovorov

- ☐ gotovina - bankovci
- ☐ gotovina - kovanci
- ☐ bančna kartica
- ☐ Drugo: _____

VPRAŠANJE ŠT. 2 - Zakaj je denar pomemben? Za katere namene ga ljudje uporabljajo? Za kaj ga uporabljaš ti? _____

VPRAŠANJE ŠT. 3 - Ko izdelke (npr. sendvič, sok, ...) ali storitve (npr. striženje, prevoz z avtobusom, ...) kupiš, ali jih plačaš z denarjem (gotovino ali bančno kartico)?

- ☐ Da

- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 4 - Ali ti za malico denar dajo starši/skrbniki?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 5 - Kaj meniš, kaj spada med storitve bank in hranilnic?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Dvig in polog gotovine (bankovcev in kovancev) - banke in hranilnice nam dajo denar.
- ☐ Priskrbijo ti bančno kartico.
- ☐ Te pokličejo na telefon, da jim poveš svoj PIN od tvoje bančne kartice.
- ☐ Dvig gotovine na bankomatu.
- ☐ Ti zavarujejo hišo ali stanovanje pred poplavo, požarom, krajo ali nesrečo.
- ☐ Drugo: _____

VPRAŠANJE ŠT. 6 - Kaj veš o bankah in hranilnicah? Katere storitve še ponujajo?

VPRAŠANJE ŠT. 7 - Katere storitve bank ali hranilnic uporabljaš ti? Zakaj ti potrebuješ banko ali hranilnico? _____

VPRAŠANJE ŠT. 8 - Ali imaš sedaj na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun (imaš svojo bančno kartico)?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 9 - Zapisanih je šest (6) trditev. Označite za vsako trditev, koliko se z njimi strinjate.

Možnih je več odgovorov

	Popolnoma se strinjam	Se strinjam	Ne vem - niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se ne strinjam	Sploh se ne strinjam
Bankam in hranilnicam zaupam.					
Ko bom zaposlen, bom imel odprt bančni račun.					
Ko kupujem izdelke ali storitve, jih plačam z gotovino (bankovci in kovanci).					
Ko kupujem izdelke ali storitve, jih plačam z bančno kartico.					
Ko kupujem izdelke ali storitve, jih plačam z aplikacijo banke/hranilnice, ki jo imam na svojem mobilnem telefonu.					

Izdelke kupujem tudi preko interneta - spletnih strani, aplikacij, ...					

VPRAŠANJE ŠT. 10 - Zapisanih je pet (5) trditev. Označite za vsako trditev, koliko se z njimi strinjate.

Možnih je več odgovorov

	Popolnoma se strinjam	Se strinjam	Ne vem - niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se ne strinjam	Sploh se ne strinjam
Z denarjem varčujem - ga dam h kraju doma ali ga hranim na bančni kartici.					
Svoje stroške načrtujem - najprej o nakupu razmislim, nato se odločim, ali bom izdelek/storitev kupil ali ne.					
Sem oseba, ki si vodim seznam (pišem evidenco) o porabi svojega denarja. Da vem koliko ga imam.					
Ko zapravljam denar, sem previden.					
Starši/skrbniki me učijo, kako naj ravnam (delam) z denarjem.					

VPRAŠANJE ŠT. 11 - Kaj meniš, katere banke v Sloveniji obstajajo? Zapiši prosim njihova imena.

VPRAŠANJE ŠT. 12 - Ali veš, kje se te banke v Novi Gorici nahajajo? Kje so (ulica, blizu katere trgovine, stavbe)?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 13 - Zapiši prosim, katera (njeno ime) BANKA se KJE v Novi Gorici nahaja.

VPRAŠANJE ŠT. 14 - Katere hranilnice v Sloveniji obstajajo? Zapiši prosim njihova imena.

VPRAŠANJE ŠT. 15 - Ali veš, kje se te hranilnice v Novi Gorici nahajajo? Kje so (ulica, blizu katere trgovine, stavbe)?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 16 - Zapiši prosim, katera (njeno ime) HRANILNICA se KJE v Novi Gorici nahaja.

VPRAŠANJE ŠT. 17 - Katere storitve opravljajo ZAVAROVALNICE? Za kaj jih potrebujemo? Napiši vse kar veš. _____

VPRAŠANJE ŠT. 18 - Ali si ti ali kdo od vaše družine zavarovan pri zavarovalnici?

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Ne vem

VPRAŠANJE ŠT. 19 - Zapisanih je pet (5) trditev o ZAVAROVALNICAH. Označite za vsako trditev, koliko se z njimi strinjate.

Možnih je več odgovorov

	Popolnoma se strinjam	Se strinjam	Ne vem - niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se ne strinjam	Sploh se ne strinjam
Od zavarovalnice smo v družini že prejeli denar zaradi stroškov poplave, požara, vloma, nesreče, ...					
Ko bom odrasel, se bom zavaroval pri zavarovalnici pred nesrečami.					
Ko bom odrasel, bom zavaroval pri zavarovalnici svojo hišo/stanovanje pred poplavo, požarom, vlomom, ...					
Ko bom odrasel, bom zavaroval pri zavarovalnici svoj avtomobil, kolo, ...					
Zavarovanje lahko sklenemo tudi preko spletne strani/aplikacije, ki jo zavarovalnica ima.					

VPRAŠANJE ŠT. 20 - Katere zavarovalnice v Sloveniji obstajajo? Zapiši prosim njihova imena.

VPRAŠANJE ŠT. 201- Ali veš, kje se katere zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo? Kje so (ulica, blizu katere trgovine, stavbe)?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 22 - Zapiši prosim, katera (njeno ime) ZAVAROVALNICA se KJE v Novi Gorici nahaja.

VPRAŠANJE ŠT. 23 - Ali si znaš predstavljati, kaj je učna pot?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 24 - S svojimi besedami prosim napiši, kaj pomeni učna pot.

VPRAŠANJE ŠT. 25 - Ali veš, da v Novi Gorici obstaja finančna učna pot na kateri izveš, kje se banke, hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 26 - Ali bi to finančno šolsko učno pot želel obiskati?

- ☐ Da
- ☐ Ne

VPRAŠANJE ŠT. 27 - Še zadnje, splošno vprašanje. Prosim napiši svoje mnenje, če si finančno pismen (poznaš denar dovolj, tvojo uporabo denarja in drugih finančnih sredstev (kripto valute, zlato, ...), tvegaš z denarjem, ga varčuješ, si učinkovit pri rokovanju z njim, ...

VPRAŠANJE ŠT. 28 - Kateri letnik sedaj v tem šolskem letu obiskuješ?

- ☐ 1.a A
- ☐ 1.a T
- ☐ 1.a ET
- ☐ 1.b ET

VPRAŠANJE ŠT. 29 - Koliko let imaš sedaj?

- ☐ 13 let
- ☐ 14 let
- ☐ 15 let
- ☐ 16 let
- ☐ 17 let
- ☐ 18 let
- ☐ 19 let
- ☐ 20 let

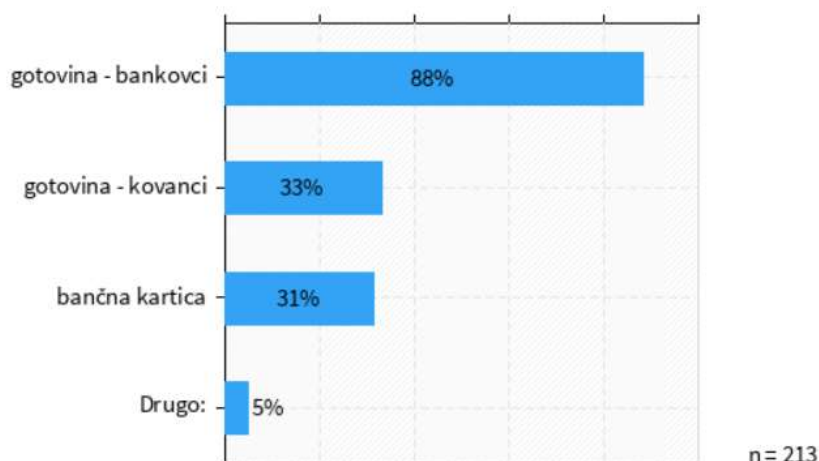
VPRAŠANJE ŠT. 30 - Katerega spola si?

- ☐ Moški
- ☐ Ženska

PREDSTAVITEV REZULTATOV

S pomočjo slovenskega orodja za spletno anketiranje 1KA sem ustvarila anketni vprašalnik za dijake. Zastavila sem jim 30 vprašanj za zbiranje in analizo podatkov.

1. Pomen besede denar



Graf 1: Kaj vam pomeni beseda denar?

Vir 1: Lasten

Graf 1 kaže, da anketirani dijaki denar najpogosteje razumejo kot gotovino v obliki bankovcev, saj jih je med 213 anketiranimi dijaki navedlo kar 88 %, tj. 187 vprašanih. Bistveno manj jih je omenilo kovance (33 %, tj. 70 anketiranih dijakov), kar nakazuje, da jih dojemajo kot manj pomembno ali manj značilno obliko denarja. Približno tretjina, 66 anketiranih dijakov (31 %), kot denar prepozna tudi bančno kartico, kar kaže na zavedanje brezgotovinskega plačevanja. Kakor razberemo iz istega grafa, vidimo da 11 anketiranih dijakov oz. 5 % tolmači denar tudi kot drugo - delnice, plača, banka ali »številka na ekranu«.

2. Namen uporabe denarja

Anketirani dijaki so odgovorili na to vprašanje, ki je bilo odprtega tipa. Odgovori so združeni po vsebinskih sklopih, povzeti in razvrščeni od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 212 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

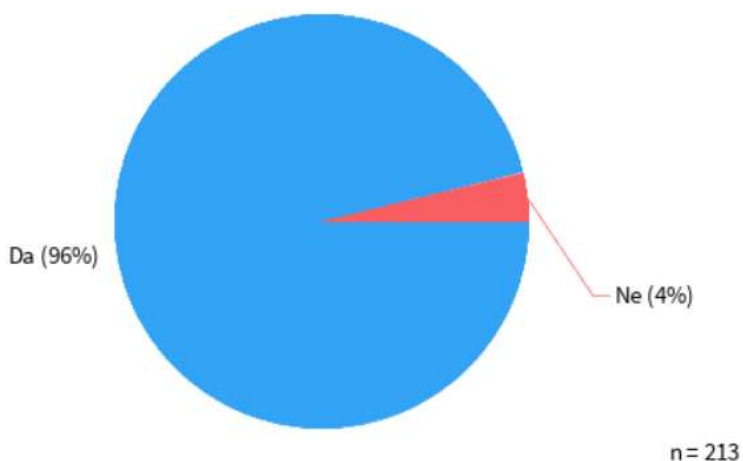
Zakaj je denar pomemben? Za katere namene ga ljudje uporabljajo? Za kaj ga uporabljaš ti?

1. Za preživetje in osnovne življenjske potrebe
Največkrat so anketirani dijaki, 81 takšnih, tj. 38 %, omenili besede kot so preživetje, življenje, osnovne potrebe in brez denarja ne moremo živeti (»za preživetje«, »brez denarja ne moremo živeti«, »pomemben je za življenje« in »osnovne človekove potrebe«).
2. Nakup hrane, pijače in osnovnih dobrin
Približno 27 % oz. 57 anketiranih dijakov je večinoma zapisalo hrana, pijača, oblačila, stanovanje, elektrika, voda in higienski pripomočki (»za hrano, pijačo, oblačila«, »plačilo elektrike, vode«, »za bivališče« in »za osnovne potrebščine«).
3. Nakupovanje in plačevanje
Anketirani dijaki, teh je približno 18 % oz. 38, so večkrat pod to vprašanje na splošno odgovorili kupovanje, plačevanje, položnice, stroški in nakupi (»za kupovanje«, »za plačevanje«, »za plačevanje stroškov« in »za nakup izdelkov in storitev«).

4. Osebne potrebe, želje in luksuz (približno 9 % oz. 19 anketirancev)
Pri tem vprašanju so kar nekaj krat anketirani dijaki omenili želje, luksuz, udobno življenje, razvajanje in zabavo (za luksuzne dobrine«, »za koncerte«, »za lepše življenje« in »za razvajanje«).
5. Osebna raba
Okoli 5 % oz. 11 anketiranih dijakov je konkretno navedlo za kaj oni uporabljajo denar. Odgovorili so, da ga uporabljajo za malico, make up, oblačila, šolske potrebščine in druženje s prijatelji (»za malico v šoli«, »za oblačila in ličila« in »ko grem ven s prijateljicami«).
6. Ekonomska funkcija denarja
Približno štirje anketirani dijaki (2 %) povezujejo namen porabe denarja z menjavo, izmenjavo, prodajo, investicijami in kapitalom (»za izmenjavo dobrin«, »za investicije v nepremičnine, delnice« in »za začetni kapital podjetja«).
7. Nepodobni odgovori
Okvirno dva anketirana dijaka, tj. 1 % pa sta podala drugačne odgovore kot ostali: »banke«, »za punco« in »dokazovanje moči«.

Sklenem lahko, da skoraj dve tretjini odgovorov (138), tj. približno 65 % anketiranih dijakov, denar neposredno povezuje s preživetjem in osnovnimi potrebami. Manjši delež, nekje 10 % oz. 21 anketiranih dijakov že razmišlja o denarju kot sredstvu za želje, luksuz ali kakovost življenja. Le zelo majhen delež, 53 anketiranih dijakov (25 %), razume širšo ekonomsko funkcijo denarja (menjava, investicije, kapital).

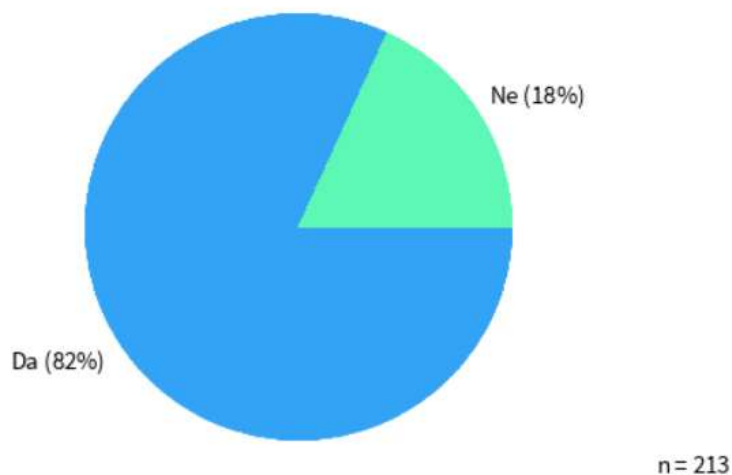
3. Izdelke in storitve plačujem z gotovino ali bančno kartico



Graf 2: Ali izdelke in storitve plačaš z gotovino ali bančno kartico?
Vir 2: Lasten

Na vprašanje, ali izdelke in storitve plačaš z gotovino ali bančno kartico (Gl. graf 2), rezultati kažejo, da jih skoraj vsi, tj. 204 (96 %) anketiranih dijakov, izmed 213, plačujejo, približno 4 % oz. devet anketiranih dijakov pa izdelke in storitve plačuje drugače.

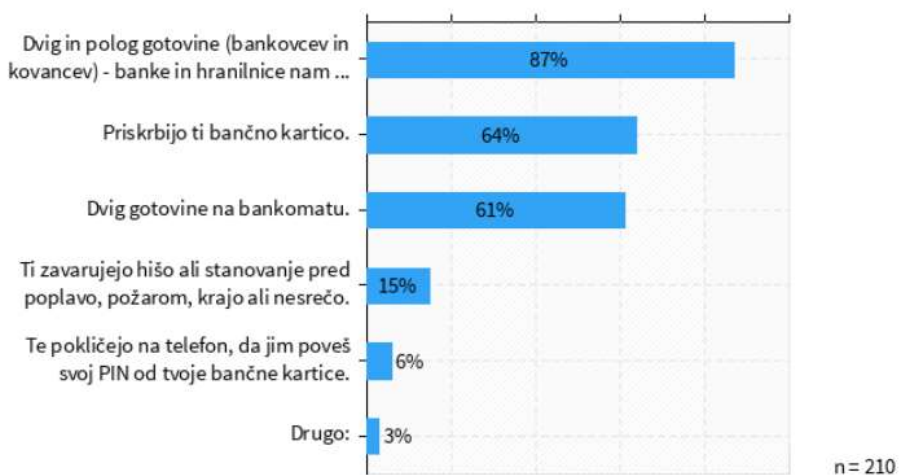
4. Starši ti dajo denar za plačevanje storitev in izdelkov



Graf 3: Ali ti denar za malico dajo starši?
Vir 3: Lasten

Kot prikazuje graf 3 vidimo, da dobi denar za malico s strani staršev zelo visok procent (82 %) 175 anketiranih dijakov izmed 213, dobra petina (18 %) 38 anketiranih dijakov denarja za malico pa ne prejme s strani staršev.

5. Bančne storitve in storitve hranilnic



Graf 4: Kaj menite, kaj spada med storitve bank in hranilnic?
Vir 4: Lasten

Kaj menite, kaj spada med storitve bank in hranilnic, ugotavljam pri naslednjem vprašanju. Iz grafa 4 lahko razberem, da izmed vseh 210 odgovorov jih več kot tri četrtine, 183 (87 %)

anketiranih dijakov ve, da med storitve bank in hranilnic spadajo dvig in plog gotovine (bankovcev in kovancev) - banke in hranilnice nam dajo denar. Nekoliko več kot dve tretjini oz. 64 %, tj. 134 anketiranih dijakov se zaveda, da ti te finančne institucije priskrbijo bančno kartico. Približno enakemu odstotku (61 %), 128 anketiranih dijakov so poznane tudi storitve bank in hranilnic, pri katerih lahko dvigujejo gotovino na bankomatih. Opazim pa, da 15 %, tj. 32 anketiranih dijakov zmotno meni, da med storitve bank in hranilnic uvrščamo tudi dejstvo, da te slednje pokličejo na telefon in jim zaupaš PIN lastne bančne kartice ter 6 %, tj. 13 anketiranih dijakov, da ti te institucije zavarujejo hišo ali stanovanje pred poplavo, požarom, krajo ali nesrečo. Šest anketiranih dijakov (3 %) dodatno meni, da med storitve bank in hranilnic spadajo ravno tako svetovanje, varno hranjenje denarja ter dajanje posojil. Banke razumejo tudi kot ustanove, ki skrbijo za denar svojih strank s sklenjenimi policami.

6. Dodatne storitve bank in hranilnic

Anketirani dijaki so odgovorili na to vprašanje, ki je bilo odprtega tipa. Odgovori so združeni po vsebinskih sklopih, povzeti in razvrščeni od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 203 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

Kaj veš o bankah in hranilnicah? Katere storitve še ponujajo?

1. Krediti in posojila

Za dodatne storitve bank in hranilnic je več kot polovica, 65 anketiranih dijakov, tj. 32 % navedlo kredit, posojila, limit, hipoteke in izposojlo denarja (»posojajo denar«, »omogočajo kredit za hišo/stanovanje«, »omogočajo limit« in »zahtevajo vračilo z obrestmi«).

2. Hranjenje in varovanje denarja

Manj kot tretjina, 49 anketiranih dijakov oz. 24 % jih meni, da so dodatne storitve bank in hranilnic hranjenje denarja, varčevanje, shranjevanje in varno mesto (»hranijo denar«, »lahko shraniš denar« in »varujejo tvoj denar«).

3. Dvig, plog in osnovne transakcije

Hranjenje denarja, dvig gotovine, plog gotovine, bankomat in nakazilo (»dvig denarja«, »plog denarja«, »plačevanje položnic« in »menjava valut«) je za dodatne storitve teh dveh finančnih institucij podalo 18 % oz. 37 anketiranih dijakov.

4. Bančni računi in kartice

Pri tem vprašanju je 20 (10 %) anketiranih dijakov odgovorilo, da so dodatne storitve bank in hranilnic še odprtje računa, bančna kartica, kreditna ali debetna kartica (»odprejo račun«, »izdajo kartico« in »urejanje bančnih kartic«).

5. Zavarovanja in finančna pomoč

Da banke in hranilnice kot dodatne storitve nudijo zavarovanja, pomoč ob težavah in svetujejo je mnenje (6 %) 12 anketiranih dijakov.

V tem primeru gre za pojmovno nejasnost med finančnimi institucijami, saj je iz teh odgovorov razvidno, da zamenjujejo storitve bank in zavarovalnic (npr. zavarovanje hiše, avta).

6. Naprednejše finančne storitve

Naložbe, delnice, investicije, gospodarska rast, digitalno bančništvo (»depoziti in posojila kot funkcija finančne institucije«, »investicije«, »elektronsko in mobilno bančništvo« ter »kroženje denarja v gospodarstvu«) je navedlo 5 %, tj. 10 anketiranih dijakov.

Sklenem lahko, da približno 74 % odgovorov, tj. 150 anketiranih dijakov pozna dodatne storitve bank in hranilnic - osnovne in neposredne storitve (kredit, hranjenje, dvig). Le približno 5 % oz. 10 anketiranih dijakov kaže sistemsko razumevanje finančnega sistema.

7. Tvoja uporaba bančnih storitev in storitev hranilnic

Anketirani dijaki so odgovorili na to vprašanje, ki je bilo odprtega tipa. Odgovori so združeni po vsebinskih sklopih, povzeti in razvrščeni od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 203 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

Katere storitve bank ali hranilnic uporabljaš ti? Zakaj ti potrebuješ banko ali hranilnico?

1. Bančna kartica in odprt račun

61 anketiranih dijakov (30 %) uporablja storitve bank in hranilnic - bančno kartico, transakcijski račun, odprtje računa (»da imam bančno kartico«, »imam odprt račun«, »zaradi kartice« in »da mi lahko nakažejo denar«).

2. Dvig in polog gotovine

Storitve bank in hranilnic uporablja 25 % oz. 51 anketiranih dijakov, saj denar dvigujejo, uporabljajo bankomat in gotovino polagajo (»za dvig denarja«, »dvig na bankomatu« in »polog in dvig«).

3. Hranjenje in varčevanje denarja

Nekateri anketirani dijaki, teh je 37 oz. 18 %, denar shranjujejo, ga varčujejo in koristijo varno hrambo le-tega (»da nimam doma gotovine«, »da je denar na varnem« in »imam varčevalni račun«).

4. Prejemanje dohodkov

Storitve obeh finančnih institucij se poslužuje tudi 12 % oz. 24 anketiranih dijakov za prejem štipendije, nakazil za opravljena študentska dela, pokojnin (»da dobim štipendijo«, »ker delam prek študentskega servisa« in za »prejem plače«).

5. Prejemanje dohodkov

8 % oz. 16 anketiranih dijakov uporablja bančne storitve in storitve hranilnic za plačevanje v trgovini, spletno plačevanje in uporabo mobilnih aplikacij (»da lahko plačam v trgovini«, »plačevanje po spletu« in preko »mobilne banke«).

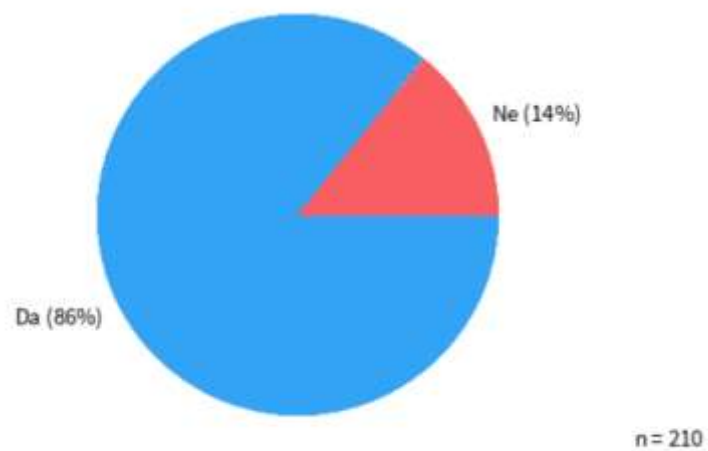
6. Prejemanje dohodkov

Štirje (2 %) anketirani dijaki so zapisali, da se na banki posvetujejo o različnih storitvah, ki jih banke in hranilnice nudijo (»kredit«, »finančno svetovanje«, »investicije« in »dolgoročno načrtovanje«).

7. Ne uporablja storitev bank in hranilnic ter nima bančne kartice, je navedlo 12 (6 %) anketiranih dijakov.

Ugotavljam, da več kot polovica, približno 55 %, tj. 112 anketiranih dijakov uporablja storitve bank in hranilnic, ki se nanašajo izključno na bančno kartico in dvig gotovine. Banko razumejo kot tehnični servis za prejem in polog denarja ter njegovo shranjevanje. Zelo malo, nekje 2 %, tj. štirje anketirani dijaki strateško razumejo storitve bank in hranilnic, pri katerih nam bančni kredit pomaga pri osebnem razvoju, finančno načrtujemo in investiramo.

8. Odprt bančni ali hranilnični račun

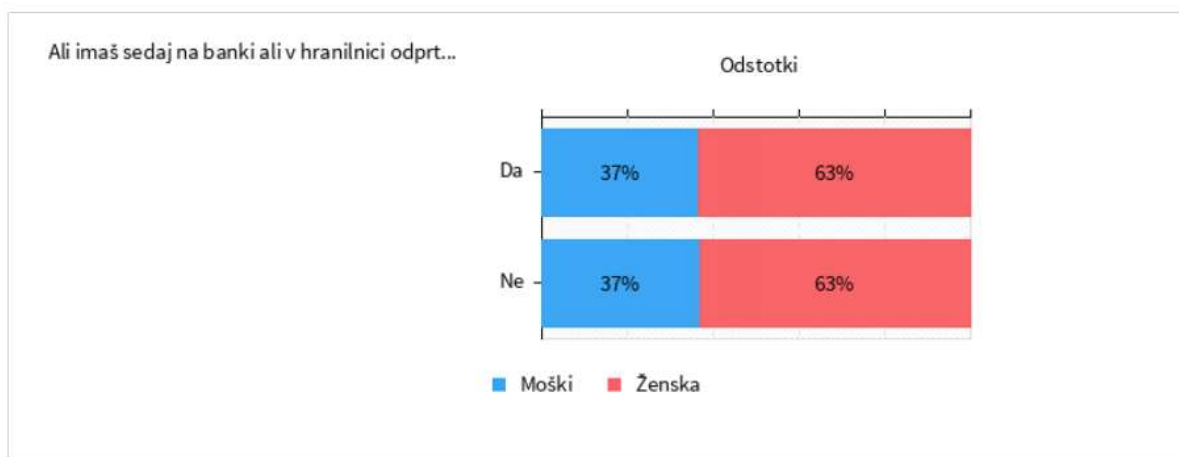


Graf 5: Ali imaš sedaj na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun (imaš svojo bančno kartico)?

Vir 5: Lasten

Pri grafu 5 vidim, da večina, 181 anketiranih dijakov (86 %) od 210, ima sedaj na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun in ima svojo bančno kartico, na drugi strani pa manjši delež, 29 (14 %) anketiranih dijakov na banki ali v hranilnici nima odprtega svojega bančnega računa in nima svoje bančne kartice.

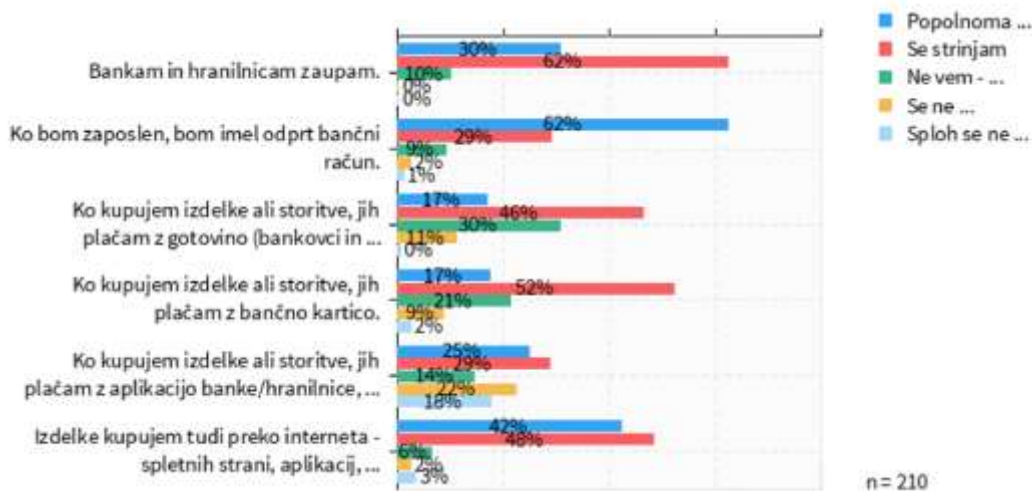
Katerega spola si? (Q29)



Graf 6: Na banki ali v hranilnici odprt svoj bančni račun (v lasti bančno kartico) - po spolu
Vir 6: Lasten

Vsi tisti anketirani dijaki, ki imajo sedaj odprt bančni račun ali račun pri hranilnici, je iz grafa 6 razbrati, da je takšnih 63 % anketiranih dijakin in 37 % anketiranih dijakov.

9. Trditve – navade plačevanja izdelkov ali storitev



Graf 7: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?
Vir 7: Lasten

210 anketiranih dijakov je podalo povratne informacije na dane trditve vezanih na svoje navade plačevanja izdelkov ali storitev. Le-to je razvidno iz grafa 7. Slednjega sem analizirala in interpretirala v nadaljevanju.

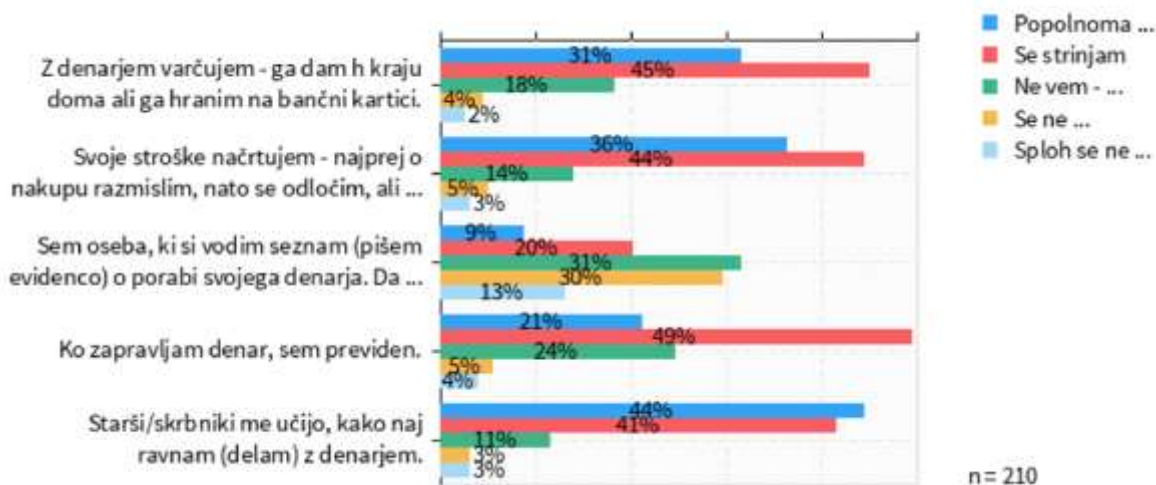
1. Zaupanje bankam in hranilnicam

Več kot polovica, tj. 130 (62 %) anketiranih dijakov bankam in hranilnicam zaupa. Tretjina, tj. 63 (30 %) anketiranih dijakov bankam in hranilnicam popolnoma zaupa. Ostalih 10 % oz. 21 anketiranih dijakov ne ve, ali bankam in hranilnicam zaupa ali ne.

2. Odprtje bančnega računa ob zaposlitvi
Več kot polovica, tj. 130 (62 %) anketiranih dijakov je popolnoma prepričanih, da bodo, ko bodo zaposleni, imeli odprt bančni račun. Za tretjino manj, tj. 61 (29 %) anketiranih dijakov bo bančni račun imelo odprtih, ko bodo zaposleni. 9 % oz. 19 anketiranih dijakov ne ve, ali bodo imeli odprt svoj bančni račun, ko bodo zaposleni in 2 %, tj. štiri anketirani dijaki ne bodo imeli odprtega bančnega računa kot zaposleni ter 1 % oz. dva dijaka sploh ne bosta imela odprtega bančnega računa kot zaposleni osebi.
3. Plačevanje z gotovino – bankovci in kovanci
Manj kot petina, 36 (17 %) anketiranih dijakov zagotovo plačuje izdelke ali storitve z gotovino – bankovci in kovanci. Manj kot polovica, 97 (46 %) anketiranih dijakov pogosto plačuje izdelke ali storitve z gotovino. Tretjina, tj. 63 (30 %) anketiranih dijakov se do te trditve ni opredelilo oz. je izbrala nevtralni odgovor. Približno 7 % oz. 14 anketiranih dijakov izdelkov ali storitev ne plačuje z gotovino, medtem ko nobeden izmed anketiranih ni izbral možnosti, da sploh ne plačuje z gotovino.
4. Plačevanje z bančno kartico
Manj kot petina, 36 (17 %) anketiranih dijakov izdelke ali storitve zagotovo plačuje z bančno kartico. Več kot polovica, tj. 109 (52 %) anketiranih dijakov izdelke ali storitve pogosto plačuje z bančno kartico. Petina, tj. 44 (21 %) anketirancev se do trditve ni opredelila. 9 % oz. 19 anketiranih dijakov izdelkov ali storitev ne plačuje z bančno kartico, 2 % oz. štiri anketirani dijaki pa jih sploh ne plačujejo z bančno kartico.
5. Plačevanje z aplikacijo banke ali hranilnice
Četrtnina, tj. 53 (25 %) anketiranih dijakov izdelke ali storitve zagotovo plačuje z aplikacijo banke ali hranilnice. Slaba tretjina, tj. 61 (29 %) anketiranih dijakov izdelke ali storitve pogosto plačuje na ta način. 14 % oz. 29 dijakov se do trditve ni opredelilo. 14 % oz. 29 anketiranih dijakov izdelkov ali storitev ne plačuje z aplikacijo banke ali hranilnice, medtem ko 18 % oz. 38 anketiranih dijakov teh storitev sploh ne uporablja.
6. Nakupovanje preko interneta
Več kot četrtnina, tj. 53 (25 %) anketiranih dijakov izdelke kupuje tudi preko interneta (spletnih strani ali aplikacij). 42 % oz. 88 anketirancev izdelke pogosto kupuje preko interneta. 6 % oz. 13 anketiranih dijakov se do trditve ni opredelilo. 23 % oz. 48 anketiranih dijakov izdelkov ne kupuje prek interneta, 3 % oz. šest anketiranih dijakov pa izdelkov sploh ne kupuje prek spletnih strani ali aplikacij.

Iz danih rezultatov opazam, da 193 od 210 anketiranih dijakov (92 %) bankam in hranilnicam zaupa, 191 anketiranih dijakov (91 %) pa namerava ob zaposlitvi odpreti bančni račun, kar kaže na visoko stopnjo zaupanja v finančne institucije in sprejemanje formalnega bančnega poslovanja. Pri plačilnih navadah 145 anketiranih dijakov (69 %) izdelke ali storitve plačuje z bančno kartico, 133 anketiranih dijakov (63 %) z gotovino, 114 anketiranih dijakov (54 %) pa uporablja aplikacijo banke ali hranilnice, kar kaže na preplet tradicionalnih in digitalnih načinov plačevanja. Poleg tega 141 anketiranih dijakov (67 %) nakupuje prek interneta, kar potrjuje visoko stopnjo vključenosti mladih v digitalno finančno okolje, medtem ko manjši delež anketiranih dijakov ostaja zadržan do posameznih sodobnih oblik plačevanja.

10. Trditve – načrtovanje porabe denarja



Graf 8: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?

Vir 8: Lasten

V kolikšni meri se z danimi trditvami o načrtovanju porabe denarja 210 anketiranih dijakov strinja ali ne, prikazuje graf 8. Njihove odgovore sem analizirala in interpretirala v nadaljevanju.

1. Varčevanje z denarjem

Skoraj polovica, tj. 95 (45 %) anketiranih dijakov z denarjem varčuje – ga da h kraju doma ali ga hrani na bančni kartici. Dodatnih 65 (31 %) anketiranih dijakov z denarjem zagotovo varčuje. 18 % oz. 38 anketiranih se ni opredelilo glede varčevanja. 4 % oz. osem anketiranih dijakov z denarjem ne varčuje, 2 % oz. štirje anketirani dijaki pa sploh ne varčujejo.

2. Načrtovanje stroškov

44 % oz. 92 anketiranih dijakov svoje stroške načrtuje – pred nakupom najprej razmislijo, nato se odločijo. 36 % oz. 76 anketiranih dijakov stroške zagotovo načrtuje. 14 % oz. 29 anketiranih dijakov se ni opredelilo glede načrtovanja stroškov. 5 % oz. 11 anketiranih dijakov stroškov ne načrtuje, 3 % oz. šest anketiranih dijakov pa jih sploh ne načrtuje.

3. Vodenje evidence o porabi denarja

20 % oz. 42 anketiranih dijakov vodi seznam oz. evidenco o porabi svojega denarja, 9 % oz. 19 anketiranih dijakov pa evidenco zagotovo vodi. 31 % oz. 65 anketiranih dijakov se ni opredelilo glede vodenja evidenc. 30 % oz. 63 anketiranih dijakov evidence ne vodi, 13 % oz. 27 anketiranih dijakov pa evidence sploh ne vodi.

4. Previdnost pri zapravljanju

49 % oz. 103 anketirani dijaki so pri zapravljanju denarja previdni. 21 % oz. 44 anketiranih dijakov je pri zapravljanju denarja zelo previdnih. 24 % oz. 50 anketiranih dijakov se ni opredelilo, ali so pri zapravljanju previdni. 5 % oz. 11 anketiranih dijakov pri zapravljanju ni previdnih, 4 % oz. osem anketirani dijakov pa pri zapravljanju sploh ni previdnih.

5. Učenje ravnanja z denarjem

44 % oz. 92 anketiranih dijakov starši aktivno učijo, kako ravnati z denarjem. 41 % oz. 86 anketirani dijakov se prav tako uči ravnanja z denarjem od staršev. 11 % oz. 23 anketiranih dijakov se ni opredelilo glede te trditve. 3 % oz. šest anketirani dijakov se ravnanja z denarjem od staršev ne uči, prav tako 3 % oz. šest anketirani dijakov navaja, da jih starši tega sploh ne učijo.

Ocenjujem, da od 210 anketiranih dijakov jih 160 (76 %) varčuje, 168 (80 %) načrtuje stroške in 147 (70 %) poroča o previdnosti pri zapravljanju, medtem ko se jih 178 (85 %) uči ravnanja z denarjem od staršev. Sistematično spremljanje porabe je bistveno šibkejše: evidenco vodi 61 anketiranih dijakov (29 %), 90 (43 %) je ne vodi, 65 (31 %) pa je neopredeljenih.

11. Banke v Sloveniji

Pri naslednjem vprašanju odprtega tipa, katere banke v Sloveniji obstajajo, so anketirani dijaki odgovorili raznoliko. Odgovore sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 206 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. OTP banka

Najpogosteje navedena banka s strani 62 anketiranih dijakov, kar je približno 30 %. Pojavlja se skoraj v vsaki tretji navedbi, pogosto kot prva izbira, kar nakazuje na močno prepoznavnost blagovne znamke, pogosto zapisana pravilno in večkrat navedena brez drugih bank.

2. NLB banka

Druga najpogosteje omenjena banka in sicer s strani 58 (28 %) anketiranih dijakov. Zaznati je kot zelo visoko finančno institucionalno prepoznavna.

3. NKBM banka

To banko je navedlo 37 (18 %) anketiranih dijakov, kar interpretiramo lahko za kar pogosto omemba, čeprav danes deluje pod okriljem OTP. Anketirani dijaki jo še vedno dojemajo kot samostojno banko. To kaže na njihov zaznavni zaostanek pri razumevanju bančnih združitvev in trajno blagovno prepoznavnost.

4. Srednje pogosto omenjene banke

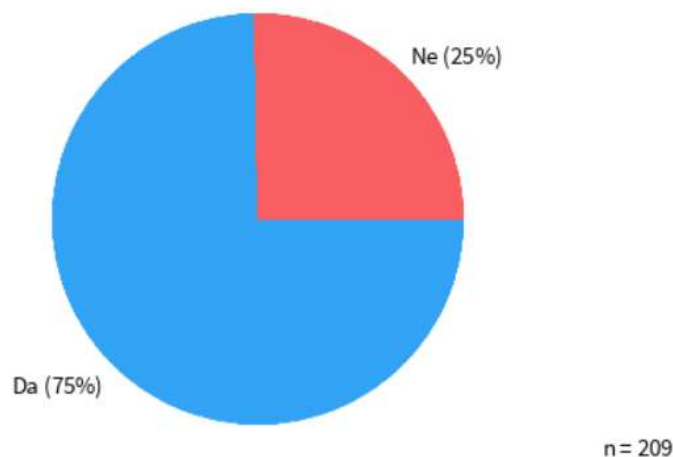
25 (12 %) anketiranih dijakov je vprašanje, katere banke v Sloveniji obstajajo navedlo Addiko Bank, Intesa Sanpaolo Bank, SKB banka, Deželna banka Slovenije, Gorenjska banka, UniCredit Banka Slovenija in Sparkasse.

5. Napačne ali neustrezne navedbe

17 (8 %) anketiranih dijakov je med banke umestilo tudi Zavarovalnica Triglav, Zavarovalnica Sava, Generali, Visa, Aircash, ATM, »Bankanet«, kar nakazuje na zamenjevanje bank, zavarovalnic, plačilnih sistemov in aplikacij.

Prišla sem do ugotovitev, da med anketiranimi dijaki obstaja močna koncentracija prepoznavnosti treh bank - OTP, NLB, Nova KBM v kar približno 75 % vseh omemb oz. pri 206 anketiranih dijakih. Več poznajo bančnih blagovnih znamk, manj pa razumejo bančni sistem kot npr. strukturo bančnega sistema, razlike med banko in hranilnico in lastniške spremembe. Ravno tako zamenjujejo med zavarovalnicami, kartičnimi sistemi in mobilnimi aplikacijami. To kaže delno površinsko razumevanje finančnega sektorja.

12. Sedež bank v Novi Gorici



Graf 9: Ali veš, kje se te banke v Novi Gorici nahajajo?

Vir 9: Lasten

Graf 9 prikazuje, da 157 (75 %) anketiranih dijakov od 209 pozna lokacije bank, kje se v Novi Gorici nahajajo, 52 (25 %) anketiranih dijakov pa teh lokacij ne pozna.

13. Točen naslov določene banke v Novi Gorici

S strani anketiranih dijakov sem prejela zanimive odgovore na vprašanje, katera banka se kje v Novi Gorici nahaja. Odgovore sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 203 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. OTP banka

Najpogosteje navedena banka s strani 81 anketiranih dijakov, kar je približno 40 % se po njihovem mnenju nahaja na Kidričevi ulici, pri občini, med občino in Perlo, zraven hotela Perla, nasproti Perle, blizu novega zdravstvenega doma, mimo Bevkovega trga proti bencinski črpalki in blizu restavracije Vrtnica.

2. NLB banka

Druga najpogosteje omenjena banka in sicer s strani 71 (35 %) anketiranih dijakov je po njihovem mišljenju locirana na Bevkovem trgu, zraven gledališča, pri kulturnem domu, nasproti banke Intesa, pri Splendid baru, pri Eda centru.

3. Srednje pogosto omenjene banke

Manj omenjena banka Intesa Sanpaolo Bank s strani 20 (10 %) anketiranih dijakov se nahaja na Bevkovem trgu, nasproti NLB in pri Manufakturi. Banka Addiko Bank se s strani 14 (7 %) anketiranih dijakov nahaja na Kidričevi ulici, Bevkovem trgu, nasproti Mercatorja in pri avtobusni postaji. Deželna banka Slovenije s strani 14 (7 %) anketiranih dijakov ima sedež v Novi Gorici pri glavni avtobusni postaji, pri krožišču, na Erjavčevi ulici, pri nebotičniku.

16 (8 %) anketiranih dijakov je priznalo, da ne vedo, kje se banke v Novi Gorici nahajajo. Nekateri med njimi vedo le, kje se nahaja bankomat določene banke.

Pri večini dijakov je prisotna visoka prostorska pismenost, saj banke umeščajo relativno pravilno, uporabljajo orientacijske točke (Perla, občina, gledališče) in poznajo mestno jedro kot finančno središče. Redko navajajo točen naslov bank, pogosteje orientacijske točke. To kaže praktično, ne formalno prostorsko znanje. Zavarovalnice in hranilnice se ponekod pojavljajo kot banke.

14. Hranilnice v Sloveniji

Pri naslednjem vprašanju odprtega tipa, katere hranilnice v Sloveniji obstajajo, so anketirani dijaki odgovorili različno. Odgovore sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 197 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. Delavska hranilnica

Najpogosteje navedena hranilnica s strani 138 anketiranih dijakov, kar je približno 70 %. Njena omemba se pojavlja najpogosteje. Gre za izjemno visoko prepoznavnost s strani anketiranih dijakov in je edina hranilnica, ki jo velika večina zna samostojno navesti.

2. Primorska hranilnica Vipava

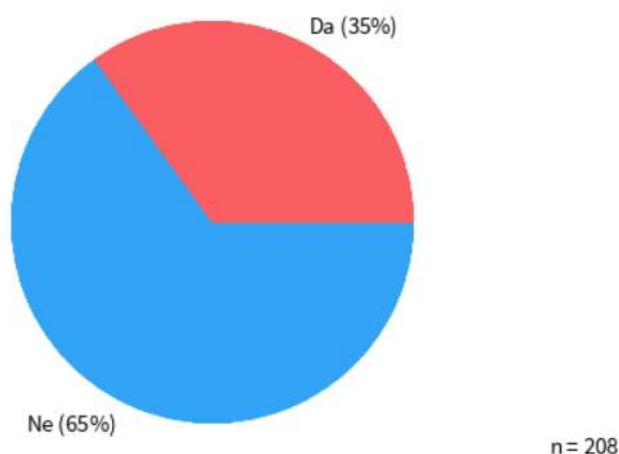
To hranilnico je pogosto navedlo 118 (60 %) anketiranih dijakov. Pogosto krat so jo navedli kot primorska hranilnica, hranilnica Vipava in primorska hranilnica Vipava d.d. Med anketiranimi dijaki zaznam zelo visoko regionalna prepoznavnost, praviloma jo umeščajo kot »lokalno« institucijo in navajajo jo velikokrat skupaj z Delavsko hranilnico.

3. Hranilnica Lon

Gre za precej nižjo prepoznavnost te hranilnice v primerjavi s prvima dvema, saj jo je navedlo 59 (30 %) anketiranih dijakov. Pogosto je omenjena v kombinaciji s prvima dvema. Le-to kaže na delno poznavanje goriškega prostora.

Kar 79 (40 %) anketiranih dijakov je podalo napačne navedbe finančnih institucij. Namreč, med hranilnice so umestili tudi banke (Deželna banka Slovenije, SKB banka, Addiko Bank itd.), zavarovalnice (Sava, Grawe, Vzajemna itd.) ter druga poimenovanja (koprsko, ljubljanska, »nekaj kjer hraniš denar«). Da hranilnic ne pozna in se jih ne spomni, pa je podalo odgovore 49 (25 %) anketiranih dijakov.

15. Sedež hranilnic v Novi Gorici



Graf 10: Ali veš, kje se te hranilnice v Novi Gorici nahajajo?
Vir 10: Lasten

Kakor je razvidno iz grafa 10, zelo visok odstotek, tj. 135 (65 %) anketiranih dijakov od 208 ne pozna lokacij hranilnic v Novi Gorici, 73 (35 %) anketiranih dijakov pa ve, kje se hranilnice v Novi Gorici nahajajo.

16. Točen naslov določene hranilnice v Novi Gorici

Katera hranilnica se kje v Novi Gorici nahaja, je bilo naslednje vprašanje. Anketirani dijaki so podali jasne odgovore. Slednje sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 190 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. Delavska hranilnica

Najpogosteje navedena hranilnica s strani 114 anketiranih dijakov, kar je približno 60 % se po njihovem mnenju nahaja nasproti gledališča, pri nebotičniku, v stavbi SKB, blizu pošte, pri knjižnici, nasproti občine in pri cvetličarni.

2. Primorska hranilnica Vipava

105 (55 %) anketiranih dijakov je odgovorilo, da se le-ta v Novi Gorici nahaja nasproti občine, pod nebotičnikom, pri gledališču, blizu krožišča, zraven zavarovalnice Triglav in blizu avtobusne postaje.

Tudi tokrat so nekateri anketirani dijaki zapisali napačno in sicer 57 (30 %) anketiranih dijakov je hranilnice navedlo kot banke (Addiko, Intesa, DBS itd.) in zavarovalnice (Triglav in Sava).

67 (35 %) anketiranih dijakov je zapisalo, da ne vedo, kje se hranilnice v Novi Gorici nahajajo (»ne vem«, »ne poznam« in prazni odgovori).

17. Storitve zavarovalnic

Naslednje vprašanje odprtega tipa je bilo Katere storitve opravljajo zavarovalnice? Za kaj jih potrebujemo? Pridobila sem veliko različnih odgovorov. Slednje sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 205 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. Osnovno razumevanje funkcij zavarovalnic

164 (80 %) anketiranih dijakov je odgovorilo, da zavarovalnice »krijejo stroške«, »plačajo škodo«, »vrnejo denar ob nesreči«, »če hiša zgori, pokrijejo« in »prevzamejo tveganje proti plačilu premije«. Nekateri so uporabili celo strokovni jezik in napisali, da zavarovalnice »prevzamejo del našega tveganja proti plačilu zavarovalne premije«.

2. Najpogosteje navedene vrste zavarovanj

Mednje uvršča avtomobilsko zavarovanje 144 (70 %) anketiranih dijakov (prometne nesreče, kasko in popravilo avtomobila, kar kaže na visoko praktično prepoznavnost), premoženjsko zavarovanje 133 (65 %) anketiranih dijakov (hiša, stanovanje, požar, poplava, potres in vlom iz katerega je zaznati njihovo zelo dobro konkretizacijo tveganj), zdravstveno in nezgodno zavarovanje 113 (55 %) anketiranih dijakov (poškodbe, zlomi, zdravljenje, bolnišnica in zdravnik ter zamenjuje obvezno zdravstveno zavarovanje in komercialne police, ker so zapisali, da »greš k zdravniku brezplačno, ker imaš zavarovalnico«), zavarovanje za v tujino 40 (20 %) anketiranih dijakov ter življenjsko in pokojninsko zavarovanje 31 (15 %) anketiranih dijakov (življenjsko, pokojninsko in varčevanje).

3. Razumevanje koncepta tveganja

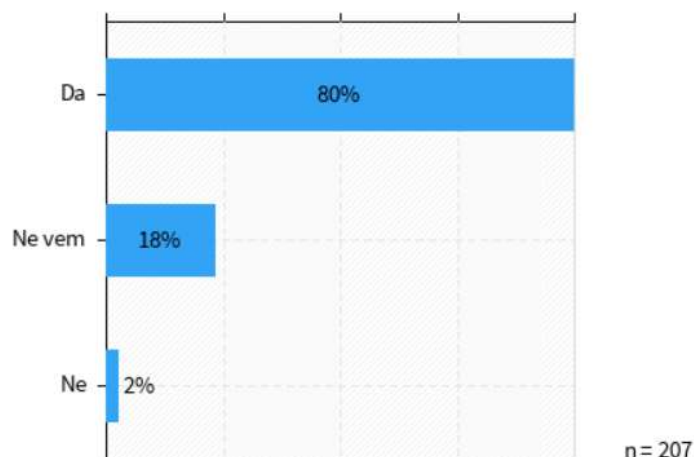
Približno 41 (20 %) anketiranih dijakov pravilno razume mehanizem delovanja zavarovalnic (plačuješ premijo, ob škodi dobiš izplačilo in zavarovalnica prevzame tveganje).

Kar 62 (30 %) anketiranih dijakov ima napačne predstave, katere storitve zavarovalnice ponujajo. Najpogosteje so navedli, da zavarovalnice »izdajajo kreditne kartice«, »hranijo denar«, »varujejo PIN«, »urejajo bančništvo« in »dajejo posojila«. Ravno tako omenjajo državo, da le-ta »posodi denar« in neustrezna interpretacija, da zavarovalnice »popravijo brez da zahtevajo denar«. Tudi v tem primeru jih zamenjujejo s hranilnicami in bankami (»varčujejo denar«, »depoziti«). To kaže, da približno četrtnina (51 oz. 25 %) anketiranih dijakov nima jasne diferenciacije med banko, hranilnico in zavarovalnico.

Storitev zavarovalnic ne pozna 21 (10 %) anketiranih dijakov (»ne vem«, prazni odgovori).

Iz danih rezultatov sklepam, da anketirani dijaki razumejo koncept »krijejo škodo«, kar je močno utrjen mentalni model. Le en del njih razume ekonomiko zavarovanja (tveganje in premija). Četrtnina njih še vedno zamenjuje finančne institucije. Zavarovalnice so zaznane kot zaščita (asociacija z varnostjo, pomočjo in zaščito).

18. Zavarovani družinski člani

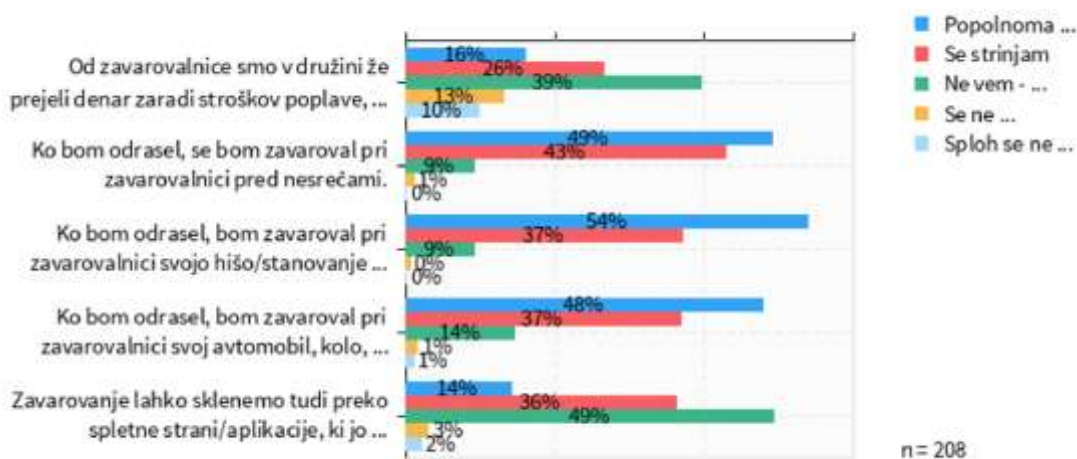


Graf 11: Ali si ti ali kdo od vaše družine zavarovan pri zavarovalnici?

Vir 11: Lasten

Med 207 anketiranih dijakov jih je na vprašanje, ali si ti ali kdo od vaše družine zavarovan pri zavarovalnici, odgovorilo 166 (80 %) anketiranih dijakov, da je on ali nekdo v njegovi družini zavarovan pri zavarovalnici, štirje (2 %) anketiranih dijakov pravi, da niti on niti njegovi družinski člani niso zavarovani pri zavarovalnici in 37 (18 %) anketiranih dijakov tega ne ve (Gl. graf 11).

19. Trditve – načrtovanje zavarovanja



Graf 12: Koliko se z navedenimi trditvami strinjaš?

Vir 12: Lasten

Koliko se anketirani dijaki strinjajo ali ne z danimi trditvami, razberemo iz grafa 12, ki jih je podalo skupaj 208 anketiranih dijakov. Njihove trditve sem analizirala in interpretirala v nadaljevanju.

1. Od zavarovalnice smo v družini že prejeli denar zaradi stroškov poplave, požara, vloma, nesreče, ...

16 % oz. 33 anketiranih dijakov se popolnoma strinja, da so v družini od zavarovalnice že prejeli denar zaradi stroškov poplave, požara, vloma, nesreče,... 54 (26 %) anketiranih dijakov pravi, da drži, da so v družini od zavarovalnice že prejeli denar zaradi stroškov poplave, požara, vloma, nesreče... 81 oz. 39 % anketiranih dijakov se glede te trditve ni opredelilo. 27 (13 %) anketiranih dijakov se ne strinja, da so v družini od zavarovalnice že prejeli denar zaradi nastale omenjene škode in 21 (10 %) anketiranih dijakov se sploh ne strinja, da so v družini od zavarovalnice že prejeli denar zaradi nastale omenjene škode.

2. Ko bom odrasel, se bom zavaroval pri zavarovalnici pred nesrečami
Velika večina, kar 191 (92 %) anketiranih dijakov meni, da se bodo v odraslosti zavarovali pred nesrečami, 102 (49 %) anketirana dijaka se s trditvijo popolnoma strinjata, 89 (43 %) anketiranih dijakov se glede zavarovanja pred nesrečami v odrasli dobi strinja. 19 (9 %) anketiranih dijakov se glede zavarovanja ni opredelilo, medtem ko negativnih odgovorov ni bilo.
3. Ko bom odrasel, bom zavaroval pri zavarovalnici svojo hišo oz. stanovanje
Podobno visok delež, 189 (91 %) anketiranih dijakov, izraža namero, da bodo v odraslosti zavarovali svojo hišo oz. stanovanje, 112 (54 %) anketiranih dijakov se jih s tem popolnoma strinja, 77 (37 %) anketiranih dijakov se z zavarovanjem hiše oz. stanovanja pri zavarovalnici strinja. 19 (9 %) anketiranih dijakov se za to vrsto zavarovanja ni opredelilo. Nestrinjanja s strani anketiranih dijakov pri tej trditvi ni bilo.
4. Ko bom odrasel, bom zavaroval pri zavarovalnici svoj avtomobil, kolo ...
Tudi pri zavarovanju premičnega premoženja prevladuje pozitivno stališče, saj 177 (85 %) anketiranih dijakov navaja, da bodo zavarovali svoj avtomobil, kolo ali drugo premoženje, 100 (48 %) anketiranih dijakov se jih s tem popolnoma strinja, 77 (37 %) anketiranih dijakov se strinja, da bodo v odraslosti zavarovali svoj avtomobil, kolo ali drugo premoženje. 29 (14 %) anketiranih dijakov se za to vrsto zavarovanja ni opredelilo, le štirje (2 %) anketirani dijaki, ko bodo odrasli, ne bodo pri zavarovalnici zavarovali svojega avtomobila, kolesa ali drugega premoženja.
5. Zavarovanje lahko sklenemo tudi preko spletne strani oz. aplikacije
Pri poznavanju možnosti spletnega sklepanja zavarovanj so odgovori bolj razdeljeni. Polovica, 104 (50 %) anketiranih dijakov meni, da je zavarovanje mogoče skleniti tudi preko spletne strani ali aplikacije, pri čemer se jih 29 (14 %) s tem popolnoma strinja, 75 (36 %) pa se strinja. Skoraj enak delež, 102 (49 %) anketiranih dijakov, se glede tega ni opredelil, 10 (5 %) anketiranih dijakov meni, da se zavarovanja preko spletne strani oz. aplikacije ne more skleniti.

Iz zapisanega sklepam, da so v družinah pri več kot polovici, 87 (42 %) anketiranih dijakov, že prejeli denar od zavarovalnice zaradi stroškov poplave, požara, vloma, nesreče ind., medtem ko pri ostalih družinah, 48 (23 %) anketiranih dijakov niso prejeli denar od zavarovalnice zaradi škod ali pa le-teh niso doživeli. Zelo visok delež dijakov izraža namero po prihodnjem zavarovanju, saj se jih 191 (92 %) namerava zavarovati pred nesrečami, 189 (91 %) anketiranih dijakov ima namen zavarovati hišo oz. stanovanje in 177 (85 %) jih bo zavarovalo avtomobil ali drugo premoženje. Manj enotna so stališča glede sklepanja zavarovanja preko spleta in

mobilnih aplikacij, saj 104 (50 %) anketirani dijaki menijo, da ta možnost obstaja, skoraj enak delež, 102 (49 %), pa se glede tega ni opredelil.

20. Zavarovalnice v Sloveniji

Anketiranim dijakom sem postavila še eno vprašanje odprtega tipa in sicer, katere zavarovalnice v Sloveniji obstajajo. V nadaljevanju sem njihove odgovore združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 203 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. Zavarovalnica Triglav

Najpogosteje navedena zavarovalnica s strani 183 anketiranih dijakov, kar je približno 90 % vseh anketirancev. Njeno ime je zapisal skoraj vsak anketirani dijak (Triglav, Zavarovalnica triglav).

2. Zavarovalnica Sava

Druga najpogosteje navedena zavarovalnica s strani 152 anketiranih dijakov, kar je približno 75 % vseh anketirancev. Njeno ime je bilo zapisano pogosto krat kot »sava«.

3. Zavarovalnica Generali

Tretja najpogosteje navedena zavarovalnica s strani 142 anketiranih dijakov, kar je približno 70 % vseh anketirancev. Njeno ime je bilo zapisano pogosto krat kot »general«, »Genral« in »genrali«.

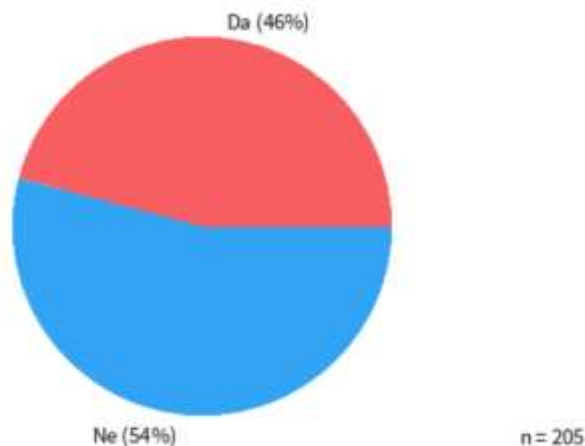
4. Srednje prepoznavne zavarovalnice

Zavarovalnica Grawe zapisana s strani 41 anketiranih dijakov, kar je približno 20 % vseh anketirancev. Zavarovalnica Vzajemna prepoznavna s strani 30 (15 %) anketiranih dijakov, Merkur zavarovalnica omenjena pri 20 (10 %) anketiranih dijakih in NLB Vita navedena s strani 10 (5 %) anketiranih dijakov.

Med podanimi odgovori anketiranih dijakov je približno 51 (25 %) takšnih, ki vsebujejo vsaj eno napačno ali zamenjano institucijo (Krka, AMZS, Allianz, Harvest, ZZZS).

16 (8 %) anketiranih dijakov imen zavarovalnic niso navedli, saj jih ne poznajo (»ne vem«).

21. Sedež zavarovalnic v Novi Gorici



Graf 13: Ali veš, kje se te zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo?

Vir 13: Lasten

Malo manj kot polovica, tj. 94 (46 %) anketiranih dijakov ve, kje se hranilnice v Novi Gorici nahajajo, nekoliko več kot polovica, 111 (54 %) anketiranih dijakov pa ne pozna lokacije zavarovalnic v Novi Gorici (Gl. graf 13).

22. Točen naslov določene zavarovalnice v Novi Gorici

Pri naslednjem odprtem vprašanju sem anketirane dijake spraševala po lokaciji zavarovalnic v Novi Gorici (Katera zavarovalnica se kje nahaja v Novi Gorici?). Večina anketiranih dijakov je na zastavljeno vprašanje odgovorila. Pridobljene odgovore sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 192 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

1. Zavarovalnica Triglav

Največkrat, tj. 77 anketiranih dijakov (40 %), so omenili Zavarovalnico Triglav, da se le-ta nahaja pri pošti, nasproti avtobusne postaje, stadionu, v centru (»nasproti glavne avtobusne postaje«, »pri avtobusni postaji Nomago«, »blizu pošte Slovenije«, »na Gradnikovi ulici«, »Kidričeva ulica« in »pri telovadnici Partizan«).

2. Zavarovalnica Sava

38 (20 %) anketiranih dijakov je zapisalo, da je Zavarovalnica Sava v Novi Gorici locirana nasproti Eda centra, na Bevkovem trgu, v HIT-ovi stavbi (»nasproti EDA centra«, »na Bevkovem trgu pri Mercatorju«, »v stavbi HIT skupaj s Triglavom«, »čez cesto od Eda centra« in »naprej od zdravstvenega doma«).

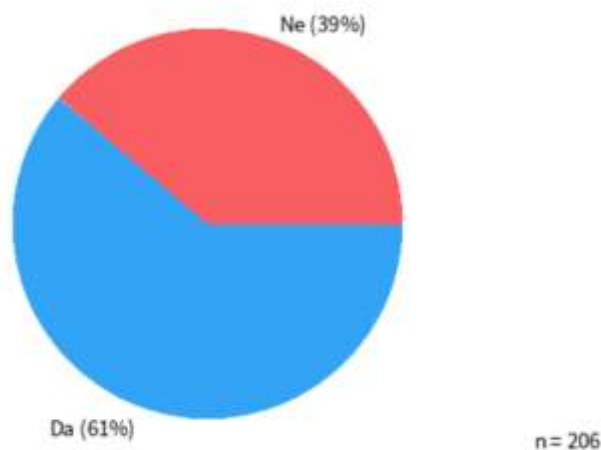
3. Zavarovalnica Generali

To zavarovalnico je umestilo v Novi Gorici 29 (15 %) anketiranih dijakov in sicer nasproti stadiona, Eda centra in na Gradnikovi ulici (»nasproti stadiona, »telovadnice Partizan«, »nasproti dunajske pekarnice«, »blizu lekarne«, »na ulici Gradnikove brigade« in »blizu ekonomske šole«).

- Manj poznane zavarovalnice so bile s strani 19 anketiranih dijakov (10 %) pozicionirane v Novi Gorici: Zavarovalnica Grawe pri Eda centru ali v centru (združena z X-centrom), Vzajemna zdravstvena zavarovalnica je nasproti Eda centra in Harvest se nahaja nasproti gledališča.

Kje se v Novi Gorici zavarovalnice nahajajo, ni znalo navesti 29 (15 %) anketiranih dijakov (»ne vem kje se nahajajo«, »ne znam opisati«, prazni odgovori).

23. Predstava o učni poti



*Graf 14: Ali si znaš predstavljati, kaj je učna pot?
Vir 14: Lasten*

Iz grafa 14 vidimo, da si 126 (61 %) anketiranih dijakov zna predstavljati, kaj je učna pot, 80 (39 %) anketiranih dijakov pa si ne zna zamisliti učne poti.

24. Pomen učne poti

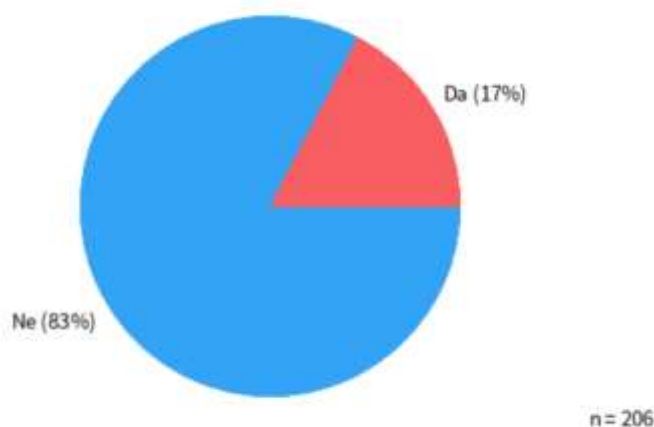
Za ugotovitev pomena učne poti sem, s prošnjo S svojimi besedami prosim napiši, kaj pomeni učna pot, s strani anketiranih dijakov pridobila prosto zapisane odgovore. Le-te sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 198 navedenih odgovorov anketiranih dijakov.

- Učna pot kot proces učenja in pridobivanje znanja
Da se postopno in organizirano učiš ter te to vodi od začetnega znanja do cilja je zapisalo 69 (35 %) anketiranih dijakov (»naučiš se nekaj novega«, »nek postopek učenja«, »učna pot je, da se učiš«, »učna pot pomeni, da pridobivaš novo znanje«, »pot po kateri se učimo« in »koraki učenja«).
- Učna pot kot načrt, cilj in strategija učenja
Tako vidi učno pot 50 (25 %) anketiranih dijakov, kjer menijo, da se svoje učenje načrtuje in ga organizira z zastavljenimi jasnimi cilji (»si narediš načrt, kako se boš učil«, »si narediš seznam ali plan učenja«, »načrtovan potek dela od začetka do konca«, »koraki ki vodijo do cilja« in »nekakšen načrt, ki ti pomaga pri učenju«).

3. Učna pot kot vodena in označena pot v naravi ali prostoru
40 (20 %) anketiranih dijakov povezuje učno pot fizičnim sprehodom po prostoru ali naravi, kjer se učenje dogaja ob opazovanju in interakciji (»da nas šola pelje v gozd in razlaga zanimivosti«, »pot po gozdu z napisi ali tablami«, »označena pot v naravi za izobraževanje«, »vodena pot, pri kateri te učijo o predstavljeni temi«, »pot, po kateri se sprehajaš in spoznaš nove stvari«).
4. Učna pot kot ciljna ali življenjska pot
Nekateri anketiranci, tj. 20 (10 %) anketiranih dijakov, razume učno pot širše, kot simbolično življenjsko pot, kjer se učenje nanaša tudi na osebni razvoj (»pot do uspeha«, »ko si postaviš cilj in greš po poti do njega«, »učna pot kot pot v življenju«, »učna pot vodi skozi življenje« in »pot pri kateri se učiš o življenju«).
5. Specifične vsebine ali primeri
Učno pot s konkretnimi vsebinami ali praktičnimi primeri povezuje 10 (5 %) anketiranih dijakov (»učna pot za varčevanje z denarjem«, »da ti pomaga najti zavarovalnico in banko«, »spoznavanje zgodovine, narave, šole« in »učna pot po kateri spoznaš stavbe ali storitve«).

Nepopolnih ali nejasnih odgovorov na vprašanje, kaj je učna pot, sem dobila s strani 10 (5 %) anketiranih dijakov, saj so zapisali »ne vem«, »si ne znam predstavljati« in »učna pot je smernica po kateri učitelj vodi pouk«.

25. Obstoje finančne šolske učne poti v Novi Gorici

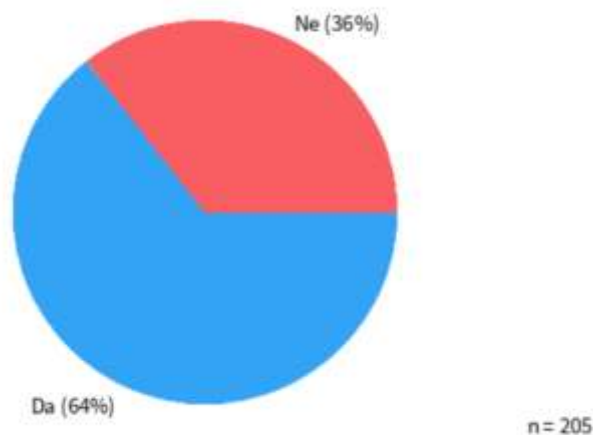


Graf 15: Ali veš, da v Novi Gorici obstaja finančna učna pot na kateri izveš, kje se banke, hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo?

Vir 15: Lasten

35 (17 %) anketiranih dijakov ve, da v Novi Gorici obstaja finančna učna pot, 171 (83 %) pa je ne pozna (Gl. graf 15).

26. Zanimanje za udeležbo finančne šolske učne poti v Novi Gorici



Graf 16: Ali bi to finančno šolsko učno pot želel obiskati?

Vir 16: Lasten

Na vprašanje, ali si želijo finančno šolsko učno pot ogledati anketirani dijaki, so slednji odgovorili, da si jo 131 (64 %) anketiranih dijakov želi obiskati in 74 (36 %) anketiranih dijakov obisk finančne šolske učne poti ne zanima (Gl. graf 16).

27. Finančna pismenost dijakov

Ali se anketirani dijaki smatrajo za finančno pismene, sem jih vprašala z naslednjim odprtim vprašanjem. Pri tem vprašanju so se omenjeni dijaki zelo razpisali. Pridobljene odgovore sem združila po vsebinskih sklopih, jih povzela in razvrstila od pogostejših do manj pogostih. Odstotki predstavljajo približen delež vseh 198 navedenih odgovorov anketiranih dijakov. Na koncu analize tega vprašanja sem odgovore anketiranih dijakov opredelila tudi po spolu.

1. So finančno pismeni in varčujejo
69 (35 %) anketiranih dijakov se identificira kot finančno pismene in varčne ter da pametno ravna z denarjem (»varčujem z denarjem«, »jaz svojega denarja ne uporabljam, ga varčujem«, »kupim le, kar potrebujem, denar varčujem in premislim pred nakupom« in »z denarjem ravnam zelo previdno in ga varčujem«).
2. Denar poznajo, se o njem učijo in/ali ga vlagajo
Tretjina, tj. 30 (15 %) anketiranih dijakov prepletajo osnovno finančno pismenost z investicijami in se tveganj povezanih z njimi zavedajo (»znam z denarjem ravnati, delno vlagam v kripto valute ali delnice«, »sem finančno pismen, tudi tvegam in investiram« in »poznam cene zlata, kripto valut in vlagam premišljeno«).
3. O denarju se učijo ali menijo, da imajo omejeno znanje
Samospoznanje 30 (15 %) anketiranih dijakov, da so nezadostno izobraženi in se zaveda, da se finančne veščine razvijajo skozi čas mi sporočajo njihovi zapisi kot npr. »mislim, da poznam denar, a ne dovolj«, »meni se zdi, da sem delno finančno pismen« in »sem še vedno v procesu učenja«.
4. Varčujejo in tvegajo

Pri 20 (10 %) anketiranih dijakih je zaznati konflikt med varčevanjem in porabo oz. tveganimi odločitvami. Ob tem spoznavajo potrebo po ravnotežju (»nekaj denarja varčujem, a ga tudi preveč zapravim«, »včasih tvegam denar, a načeloma varčujem« in »impulzivno zapravljam, a se trudim varčevati«).

5. So finančno nepismeni ali zelo previdni

Nekaj, tj. 20 (10 %) anketiranih dijakov meni, da so omejeni s finančnim znanjem in zato z denarjem ne tvegajo (»nisem finančno pismen«, »ne uporabljam denarja, ker ga varčujem« in »ne tvegam z denarjem, pazim«).

6. Specifični, mešani ali negotovi odgovori

Delnih odgovorov 30 (15 %) anketiranih dijakov je na vprašanje glede njihove finančne pismenosti bilo konkretnih: »Bi moral bolj varčevati, zdi se mi, da ga poznam, a ne dovolj dobro.«, »Nekaj vlagam v crypto valute, sem začetnik.«, raznoliko: »Z denarjem ravnam, a kdaj se zgodi, da ga porabim za nepomembne stvari.« ter neodločnih: »Ne vem« in »ne vem, koliko sem finančno pismen«.

Iz analize vidimo, da je finančna pismenost med 124 (63 %) anketiranimi dijakinjami in 73 (37 %) anketiranimi dijaki razmeroma raznolika in neenakomerno razvita. Del njih že izkazuje odgovorno ravnanje z denarjem, varčujejo in celo razumejo nekaj osnov vlaganj. Vse to kaže na dobro izhodišče za nadaljnji razvoj njihovih finančnih kompetenc. Obenem pa pomemben delež tako anketiranih dijakinj kot dijakov priznava omejeno znanje ali kaže negotovost pri upravljanju z denarjem ali konflikte med varčevanjem in tveganjem. To pomeni, da se omenjeni dijaki na področju finančne pismenosti še razvijajo. Tako ostaja še prostor za sistematično izobraževanje, praktične vsebine in krepitev samozavesti pri njihovih finančnih odločitvah.

28. Anketirani dijaki vpisani v srednješolski program

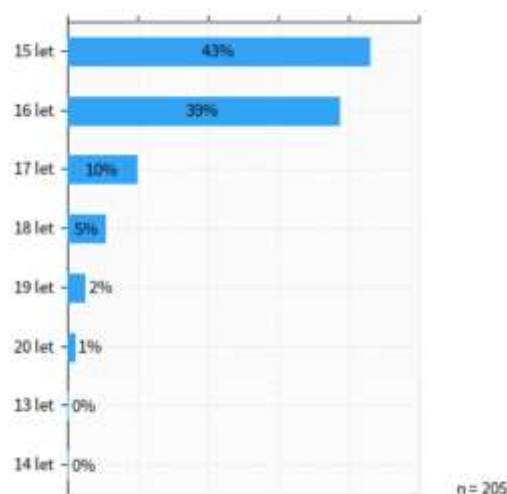
Preglednica 1: Kateri letnik sedaj v tem šolskem letu obiskuješ?

Odgovori	Število dijakov	Delež
1.a A	68	32 %
1.a T	43	20 %
1.a ET	53	25 %
1.b ET	49	23 %
Skupaj	213	100 %

Vir 17: Lasten

Tabela 1 prikazuje, v kateri srednješolski program je 213 anketiranih dijakov vpisanih oz. kateri program obiskujejo. Najmanj anketirancev, tj. 43 oz. 20 % obiskuje srednje poklicni program Trgovec, nato sledi srednje strokovni program Ekonomski tehnik, kjer obiskuje program oddelek b 23 % oz. 49 anketiranih dijakov in oddelek a 25 % oz. 53 anketiranih dijakov. Iz same analize je razvidno, da največ (32 %), tj. 68 anketiranih dijakov obiskuje srednje poklicni program Administrator.

29. Starostna struktura anketiranih dijakov



Graf 17: Koliko let imaš sedaj?

Vir 18: Lasten

Starost 205 anketiranih dijakov prikazuje graf 17, iz katere je razvidno, da jih najmanj (dva anketirana dijaka oz. 1 %) spada v starostno skupino 20 let, 2 % (tj. štirje anketirani dijaki) je starih 19 let, sledijo 18-letniki, ki predstavljajo 5 % vseh anketiranih (tj. 10 dijakov) in tisti, ki imajo 17 let. Le-teh je 21 oz. 10 %. 16 let ima 39 %, tj. 80 anketiranih dijakov. Največ, tj. 43 % oz. 88 anketiranih dijakov, je starih 15 let.

30. Anketirani dijaki po spolu

Preglednica 2: Katerega spola si?

Spol	Število odgovorov	Delež
Moški	75	35 %
Ženska	129	61 %
Skupaj	204	96 %

Vir 19: Lasten

Tabela 2 prikazuje, da je anketnih vprašalnikov izpolnilo 129 (61 %) dijakinj in 75 (35 %) dijakov od 204.

7 ANALIZA VSEBINE POROČIL FINANČNE ŠOLSKE UČNE POTI

Dijake prvih letnikov Administrator in Trgovec sem spremljala po Novi Gorici na ogledu bank, hranilnic in zavarovalnic. Obenem sem jih o teh finančnih institucijah spodbujala k razmišljanju s predstavitvijo in vprašanji. Naslednjič so o tej finančni šolski učno poti napisali Poročilo finančne šolske učne poti.

Za lažji zapis sem jim dala usmerjena navodila, da naj v omenjeno poročilo vključijo omembo vsaj dveh bank, hranilnic in zavarovalnic, zapišejo, kje se le-te v Novi Gorici nahajajo, pojasnijo v bližini katerih drugih ustanov se nahajajo, kaj je tiso po čemer so te finančne ustanove prepoznavne in predstavijo čim več njihovih storitev, ki jih ponujajo.

PREDSTAVITEV REZULTATOV

To poročilo je združitev teorije, ki smo jo obravnavali pri pouku in prakse, ki so jo dijaki pridobili med ogledom bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici. Dijakom sem za pisanje poročila namenila eno šolsko uro sklopa Gospodarske dejavnosti. 156 dijakov obeh oddelkov in srednješolskih programov je omenjena poročila napisalo v 2. polletju v vseh treh šolskih letih (2023/24 - 2025/26).

S takšnim poročilom, ki je drugačen način vpogleda v pridobljeno znanje in izkušnje dijakov, sem želela pridobiti čim več njihovih odgovorov, kako učne vsebine o finančnih institucijah razumejo. Zbrana poročila sem pregledala, odgovore uredila in jih združila v tabeli 3. Analizo slednje sem zapisala v nadaljevanju.

Preglednica 3: Rezultati Poročil finančne učne poti - ogled bank, hranilnic in zavarovalnic

Navedbe	Deleži uspešnosti: – odgovorov – po spolu		32 % vseh (100 %)		18 % večine (80 %)		17 % pretežnih (70 %)		8 % delnih (55 %)		25 % manj kot polovica (45%)	
			Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški
			86 %	14 %	83 %	17 %	62 %	38 %	100 %	0 %	62 %	38 %
Imena bank			Najmanj dve		Najmanj dve		Najmanj dve		Najmanj dve		Polovica	
Imena hranilnic			Najmanj dve		Najmanj dve		Polovica		Ni navedbe		Polovica	
Imena zavarovalnic			Najmanj dve		Najmanj dve		Najmanj dve		Ni navedbe		Ni navedbe	
Lokacije v Novi Gorici			Vse navedene		Vse navedene		Vse navedene		Polovica		Ni navedbe	
Prepoznavnost			Po vsemu		Polovica		Ni navedbe		Polovica		Ni navedbe	
Storitve			Najmanj tri		Polovica		Polovica		Ni navedbe		Ni navedbe	

Vir 20: Lasten

1. Poročila z vsemi (100 %) odgovori dijakov

Največ oz. tretjina, tj. 50 (32 %) dijakov je navedla, da se v Novi Gorici nahajajo štiri banke (OTP, NLB, DBS in Intesa Sanpaolo), dve hranilnici (PH in DH) in dve zavarovalnici (Zavarovalnica Triglav in Zavarovalnica Generali). V poročilu so dijaki napisali poleg kratic tudi dolga imena bank, razen za banki OTP in Intesa Sanpaolo (Nova ljubljanska banka in Deželna banka Slovenije) in hranilnic (Primorska hranilnica Vipava in Delavska hranilnica).

Ravno tako so v poročilu napisali, da se v Novi Gorici banka OTP nahaja blizu Mestne občine Nova Gorica, Perle in salona Beauty Point; NLB in Intesa Sanpaolo se nahajata v centru mesta, na Bevkovem trgu, banka DBS se nahaja v nebotičniku, zraven pošte in nasproti knjižnice. Razložili so, da se PH nahaja v nebotičniku, zraven banke DBS, nasproti Mestne občine Nova Gorica in DH je locirana blizu gledališča, Slovenskega narodnega gledališča, nasproti Goriške knjižnice Franceta Bevka. Za Zavarovalnico Triglav so zapisali, da se nahaja poleg pošte in nasproti avtobusne postaje. Zavarovalnico Generali so umestili na Erjavčevo ulico, nasproti nogometnega igrišča in telovadnice.

Ogledane banke, hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici so s strani dijakov v največji meri prepoznavne po tablah, plakatih, oglasnih deskah, letakih, logotipih, zastavah. Za OTP banko

so napisali, da ima nad vhodom tablo svetlo zelene barve z belim napisom ime banke in logotipom, ki je na pol okrogle oblike. Dijaki so opazili, da imajo na oknih nameščene oglasne panoje. Njihova banka ima nameščen tudi bankomat. Poleg vhoda so na drogovih izobešene zastave z napisom in logotipom banke v enakih barvah kot je to na tabli. Pod zastavami, poleg drogov, je prostor namenjen njihovim oglasnim kolesom, saj so v barvah banke. NLB banko so dijaki prepoznali po izobešeni tabli z logotipom na tej poslovalnici. Oboje, napis in logotip, so identificirali po njenih tipičnih oblikah in barvah – polžek v temno modri in beli barvi. Na oknih poslovalnice, so dijaki omenili, da so opazili oglasne plakate. V zgradbo pa nameščen bankomat. Pri banki DBS so zaznali tablo nad vhodom poslovalnice z napisom in logotipom v rjavo-beli-oranžni barvi. V vitrinah pa oglasne plakate in letake. Tudi ta banka ima nameščen bankomat. Hranilnico DH so ločili od druge po napisu in logotipu na tabli, ki sta nameščena nad vhodom poslovalnice. Napis oz. ime hranilnice je bele barve na temno zeleni podlagi. Logotip sta začetnici imena te hranilnice v svetlo zeleni barvi. Dijaki so še zapisali, da ima ta hranilnica nameščen bankomat in na oknih izobešene oglasne panoje in plakate. Za poslovalnico PH so navedli, da so videli tablo, ki visi nad vhodom hranilnice. Na njej je logotip – začetnici imena v beli barvi, nad in pod črkama črta, ki je svetlo pastelne zelene barve na črni podlagi. Ravno tako so dijaki videli na oknih nalepljene oglasne plakate. Tudi za obe zavarovalnici, Triglav in Generali, so dijaki napisali, da so videli izobešeni tabli in zastave. Pri prvi, tabla ni nameščena nad vhodom poslovalnice, ampak pred stavbo na zelenici, kjer so na drogovih opazili zastave. Na tabli in zastavah je napis imena zavarovalnice v črni barvi na beli podlagi, nad njim pa oblika črke G bele barve na rdeči podlagi. Za drugo so dijaki zapisali, da imajo tablo nameščeno na zidu poleg vhoda v zavarovalnico in zastave pozicionirane na zelenici pred njo. Opisali so tudi njen napis (ime zavarovalnice) in logotip (krilati lev, ki stoji ob odprti knjigi) – oba sta bele barve na temno rdeči podlagi.

Vsi ti dijaki so v poročila zapisali, da v Novi Gorici ponujajo prej omenjene finančne institucije sledeče storitve:

- banke: nudijo posojila (kredit), denar posojajo, omogočajo polog in dvig gotovine, varčevanje, menjavo denarja v različne valute, plačevanje položnic, svetovanje svojim strankam (fizičnimi in pravnim osebam), izdajajo bančne kartice, vodenje bančnih računov, poslovanje s tujino, uporabo aplikacij;
- hranilnice: nudijo hranjenje denarja, dajejo manjša posojila, zaračunajo obresti, varčevanje denarja, plačevanje položnic, osredotočeni so na lokalno skupnost, hranijo zlato;
- zavarovalnice: zavarovanje oseb (za nezgode) v Sloveniji in tujini, hiš, stanovanj, lastnine, avtomobilov, koles pred tveganji (ropi) in nesrečami (požari, poplavami), svetovanje, stranke za zavarovanje plačujejo mesečno ali letno premijo, v zameno jim zavarovalnica ob škodi krije stroške, investiranje sredstev.

Vidim, da je teh 50 dijakov in dijakinj bilo pri pojasnjevanju zelo uspešnih, saj jih je 43 (86 %) dijakinj in sedem (14 %) dijakov celovito odgovorilo na vsa zastavljena vprašanja in podalo popolna pojasnila. To kaže na visoko raven razumevanja opazovanih finančnih institucij in natančno prepoznavanje njihovih lokacij, vizualnih znakov ter storitev v Novi Gorici. Rezultati nakazujejo učinkovito opazovanje, pravilno interpretacijo podatkov in dosledno poročanje brez vsebinskih vrzeli.

2. Poročila z večino (80 %) odgovorov dijakov

Naslednja skupina, manj kot petina, tj. 29 (18 %) dijakov je navedla, tako kot prva skupina, da se v Novi Gorici nahajajo tri banke (OTP, NLB in DBS), dve hranilnici (PH in DH) in dve zavarovalnici (Zavarovalnica Triglav in Zavarovalnica Generali). Tudi ta skupina je v poročilu napisala poleg kratic tudi dolga imena bank in hranilnic.

Za lokacijo banke OTP je ta skupina dijakov omenila, da se nahaja blizu Mestne občine Nova Gorica, hotela in na Kidričevi ulici. Da se NLB nahaja v središču mesta, pri Kulturnem domu na Bevkovem trgu in banka DBS v nebotičniku, zraven zavarovalnice in krožnega križišča. Pojasnili so, da se tudi PH nahaja v nebotičniku, zraven stavbe SKB, nasproti Mestne občine Nova Gorica in DH je locirana na Gregorčičevi ulici, nasproti Slovenskega narodnega gledališča in Goriške knjižnice Franceta Bevka. Za Zavarovalnico Triglav so zapisali, da se nahaja nasproti avtobusne postaje. Zavarovalnico Generali so umestili nasproti nogometnega igrišča.

Glede prepoznavnosti bank, hranilnic in zavarovalnic jih je tudi ta skupina dijakov v največji meri prepoznala po tablah, oglasnih deskah, logotipih in zastavah. Za vseh sedem finančnih institucij so, podobno kot prva skupina dijakov, napisali skoraj vse. S tem, da so jih navedli za polovico manj kot prva skupina dijakov.

Ta skupina dijakov je zapisala polovico manj storitev finančnih institucij v Novi Gorici kot prva skupina.

Ugotavljam, da je v tej skupini med 29 dijaki in dijakinjami 24 (83 %) dijakinj in pet (17 %) dijakov, ki so podali večinoma pravilne, vendar manj obsežne opise finančnih institucij in njihovih značilnosti. V primerjavi z najuspešnejšo skupino so zaznali približno polovico manj prepoznavnih vizualnih elementov in navedli ožji nabor storitev, čeprav so ključne ustanove in njihove lokacije ustrezno opredelili. Rezultati kažejo dobro razumevanje opazovanega okolja, vendar z zmanjšano stopnjo podrobnosti in popolnosti poročanja.

3. Poročila s pretežnimi (70 %) odgovori dijakov

Tretja skupina, skoraj petina, tj. 26 (17 %) dijakov je zapisala že nekoliko manj finančnih institucij in sicer, da se v Novi Gorici nahajata dve banki (OTP in NLB ali DBS), ena hranilnica (PH ali DH) in dve zavarovalnici (Zavarovalnica Triglav in Zavarovalnica Generali). Ravno tako je ta skupina omenila dolga imena bank in hranilnic, a le za tiste, ki jih je v poročilu napisala - razen za banko OTP (Nova ljubljanska banka ali Deželna banka Slovenije) in hranilnico (Primorska hranilnica Vipava ali Delavska hranilnica).

Dijaki so banko OTP umestili ob Mestno občino Nova Gorica na Kidričevi ulici. Banko NLB je po njihovih opisih locirana v mestnem središču, ob Kulturni dom na Bevkov trg. Poslovalnico DBS so dijaki umestili v nebotičnik v bližini krožnega križišča. Navedli so tudi, da se PH nahaja v istem nebotičniku, medtem ko je DH v stavbi SKB nasproti Slovenskega narodnega gledališča knjižnice. Za Zavarovalnico Triglav so zapisali, da stoji nasproti avtobusne postaje. Zavarovalnica Generali pa je po njihovih navedbah umeščena nasproti nogometnega igrišča.

Ogledane banke, hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici s strani teh dijakov sploh niso prepoznavne oz. jih ta skupina dijakov ni zapisala.

Ravno tako je ta skupina dijakov omenila za polovico manj storitev, ki jih finančne institucije v Novi Gorici ponujajo.

Strnem, da je bilo 26 (17 %) dijakov in dijakinj pri pojasnjevanju delno uspešnih, saj je 16 (62 %) dijakinj in 10 (38 %) dijakov podalo pretežne odgovore. Njihovi zapisi kažejo osnovno razumevanje finančnih institucij v Novi Gorici, vendar so navedli manj ustanov, storitev in lokacij kot prva skupina. Rezultati tako nakazujejo delno prepoznavanje storitev institucij, pri čemer je v poročilih vsebina o prepoznavnosti pomanjkljiva.

4. Poročila z delnimi (55 %) odgovori dijakov

Predzadnja skupina, manj kot desetina, tj. 8 % (12) dijakinj je podalo le delne razlage. To pomeni, da so za finančne institucije v Novi Gorici navedle le dve banki in sicer (OTP in NLB ali DBS) in nobene hranilnice niti zavarovalnice. Za dve banki so zapisale dolgi imeni in sicer Nova ljubljanska banka ali Deželna banka Slovenije.

Te dijakinje so OTP banko lokalizirale, tako kot prva skupina, poleg Mestne občine Nova Gorica. NLB banko v center mesta na Bevkov trg in DBS banko poleg krožnega križišča. Ker prej niso omenile ne hranilnic ne zavarovalnic, tudi njihovih lokacij niso mogle navesti.

Banke so prepoznale po tablah, logotipih in izobešenih plakatih. Predstavile so njihove značilne barve in oblike ter kje se na/v bankah nahajajo. Za hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici dijakinje niso napisale ničesar.

Ničesar niso napisale niti glede storitev, ki jih v Novi Gorici banke, hranilnice in zavarovalnice ponujajo.

Povzemam, da je ta skupina 12 (100 %) dijakinj oz. 8 % od vseh, podala le delne razlage. V poročilih so navedle zgolj dve banki (OTP in NLB ali DBS) ter zapisale njuni dolgi imeni. Medtem, ko hranilnic in zavarovalnic ter njihovih storitev niso omenile. Njihovi zapisi kažejo le osnovno prepoznavanje bank po lokaciji in zunanjih znakih, brez širšega razumevanja finančnih institucij.

5. Poročila z manj kot polovico (45 %) odgovorov dijakov

24 (62 %) dijakinj in 15 (38 %) dijakov je, tako kot predzadnja skupina, podalo le delne odgovore. V poročilu so omenili le dve banki - OTP in NLB ali DBS in nobene hranilnice in zavarovalnice. Dolgi imeni bank so zapisali za Novo ljubljansko banko ali Deželno banko Slovenije.

Ta skupina dijakov in dijakinj niso predstavili, kje se banke, hranilnice in zavarovalnice v Novi Gorici nahajajo, zanje niso zapisali niti po čemu so prepoznavne in katere storitve ponujajo.

Zaključuje, da je teh 24 (62 %) dijakinj in 15 (38 %) dijakov podalo le delne odgovore, saj so navedli zgolj dve banki in zapisali njihovi dolgi imeni. O lokacijah, prepoznavnih značilnostih in

storitvah bank, hranilnic in zavarovalnic niso poročali, kar kaže na omejeno razumevanje obravnavane tematike.

8 PRESOJA REZULTATOV ANALIZE DOSEŽKOV V FINANČNI PISMENOSTI (PISA 2012)

Po navedbah Pedagoškega inštituta (2013), mednarodne raziskave PISA vsakokrat organizira OECD. Njen namen je spremljati znanje petnajstletnikov po različnih državah sveta. Preverjanje poteka na tri leta in zajema bralno, matematično ter naravoslovno področje. V vsakem ciklu je ena izmed teh vsebin posebej izpostavljena in predstavlja merjenje glavnega poudarka. Le-ti se skozi leta izmenjujejo in se nato ponovno vračajo v enakem zaporedju. Prva raziskava je bila na mednarodni ravni izvedena leta 2000, Slovenija pa se ji je pridružila nekaj let kasneje. Leta 2012 je naša država poleg osnovnih področij vključila tudi preverjanje finančnega znanja oz. pismenosti mladih. V številnih državah se je namreč okrepila skrb, ali imajo ljudje dovolj znanja za odgovorno ravnanje z denarjem. Na to vplivajo družbene spremembe, staranje prebivalstva in vse bolj zapleteni finančni sistemi. Svetovna finančna kriza je dodatno pokazala, da lahko pomanjkljivo razumevanje financ vodi do škodljivih odločitev. Zaradi tega se finančna pismenost danes obravnava kot pomemben dejavnik stabilnega gospodarstva in dolgoročnega razvoja družbe (Pedagoški inštitut, 2013).

PREDSTAVITEV REZULTATOV

Slovenski petnajstletniki so, po besedah Pedagoškega inštituta (2013), pri preverjanju finančne pismenosti dosegli 485 točk, kar je pod povprečjem (500 točk) držav, vključenih v raziskavo OECD. Po uvrstitvi se je Slovenija znašla približno v sredini sodelujočih držav. Najvišji dosežek (603 točke) so zabeležili dijaki iz Kitajske, zelo dobre rezultate pa so dosegli mladi iz nekaterih evropskih (Belgija, Češka, Poljska idr.) in pacifiških držav (Avstralija in Nova Zelandija). Nekatere države, med njimi Francija in Italija, so se podobno kot Slovenija uvrstile pod povprečje (Pedagoški inštitut, 2013).

V omenjenem poročilu so še zapisali, da večina (82 %) slovenskih 15-letnih dijakov dosega osnovno raven finančne pismenosti, kjer je ta delež nekoliko manjši kot v povprečju (85 %) OECD. Najvišjo raven finančne pismenosti je v Sloveniji doseglo 6 %, ki je ravno tako malenkostno pod OECD povprečjem (10 %). Ko rezultate primerjamo z dosežki pri matematiki in branju, se pokaže, da slovenski dijaki pri financah dosegajo slabše rezultate, kot bi jih lahko pričakovali glede na njihovo splošno znanje. Za države vključene v to raziskavo velja, da razlike med fanti in dekleti večinoma niso izrazite. Pri finančnih nalogah, kar velja tudi za Slovenijo, ob primerjavi z dosežki pri matematiki in branju, so fantje nekoliko bolj uspešni (Pedagoški inštitut, 2013).

Inštitut za pedagoške vede (IES) iz Združenih držav Amerike na njihovi spletni strani, v okviru PISA 2012, pojasnjuje, da v Sloveniji obstaja razlika pri finančni pismenosti med dijaki in dijakinjami za - 8 točk. To pomeni, da so fantje povprečno nekoliko manj pismeni kot dijakinje. V primerjavi z drugimi državami po svetu ta razlika ni definirana kot statistično pomembna in pomeni, da govorimo o majhnih razlikah. Zato lahko pri slovenskih 15-letnikih ne glede na spol pričakujemo razmeroma enakomerno finančno pismenost (Inštitut za pedagoške vede, 2012).

Raziskava PISA 2012 je pokazala ravno tako, da ima med največ sodelujočimi državami v Sloveniji skoraj devet od 10 petnajstletnikov (90 %) že odprt bančni račun. Le-tega ima med 13 državah OECD odprtega v povprečju 58 % dijakov. Mladi kot glavni vir denarja najpogosteje navajajo darila sorodnikov in prijateljev. Poudarjajo tudi pomen varčevanja za doseganje ciljev.

V sedmih državah OECD bi v povprečju varčevalo 63 % mladih, v Sloveniji pa 57 %. Na drugi strani pa bi se v Sloveniji za izposojlo denarja pri družinskih članih raje odločilo 23 % mladih (Pedagoški inštitut, 2013).

9 REZULTATI

V tem poglavju svoje raziskovalne naloge še enkrat povzamem pridobljene rezultate z anketnim vprašalnikom, poročili in mednarodno raziskavo PISA 2012, ki so naslednji:

- Pri dijakih je tradicionalno razumevanje denarja še vedno prevladujoče. Denar povezujejo s premoženjem, institucijami ali digitalnimi zapisi. To kaže na delno nejasno ali širše razumevanje denarja.
- Denar je pogoj za obstoj in osnovno varnost, ki omogoča preživetje. Z njim lahko zadovoljujemo osnovne življenjske potrebe, si kupimo hrano, pijačo in druge osnovne dobrine. Poleg tega so izpostavili še plačevanje, želje in luksuz. Denar so manjkrat omenili kot menjalno sredstvo.
- Izdelke in storitve plačujejo z gotovino ali bančno kartico.
- Sami najpogosteje pri bankah uporabljajo bančne kartice in račun. Z njihove strani je banka razumljena predvsem kot infrastruktura za osebni račun. Ravno tako se poslužujejo bančnih storitev kot so dvig in polog gotovine, pri katerem gre za zelo operativno, vsakodnevno rabo – banka kot dostopna točka do gotovine. Nekaj jih banko koristi kot varno shrambo in prostor za upravljanje osebnih sredstev ter transakcijski račun kot kanal za prihodke. Nekateri že nakupujejo preko spleta, kjer se poslužujejo digitalnega bančništva (aplikacije, Flik).
- Iz odgovorov na anketna vprašanja razberem, da ima večina (86 %) dijakov že sedaj odprt svoj bančni račun na banki ali v hranilnici. Do podobnega rezultata (90 %) so prišli pri mednarodni raziskavi PISA 2012.
- Med dijaki prevladuje pozitivno stališče do bank in hranilnic. Večina jih bankam zaupa, kar kaže na razmeroma visoko stopnjo zaupanja v finančne institucije.
- Velika večina dijakov pričakuje, da bodo imeli ob zaposlitvi odprt bančni račun. Iz tega razberem, da se zavedajo pomena finančne vključenosti.
- Dijaki najpogosteje plačujejo s fizičnimi bančnimi karticami, sledi njihova raba mobilnih aplikacij bank ali hranilnic, najmanj uporabljajo gotovino.
- Nakupovanje prek interneta je med dijaki prav tako precej razširjeno.
- Večina (76 %) dijakov je v anketnem vprašalniku odgovorilo, da denar varčuje, saj ga dajejo h kraju ali hranijo na bančnih karticah. Do podobnega rezultata so prišli v mednarodni raziskavi PISA 2012, ko je 60 % mladih navedlo, da varčuje.
- Podobno velja za načrtovanje stroškov, saj večina dijakov pred nakupom razmisli in svoje izdatke načrtuje.

- Pri vodenju evidenc o porabi denarja dijaki po večini ne vodijo seznamov ali zapiskov o svojih izdatkih.
- Dijaki se opisujejo kot previdne pri zapravljanju denarja.
- Pomembno vlogo pri finančnem ravnanju imajo tudi starši, saj nekateri dijaki navajajo, da jih učijo, kako ravnati z denarjem.
- Iz anketnega vprašalnika in poročil je razvidno, da dijaki v Sloveniji najbolj poznajo banke OTP, NLB in Nova KBM. Manj pa Addiko Bank, Intesa Sanpaolo Bank, SKB banko, Deželno banko Slovenije, Gorenjsko banko, UniCredit Banko Slovenija in Sparkasse.
- Tako v anketnem vprašalniku kot tudi v poročilih so omenili Delavsko hranilnico in Primorsko hranilnico Vipava.
- Dijaki poznajo, kot sem prebrala v vprašalnikih in poročilih, da na zavarovalniškem trgu v Sloveniji delujejo Zavarovalnica Triglav, Zavarovalnica Sava, Zavarovalnica Generali in Zavarovalnica Grawe.
- Za prej omenjene prve tri banke, dve hranilnici in zavarovalnice, dijaki niso znali navesti točnih naslovov, kje se te finančne institucije v Novi Gorici nahajajo, ampak predvsem orientacijske točke.
- Banke in hranilnice dijaki dojemajo kot vir zunanjega financiranja, saj so navedli, da ponujajo kredite in posojila. Iz anketnih vprašalnikov in poročil sem prebrala, da relativno veliko dijakov razume praktične funkcije bank in hranilnic, saj med njihove storitve uvrščajo tudi hranjenje in varovanje denarja ter dvig, polog in osnovne transakcije. Nekateri imajo pri njih odprte bančne račune in uporabljajo kartice. Na eni strani jih le majhen delež omenja investicije, finančne trge, vlogo v gospodarstvu in obrestne mere kot sistemski mehanizem. Na drugi strani pa manjšina dijakov zamenjuje storitve bank in zavarovalnic, kar kaže na pojmovno nejasnost med finančnimi institucijami. Med storitve zavarovalnic dijaki umeščajo zavarovanje oseb in premoženja ter izplačilo odškodnine ob škodnem dogodku.
- Večina njih ali njihovih družinskih članov ima sklenjeno zavarovanje pri eni izmed zavarovalnic.
- Njihove izkušnje kažejo, da so nekateri od zavarovalnic že prejeli povrnjene stroške zaradi poplav, požarov, vlomov ali nesreč.
- V bodoče bo večina dijakov zavarovala sebe pred tovrstnimi dogodki in ostalo premoženje.
- Polovica dijakov meni, da se lahko zavarovanje sklene preko spleta in mobilnih aplikacij.

- Večina si zna predstavljati, kaj je to učna šolska pot. Pojasnili so, da gre za proces učenja in pridobivanje znanja glede na zastavljen načrt in cilje. Je strategija učenja, ki je vodena in označena v naravi ali prostoru s specifičnimi vsebinami ali primeri.
- Več kot polovica dijakov si želi finančno učno šolsko pot obiskati in jo spoznati.
- Glede lastne finančne pismenosti se tretjina dijakov smatra za finančno pismene, saj varčujejo, poznajo denar, se o njem učijo ali ga vlagajo (vključno s tveganji). Drugi, manj kot petina jih meni, da imajo glede finančnih vsebin znanje omejeno. Tretji kombinirajo varčevanje in občasno tveganje. Za slednje velja, da denar impulzivno porabljajo. Nekateri pa so zapisali, da se identificirajo kot finančno nepismeni ali zelo previdni, brez tveganj.

10 ZAKLJUČEK

Finančna pismenost je pomembna. Ta vrsta pismenosti pozitivno vpliva na naše dobro počutje, samozavest in življenjske odločitve. S finančno pismenostjo iščemo specifične informacije. Če smo finančno pismeni, si lahko omogočimo oz. ustvarimo boljše življenje. Finančno pismenost urimo, ker si to želimo ali ker to potrebujemo. Finančno se opismenjujemo iz različnih razlogov.

Spodbujanje učenja finančne pismenosti je pomembna naloga tako staršev kot učiteljev. Mladi, ki niso del domačega okolja, v katerem se ne pogovarjajo o finančah, bodo težje razumeli in obvladovali svoje finance v odrasli dobi. Tisti, ki so boljši v finančni pismenosti imajo večinoma tudi boljši učni uspeh. Ne glede na spol.

Namreč, raven finančnega znanja med ženskami je po svetu še vedno nezadostna. Pri prebiranju literature Haag in Brahm (2025) sem prebrala, da je to zaradi razlik v sodelovanju pri finančnih odločitvah in pri splošni kakovosti življenja, pri čemer so moški v vseh starostnih obdobjih in različnih delih sveta praviloma v prednosti. Ta razkorak je še posebej izrazit v gospodarsko razvitejših okoljih. Gre za vpliv socializacije, stopnje samozaupanja posameznikov in njihove usposobljenosti za uporabo digitalnih tehnologij. Raziskave iz bolj razvitih in raziskovalno dejavnih območij, kot sta Zahodna Evropa in Severna Amerika, večinoma kažejo na izrazitejšo razliko med spoloma v korist moških (skoraj 80 %). V drugih delih sveta, na primer v Afriki, Aziji in Južni Ameriki, pa so te razlike praviloma manjše in pogosto niso statistično značilne. Enako velja, po izvedenih mednarodnih raziskavah PISA 2018 in 2022 v katerih Slovenija ni sodelovala, da v povprečju za razlike med dekleti in fanti iz držav OECD (Češka, Poljska, Španija itd.) pri dosežkih finančne pismenosti ni bilo diferenc med spoloma (OECD, 2024, str. 72).

Obravnavanje učnih vsebin na različne načine in z različnimi metodami o bankah, hranilnicah in zavarovalnicah ter pri tem preverjanje osvojenega znanja in pridobljenih veščin je le nekaj izmed pokazateljev v srednji šoli, s katerimi lahko merimo, koliko so mladi pri finančni pismenosti uspešni.

Na splošno rezultati kažejo, da so dijaki in dijakinje dobro vključeni v sodobne finančne tokove in da poleg tradicionalnih oblik plačevanja vse pogosteje uporabljajo tudi digitalne načine poslovanja. Pri tem porabe svojega denarja sistematično ne spremljajo in z njim ravnaajo razmeroma odgovorno. V praksi dobro poznajo banke, manj zavarovalnice in najmanj hranilnice. Z njihove strani so zavarovalnice konceptualno bolj razumljene kot hranilnice, vendar manj sistemsko kot banke. Pri najbolj prepoznavnih finančnih institucijah gre za oligopolno percepcijo trga, saj tvorijo mentalni »tržni okvir« in pri tem oboji – dijaki in dijakinje ne razlikuje pravno-organizacijskih oblik. Menim, da gre za njihovo funkcionalno znanje in še ne za ekonomsko poglobljeno razumevanje. Opažam, da pri njih obstaja zmeda med finančnimi institucijami, saj velik delež njih banke razume kot hranilnice, le-te navajajo tudi kot zavarovalnice. Gre za pojmovno zmedo, ki je izrazita.

Srečala pa sem tudi že dijake in dijakinje, ki so že pred vpisom v srednjo šolo bili bolj finančno pismeni in se za to zanimali, raziskovali izven domačega okolja, posegali so celo po informacijah, ki so bile objavljene na spletnih straneh z zahtevnejšim besediščem in finančnimi

vsebinami. Opažam, da ti dijaki in dijakinje radi in lažje sodelujejo pri mojih učnih urah, ko pri pouku obravnavamo finančne vsebine.

Rezultati mednarodne raziskave PISA 2012 nakazujejo malenkostne razlike v finančni pismenosti v korist 15-letnih deklet. Rezultati anketnih vprašanj kažejo nekoliko večjo, saj približno 60 % dijakinj meni, da je finančno zelo pismenih, upravlja svoj transakcijski račun in ima bančno kartico. In iz rezultatov poročil vidimo, da približno 80 % dijakinj pozna finančne institucije v Novi Gorici, natančno prepozna njihove lokacije in vizualne znake ter storitve.

V času mojega raziskovanja so se pojavila nova razmišljanja in ideje za nadaljnje raziskovanje. Zanima me namreč, kje se nahaja vir denarja mladih za njihovo varčevanje. Kako tesno so povezani domače okolje in denar ter denar in prijatelji oz. sošolci. Ali si mladi denar izposojajo, do katerih višin in od koga. Ali so mladi iz miljejev vezanih na finančne vsebine res uspešnejši v šoli? V kolikšni meri so starši odgovorni za otrokov razvoj finančne pismenosti in kasneje za razvoj finančnih navad v odrasli dobi? Zanima me, ali v najstniških letih zanimanje za finance narašča in zakaj jih to zanima? Ali lahko učitelji s področja ekonomije vplivamo na izboljšanje finančne pismenosti pri mladih? Katere učne oblike in metode učitelji lahko še uporabimo, da mladim približamo razumevanje finančne pismenosti?

Učitelji se moramo zavedati, da osvajanje finančne pismenosti včasih ni lahko, pa tudi zanimivo ni vedno. Mladi nas opazujejo na vsakem koraku in smo jim zgled. To pomeni, da se moram kot učiteljica vedno truditi, da jim finančne vsebine približam in jih za tovrstno učenje spodbujam. Vesela sem, ko jih vidim in slišim, ko me o teh vsebinah pri pouku sprašujejo z zanimanjem.

Pri pouku imamo učitelji strokovnih predmetov, tj. sklopov in modulov, veliko možnosti, kako približati in izboljšati finančno pismenost dijakov in dijakinj. Sama se poslužujem različnih metod, kot so: verbalna (razlaga, pogovor, razprava), demonstracijska (prikaz, fotografija, video), dokumentacijska (besedila, zemljevidi, fotografije) ali operacijska (delo na projektu, fotografiranje, opazovanje). Ravno tako izvajam učne oblike, bodisi frontalno bodisi individualno ali pa so dijaki v dvojicah ali skupinah. Večino časa pouk izvajam v učilnicah, ob lepem vremenu v učilnici na prostem ali pa gremo peš na mini ekskurzijo v okolico šole.

Na finančni šolski učni poti v Novi Gorici pri ogledu bank, hranilnic in zavarovalnic so dijaki in dijakinje spoznali skoraj vse finančne institucije, ki se v kraju njihovega izobraževanja nahajajo, v bližini katerih drugih stavb se nahajajo, da se oglašujejo z različnimi pripomočki in s tem privabljajo svoje stranke oz. komitente za koriščenje njihovih storitev, tako bančnih kot storitev hranilnic in zavarovalnic.

Iz tega lahko ponovno razberemo, da mladi vedo, kako zelo pomembna je finančna pismenost. Saj jim bo le-ta pomagala pri boljših finančnih vsakodnevnih in življenjskih odločitvah v obdobju mladostništva kot tudi v odrasli dobi. Nekateri bodo morda te vsebine vzljubili in se pri kateri izmed omenjenih institucij tudi zaposlili.

Finančna pismenost je torej izjemno pomembna tako za mlade kot za odrasle. Ob finančni učinkovitosti smo finančno vključeni in dejavni v vsakdanjem življenju. S tem doživljamo

pomembne odločitve vezane na denar kot manj stresne in se nanje lažje in hitreje odzivamo. Zato lahko sklenem in zaključim, da govorimo o finančno samozavestnih ljudeh in družbi.

11 VIRI IN LITERATURA

1. Addiko Bank. (2025). Zemljevid poslovalnic in bankomatov. Pridobljeno s <https://www.addiko.si/zemljevid-poslovalnic-bankomatov/>
2. Agencija za zavarovalni nadzor. (2025). Seznam zavarovalnih subjektov z legendo zavarovalnih vrst. Pridobljeno s <https://www.a-zn.si/zavarovalnice-pokojninske-druzbe/register-subjektov-nadzora/>
3. Agencija za zavarovalni nadzor. (2025). Ustanovitev in pravni položaj. Pridobljeno s <https://www.a-zn.si/o-agenciji/naloge-in-cilji/ustanovitev-pravni-polozaj/>
4. Agencija za zavarovalni nadzor. (2025). Vrste zavarovanj. Pridobljeno s <https://www.a-zn.si/potrosniki/zavarovanja/vrste-zavarovanj/>
5. Agencija za zavarovalni nadzor. (2025). Zakonodaja in smernice. Pridobljeno s <https://www.a-zn.si/zakonodaja-in-smernice/>
6. Allen N. Berger, Philip Molyneux in John O. S. Wilson. (2025). The Oxford Handbook of Banking, 4. izdaja. Levine, R. (2025). Banks and Long-Run Economic Prosperity, 76-112. Oxford University Press, Velika Britanija.
7. Banka Slovenije (2026). Finančno opismenjevanje. Pridobljeno s <https://www.bsi.si/sl>
8. Banka Slovenije (2026). Zgodba o evru. Pridobljeno s <https://www.bsi.si/sl/gotovina/zgodba-o-evru>
9. Banka Slovenije (2025). Naloge Banke Slovenije. Pridobljeno s <https://www.bsi.si/sl/o-nas/naloge-banke-slovenije>
10. Banka Slovenije (2024). Mladi mojstri financ. Pridobljeno s https://www.youtube.com/playlist?list=PLwgXN70wZbFz2nP6gmHCQv4vng_49ZKMi
11. Bansal, S. (2020). Meaning, Concept and Significance of Banks. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Topics, Volume 1, Issue 2*. Teerthanker Mahaveer University, Indija. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Sruti-Bansal/publication/350074710_Meaning_Concepts_and_Significance_of_Banks/links/604fa206458515e8344a4e5c/Meaning-Concepts-and-Significance-of-Banks.pdf
12. Barone, A. (2025). How Banking Works, Types of Banks, and How To Choose the Best Bank for You. Investopedia, Liberty Street, New York, ZDA. Pridobljeno s <https://www.investopedia.com/terms/b/bank.asp>
13. Beattie, A. (2025). Tracing the Evolution of Insurance: From Ancient Babylon to Modern Day. Pridobljeno s <https://www.investopedia.com/articles/08/history-of-insurance.asp>
14. Bilotta, N. in Botti, F. (2018). Libra and the Others: The Future of Digital Money. <https://www.jstor.org/stable/resrep19691?seq=1>
15. Carlin, W. in Soskice, D. (2014). Macroeconomics: Institutions, Instability, and the Financial System. Oxford University Press, Združeno kraljestvo
16. Clark, G. (2018). Europe, 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World. Pridobljeno s <https://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/economics-business-and-labor/businesses-and-occupations/insurance>
17. Coverstack (2022). Historic Presence of Insurance Across the World. Pridobljeno s <https://www.linkedin.com/pulse/historic-presence-insurance-across-world-coverstack/?trackingId=UhTi%2FBOJQ%2BOMYnYcDLepBQ%3D%3D>
18. Čarman, J. D. (2024). Izzivi pri delu zavarovalnih zastopnikov (diplomsko delo). Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=178847&lang=slv>

19. Delavska hranilnica. (2025). Poslovalnice in bankomati DH. Pridobljeno s <https://www.dh.si/poti-do-banke/poslovalnice-in-bankomati/>
20. Deželna banka Slovenije. (2025). Fizične poslovalnice in bankomati. Pridobljeno s <https://www.dbs.si/osebne-finance/kontakt/fizicne-poslovalnice-in-bankomati>
21. European Central Bank (2026a). Explainers. Pridobljeno s <https://www.ecb.europa.eu/ecb-and-you/explainers/html/index.en.html>
22. European Central Bank (2026b). What the European Central Bank does and what it means for you. Pridobljeno s <https://www.ecb.europa.eu/ecb-and-you/explainers/tell-me-more/html/anniversary.en.html>
23. European Central Bank (2015). What is a central bank? Pridobljeno s <https://www.ecb.europa.eu/ecb-and-you/explainers/tell-me/html/what-is-a-central-bank.en.html>
24. Ferlin, Š. (2023). Anketa: So mladi finančno pismeni? Republika Slovenije, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad RS za mladino, Ljubljana. Pridobljeno s <https://www.mlad.si/anketa-smo-mladi-financno-pismeni/>
25. Garg, N. in Singh, S. (2017). Financial literacy among youth. Haryana School of Business, Guru Jambheshwar University of Science and Technology, Hisar, India. Pridobljeno s https://web.archive.org/web/20200306065602id_/https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSE-11-2016-0303/full/pdf?title=financial-literacy-among-youth
26. Generali zavarovalnica d.d. (2025). Seznam poslovalnic. Pridobljeno s <https://www.general.si/poslovalnice>
27. Grawe zavarovalnica d.d. (2022). Zemljevid GRAWE poslovalnic, pisarn in pogodbenih partnerjev. Pridobljeno s <https://www.grawe.si/prodajna-mesta/#c39934>
28. Haag, L. in Brahm, T. (2025). The Gender Gap in Economic and Financial Literacy: A Review and Research Agenda. *Volume 49, Issue 2*. International Journal of Consumer Studies, Nemčija. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijcs.70031>
29. Hartill, R. (2025). What Is Retail Banking? Pridobljeno s <https://www.fool.com/terms/r/retail-banking/>
30. Intesa SanPaolo banka. (2025). Poiščite najbližji bankomat ali poslovalnico. Pridobljeno s <https://www.intesasanpaolobank.si/prebivalstvo/poiscite-nas-poslovalnice-in-bankomati.html>
31. Investopedia (2025). About us. Pridobljeno s <https://www.investopedia.com/about-us-5093223>
32. Inštitut za pedagoške vede. (2012). Finančna pismenost: spol. Pridobljeno s https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/pisa2012highlights_12c.asp
33. Ismaylova, N. Ch. (2020). Internet banking adoption in Azerbaijan: Factors influenced consumers. *Journal of Internet Banking and Commerce*. *Journal of Internet Banking and Commerce, October 2020, Vol. 25, no. 5*. State University of Economics (UNEC) The Republic of Azerbaijan, Baku. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/348390697_Journal_of_Internet_Banking_and_Commerce_An_open_access
34. Javrh, P., Kompare Jampani, T. in Možina, E. (2024). Strokovne smernice za pripravo javnoveljavnih programov finančne pismenosti za odrasle. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s https://financno.pismen.si/wp-content/uploads/2024/07/FPO_-Strokovne-smernice.pdf

35. Javrh, P., Kompare Jampani, T., Možina, E., Plaznik, J. in Premk, D. (2022). Poročilo o analizi stanja in potreb po finančni pismenosti odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://financno.pismen.si/wp-content/uploads/2023/11/Analiza-FPO-koncnajul23EUbar.docx.pdf>
36. Kadoya, Y. in Khan, M. S. R. (2020). Financial Literacy in Japan: New Evidence Using Financial Knowledge, Behavior and Attitude. Department of Economics, Hiroshima University, 1-2-1 Kagamiyama, Higashi Hiroshima, Hiroshima 739-8525, Japonska. Pridobljeno s <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3683>
37. Kagan, J. (2025). Business Banking: Definition, Key Services, and How It Works . Investopedia. Pridobljeno s <https://www.investopedia.com/terms/b/business-banking.asp>
38. Katalog znanja za srednje poklicno izobraževanje Administrator (2020). Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s https://cpi.si/wpcontent/uploads/2020/08/SPI_Administrator_KZ_Temelji_gospodars-tva.pdf
39. Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje Ekonomski tehnik (2020). Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s https://cpi.si/wpcontent/uploads/2020/08/SSI_Ekonomski_tehnik_KZ_Sodobno_gospod-arstvo.pdf
40. Katalog znanja za srednje poklicno izobraževanje Trgovec (2020). Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/SPI_Trgovec_KZ_Temelji_gospodarstva.pdf
41. Lebar, I. (2024). Lovska učna pot v slomih za učence tretjega razreda osnovne šole (magistrsko delo). Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=182311&lang=slv>
42. Logue, A. (2026). How different types of banks operate in the financial system. Britannica Money. Pridobljeno s <https://www.britannica.com/money/types-of-banks>
43. Mancone, S., Tosti, B., Corrado, S., Spica, G., Zanon, A. in Diotaiuti, P. (2024). Youth, money, and behavior: the impact of financial literacy programs. *Front. Educ.*, 24 October 2024, Sec. Leadership in Education, Volume 9 – 2024. Frontiers Media S.A., Department of Human Sciences, Society and Health, University of Cassino and Southern Lazio, Cassino, Lazio, Italy. Pridobljeno s <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1397060/full>
44. Mark, J. J. (2021). Code of Hammurabi. Pridobljeno s https://www.Worldhistory.org/Code_of_Hammurabi/
45. Ministrstvo za finance RS, Direktorat za finančni sistem, Sektor za bančništvo (2026). Bančništvo. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/bancnistvo/>
46. Ministrstvo za finance RS (2021). Zakon o bančništvu. Pridobljeno s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8319>
47. Ministrstvo za finance RS (2016). Zakon o zavarovalništvu. Pridobljeno s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO6183>
48. Morris, G. D. (2018). A Brief History of Marine Insurance. Pridobljeno s <https://riskandinsurance.com/brief-history-marine-insurance>
49. Nabizadeh, A. H., Leal, J. P., Rafsanjani, H. N. in Shah, R. R. (2020). Learning Path Personalization And Recommendation Methods: A Survey of the state-of-the-art. *Expert Systems With Applications*, 159, 113596. Pridobljeno s

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957417420304206?via%3Dihub>
50. Nevřelová, M. in Ruřicková, J. (2019). Educational Potential of Educational Trails in Terms of Their Using in the Pedagogical Process (Outdoor Learning). *European Journal of Contemporary Education*. V8 řt. 3, p550-561. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228748.pdf>
 51. Nova Ljubljanska banka. (2025). Poslovalnice. Pridobljeno s <https://www.nlb.si/poslovalnice-in-bankomati?type=branch&view=map>
 52. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). Insurance. Pridobljeno s <https://www.oecd.org/en/topics/insurance.html>
 53. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Publication: PISA 2022 Results, How Financially Smart Are Students? Volume IV. Pridobljeno s https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/pisa-2022-results-volume-iv_125a58b3/5a849c2a-en.pdf
 54. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). Leveraging technology in insurance to enhance risk assessment and policyholder risk reduction. Pridobljeno s https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/leveraging-technology-in-insurance-to-enhance-risk-assessment-and-policyholder-risk-reduction_4844de05/2f5c18ac-en.pdf
 55. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). Enhancing the Role of Insurance in Cyber Risk Management. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/12/enhancing-the-role-of-insurance-in-cyber-risk-management_g1g82a47/9789264282148-en.pdf
 56. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). PISA 2012 results: students and money. vol. 6, Financial literacy skills for the 21st century / [prepared by] OECD. Pridobljeno s https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2014/07/pisa-2012-results-students-and-money-volume-vi_g1g3b027/9789264208094-en.pdf
 57. OTP banka. (2025). Poslovalnice in bankomati. Pridobljeno s <https://www.otpbanka.si/poslovalnice-in-bankomati>
 58. Oxford Reference. (2026). Commercial bank. Pridobljeno s <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780198789741.001.0001/acref-9780198789741-e-694>
 59. Pedagořki inřtitut. (2013). OECD PISA 2012: matematični, bralni in naravoslovni doseęki slovenskih uęencev: program mednarodne primerjave doseękov uęencev 2012: nacionalno poroęilo. Pridobljeno s <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2012-Povzetek-rezultatov-SLO.pdf>
 60. Primorska hranilnica. (2025). Poslovne enote in bankomati. Pridobljeno s <https://phv.si/lokacije/>
 61. Ravnik, N., (2008). Razlike med banko in hranilnico (diplomsko delo). Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s http://www.cek.ef.uni-lj.si/u_diplome/ravnik3505.pdf
 62. Sarreal, R. (2025). What Is a Commercial Bank? NerdWallet. Pridobljeno s <https://www.nerdwallet.com/banking/learn/commercial-bank>

63. Savanović, G. (2020). Finančna pismenost mladih v Sloveniji (diplomsko delo). Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=147300&lang=slv>
64. Sirnik, M., Vrščič, V., Simčič, I., Lovšin Kozina, F., Štrubelj, P., Angelov Troha, K., Kokalj, T., Petric, D., Vreš, S. in Pustavrh, S. (2022). Razvijamo finančno pismenost: Oprelitev finančne pismenosti s primeri dejavnosti. Ljubljana. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Razvijamo_financno_pismenost.pdf
65. Smrke, S. (2024). Vzpostavitev učne kmetije v kontekstu izvedbe vsebin o prehrani na razredni stopnji osnovne šole (magistrsko delo). Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=180187&lang=slv>
66. The Free Dictionary by Farlex (2025). Insurance Company. Pridobljeno s <https://financial-dictionary.thefreedictionary.com/insurance+company>
67. Turk, I. (2013). Pojmovnik. Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije. Pridobljeno s <https://www.zvezarfr.si/pripomocki/slovar/pojem/investicijska-banka>
68. Uradni list (1991). Zakon o bankah in hranilnicah. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1991-01-0018/zakon-o-bankah-in-hranilnicah>
69. Vzajemna zdravstvena zavarovalnica d.d. (2025). Poslovalnice. Pridobljeno s <https://www.vzajemna.si/poslovalnice>
70. Zavarovalnica Sava, zavarovalna družba, d.d. (2023). Lokacije. Pridobljeno s https://www.zav-sava.si/kontakti-in-lokacije/lokacije/?_gl=1*j39jjg*_up*MQ.*_ga*OTY1OTc1Njg3LjE3NTI2OTc0Mjc.*_ga_CHSZ4L5Q75*czE3NTI2OTc0MjcjbzEkZzAkdDE3NTI2OTc0MjcakjYwJGwwJGgw
71. Zavarovalnica Triglav d.d. (2025). Želim poiskati poslovalnico. Pridobljeno s <https://www.triglav.si/uporabno/poslovalnice>
72. Združenje bank Slovenije (2025a). ABC bančnih izrazov. Banka. <https://www.zbs-giz.si/abc-bancnih-izrazov/#tab|1>
73. Združenje bank Slovenije (2025b). ABC bančnih izrazov. Hranilnica. <https://www.zbs-giz.si/abc-bancnih-izrazov/#tab|8>
74. Združenje bank Slovenije (2025c). ABC bančnih izrazov. Komericalna banka. <https://www.zbs-giz.si/abc-bancnih-izrazov/#tab|11>
75. Združenje bank Slovenije (2025d). O Združenju bank Slovenije. Pridobljeno s <https://www.zbs-giz.si/zbs/>
76. Združenje bank Slovenije (2023). Evropski denarni kviz, nacionalno tekmovanje 2023. Pridobljeno s <https://www.zbs-giz.si/evropski-denarni-kviz-nacionalno-tekmovanje-2023/>
77. Združenje bank Slovenije (2022). Evropski teden denarja 2022. Pridobljeno s <https://www.zbs-giz.si/evropski-teden-denarja-2022/>
78. Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša (2025). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Učna pot. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=131&View=1&Query=u%C4%8Dna+pot>
79. Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša (2025). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Zavarovalnica. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=zavarovalnica>
80. Žagar, P. (2025a). Finančna pismenost v Sloveniji – grozljivo stanje! Pridobljeno s <https://petrazagar.com/financna-pismenost-v-sloveniji-grozljivo-stanje/>

81. Žagar, L. (2025b). Sodelovalno učenje pri pouku družbe na primeru učne poti po mestu Žalec (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=190270&lang=slv>
82. Žnidarič, B. (2004). Zavarovalništvo in varnost: zavarovalništvo kot mehanizem zagotavljanja varnosti posameznika v sodobni družbi. Ljubljana: FDV in Slovensko zavarovalno združenje.
83. Quinn, C. (2025). Learning paths: pave the way to success. Pridobljeno s <https://www.ispring.com/knowledge-hub/learning-paths>

12 PRILOGE

V nadaljevanju prilagam nekaj primerov Poročil finančne šolske učne poti - ogleda bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici, ki so jih napisali dijaki in dijakinje prvih letnikov triletnega srednjega poklicnega programa Administrator in Trгоvec v 2. polovici šolskega leta 2024/25. Zaradi zagotavljanja njihove anonimnosti, sem njihova imena in priimke izbrisala ter vsako poročilo poimenovala kot Poročilo moška oblika dijak, zaporedna številka dijak in njegova dosežena ocena. Omenjena poročila sem razvrstila po vrsti od odlične (5) do nezadostne (1) ocene.

Poročila finančne šolske učne poti dijakov 1. letnika triletnega poklicnega programa
Administrator

Poročilo dijaka št. 1 z odlično (5) oceno

[illegible]

Poročilo dijaka št. 2 s prav dobro (4) oceno

[illegible]

Ep. H. malinje Dabache Lovatovica

Harrod: 4000 1000 1000

Pred vami je italoga, da razložite poročilo. V njem predstavite:

- kajti (datumi) sta finančno učno pot obiskali,
- katere učiteljice so bile z vami,
- banke, hranilnice in zavarovalnice (imena) ste videli,
- kje se le-te nahajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je Solško delo za oceno, ki zbrulita tuzirjo (kar ste se uili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finanini ali pod v Novi Gorici). Poroilo pite le pri pouku na dvainiti dan, 16. 5. 2023, ki ga tudi oddate.

Name: ALV

Na današnji dan smo se odpravili 9.5.2025 v ~~1~~ ²
praktično izvedbo. Mya Hriček, Tjaša Džurina, ³
Dobrodelci smo se sodelovali v skupini, ki je imela ⁴
določeno funkcijo, ki je bila ⁵
na koncu v ⁶
na koncu ⁷
na koncu ⁸
na koncu ⁹
na koncu ¹⁰
na koncu ¹¹
na koncu ¹²
na koncu ¹³
na koncu ¹⁴
na koncu ¹⁵
na koncu ¹⁶
na koncu ¹⁷
na koncu ¹⁸
na koncu ¹⁹
na koncu ²⁰
na koncu ²¹
na koncu ²²
na koncu ²³
na koncu ²⁴
na koncu ²⁵
na koncu ²⁶
na koncu ²⁷
na koncu ²⁸
na koncu ²⁹
na koncu ³⁰
na koncu ³¹
na koncu ³²
na koncu ³³
na koncu ³⁴
na koncu ³⁵
na koncu ³⁶
na koncu ³⁷
na koncu ³⁸
na koncu ³⁹
na koncu ⁴⁰
na koncu ⁴¹
na koncu ⁴²
na koncu ⁴³
na koncu ⁴⁴
na koncu ⁴⁵
na koncu ⁴⁶
na koncu ⁴⁷
na koncu ⁴⁸
na koncu ⁴⁹
na koncu ⁵⁰
na koncu ⁵¹
na koncu ⁵²
na koncu ⁵³
na koncu ⁵⁴
na koncu ⁵⁵
na koncu ⁵⁶
na koncu ⁵⁷
na koncu ⁵⁸
na koncu ⁵⁹
na koncu ⁶⁰
na koncu ⁶¹
na koncu ⁶²
na koncu ⁶³
na koncu ⁶⁴
na koncu ⁶⁵
na koncu ⁶⁶
na koncu ⁶⁷
na koncu ⁶⁸
na koncu ⁶⁹
na koncu ⁷⁰
na koncu ⁷¹
na koncu ⁷²
na koncu ⁷³
na koncu ⁷⁴
na koncu ⁷⁵
na koncu ⁷⁶
na koncu ⁷⁷
na koncu ⁷⁸
na koncu ⁷⁹
na koncu ⁸⁰
na koncu ⁸¹
na koncu ⁸²
na koncu ⁸³
na koncu ⁸⁴
na koncu ⁸⁵
na koncu ⁸⁶
na koncu ⁸⁷
na koncu ⁸⁸
na koncu ⁸⁹
na koncu ⁹⁰
na koncu ⁹¹
na koncu ⁹²
na koncu ⁹³
na koncu ⁹⁴
na koncu ⁹⁵
na koncu ⁹⁶
na koncu ⁹⁷
na koncu ⁹⁸
na koncu ⁹⁹
na koncu ¹⁰⁰
na koncu ¹⁰¹
na koncu ¹⁰²
na koncu ¹⁰³
na koncu ¹⁰⁴
na koncu ¹⁰⁵
na koncu ¹⁰⁶
na koncu ¹⁰⁷
na koncu ¹⁰⁸
na koncu ¹⁰⁹
na koncu ¹¹⁰
na koncu ¹¹¹
na koncu ¹¹²
na koncu ¹¹³
na koncu ¹¹⁴
na koncu ¹¹⁵
na koncu ¹¹⁶
na koncu ¹¹⁷
na koncu ¹¹⁸
na koncu ¹¹⁹
na koncu ¹²⁰
na koncu ¹²¹
na koncu ¹²²
na koncu ¹²³
na koncu ¹²⁴
na koncu ¹²⁵
na koncu ¹²⁶
na koncu ¹²⁷
na koncu ¹²⁸
na koncu ¹²⁹
na koncu ¹³⁰
na koncu ¹³¹
na koncu ¹³²
na koncu ¹³³
na koncu ¹³⁴
na koncu ¹³⁵
na koncu ¹³⁶
na koncu ¹³⁷
na koncu ¹³⁸
na koncu ¹³⁹
na koncu ¹⁴⁰
na koncu ¹⁴¹
na koncu ¹⁴²
na koncu ¹⁴³
na koncu ¹⁴⁴
na koncu ¹⁴⁵
na koncu ¹⁴⁶
na koncu ¹⁴⁷
na koncu ¹⁴⁸
na koncu ¹⁴⁹
na koncu ¹⁵⁰
na koncu ¹⁵¹
na koncu ¹⁵²
na koncu ¹⁵³
na koncu ¹⁵⁴
na koncu ¹⁵⁵
na koncu ¹⁵⁶
na koncu ¹⁵⁷
na koncu ¹⁵⁸
na koncu ¹⁵⁹
na koncu ¹⁶⁰
na koncu ¹⁶¹
na koncu ¹⁶²
na koncu ¹⁶³
na koncu ¹⁶⁴
na koncu ¹⁶⁵
na koncu ¹⁶⁶
na koncu ¹⁶⁷
na koncu ¹⁶⁸
na koncu ¹⁶⁹
na koncu ¹⁷⁰
na koncu ¹⁷¹
na koncu ¹⁷²
na koncu ¹⁷³
na koncu ¹⁷⁴
na koncu ¹⁷⁵
na koncu ¹⁷⁶
na koncu ¹⁷⁷
na koncu ¹⁷⁸
na koncu ¹⁷⁹
na koncu ¹⁸⁰
na koncu ¹⁸¹
na koncu ¹⁸²
na koncu ¹⁸³
na koncu ¹⁸⁴
na koncu ¹⁸⁵
na koncu ¹⁸⁶
na koncu ¹⁸⁷
na koncu ¹⁸⁸
na koncu ¹⁸⁹
na koncu ¹⁹⁰
na koncu ¹⁹¹
na koncu ¹⁹²
na koncu ¹⁹³
na koncu ¹⁹⁴
na koncu ¹⁹⁵
na koncu ¹⁹⁶
na koncu ¹⁹⁷
na koncu ¹⁹⁸
na koncu ¹⁹⁹
na koncu ²⁰⁰
na koncu ²⁰¹
na koncu ²⁰²
na koncu ²⁰³
na koncu ²⁰⁴
na koncu ²⁰⁵
na koncu ²⁰⁶
na koncu ²⁰⁷
na koncu ²⁰⁸
na koncu ²⁰⁹
na koncu ²¹⁰
na koncu ²¹¹
na koncu ²¹²
na koncu ²¹³
na koncu ²¹⁴
na koncu ²¹⁵
na koncu ²¹⁶
na koncu ²¹⁷
na koncu ²¹⁸
na koncu ²¹⁹
na koncu ²²⁰
na koncu ²²¹
na koncu ²²²
na koncu ²²³
na koncu ²²⁴
na koncu ²²⁵
na koncu ²²⁶
na koncu ²²⁷
na koncu ²²⁸
na koncu ²²⁹
na koncu ²³⁰
na koncu ²³¹
na koncu ²³²
na koncu ²³³
na koncu ²³⁴
na koncu ²³⁵
na koncu ²³⁶
na koncu ²³⁷
na koncu ²³⁸
na koncu ²³⁹
na koncu ²⁴⁰
na koncu ²⁴¹
na koncu ²⁴²
na koncu ²⁴³
na koncu ²⁴⁴
na koncu ²⁴⁵
na koncu ²⁴⁶
na koncu ²⁴⁷
na koncu ²⁴⁸
na koncu ²⁴⁹
na koncu ²⁵⁰
na koncu ²⁵¹
na koncu ²⁵²
na koncu ²⁵³
na koncu ²⁵⁴
na koncu ²⁵⁵
na koncu ²⁵⁶
na koncu ²⁵⁷
na koncu ²⁵⁸
na koncu ²⁵⁹
na koncu ²⁶⁰
na koncu ²⁶¹
na koncu ²⁶²
na koncu ²⁶³
na koncu ²⁶⁴
na koncu ²⁶⁵
na koncu ²⁶⁶
na koncu ²⁶⁷
na koncu ²⁶⁸
na koncu ²⁶⁹
na koncu ²⁷⁰
na koncu ²⁷¹
na koncu ²⁷²
na koncu ²⁷³
na koncu ²⁷⁴
na koncu ²⁷⁵
na koncu ²⁷⁶
na koncu ²⁷⁷
na koncu ²⁷⁸
na koncu ²⁷⁹
na koncu ²⁸⁰
na koncu ²⁸¹
na koncu ²⁸²
na koncu ²⁸³
na koncu ²⁸⁴
na koncu ²⁸⁵
na koncu ²⁸⁶
na koncu ²⁸⁷
na koncu ²⁸⁸
na koncu ²⁸⁹
na koncu ²⁹⁰
na koncu ²⁹¹
na koncu ²⁹²
na koncu ²⁹³
na koncu ²⁹⁴
na koncu ²⁹⁵
na koncu ²⁹⁶
na koncu

Revised: 8.2.8

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite

- kaj (stanem) ste finančno učno pot odkrili,
- katero učilnice so bile z vami,
- banka, hranilnica in zavarovalnice (kjer) ste videli,
- kje se to-ta nahajajo, v bližini katerih dragih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je koliko delo za očetra, ko zbirate teorije (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo priložite pri pouku na naslednji dan. 6.5.2025, ki ga tudi oddate. 11.5

Original: 10/1/94

77

[illegible]

Ima Priimek: _____
 Razred: 7a A

NAVODILO:
 Pred vami je naloga, da napišete poročilo, v njem predstavite:

- kdaj (datum) ste finančno ušlo pet obiskali,
- katere ožiteljice so bile z vami,
- banko, hranilnico in zavarovalnico (imena) ste videli,
- kje se le-to nahajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je koliko dalo za oceno, ko združila teorijo (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo početa le pri pouku na šolski dan, 9. 05. 2015, ki ga tudi oddate.

Ocena: bol. (1)

Poročilo dijaka št. 5 z nezadostno (1) oceno

[illegible]

Ime Priimek: _____
Razred: 4. a

NAVODILO:

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kdaj (datum) ste finančno učno pot obiskali,
- katere učiteljece so bile z vami,
- banke, trgovnice in zavodovske (imena) ste videli,
- kje se le-to nahajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je šolsko delo za oceno, ko združite teorijo (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo pišete le pri pouku na današnji dan, 4. 11. 2022, ki ga tudi oddate.

Ocena: 12 + 2

Poročila finančne šolske učne poti dijakov 1. letnika triletnega poklicnega programa Trgovec

Poročilo dijaka št. 1 z odlično (5) oceno

[illegible]

Ime Priimek: _____
Razredi: 8a 5

NAVOODILO:

Pred vami je nakoga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kdaj (datum) ste finančno učno pot obiskali,
- katere učiteljice so bile z vami,
- barve, hravitnice in zavarovalke (imena) ste videli,
- kje se le-te ruhavajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je šolsko delo za oceno, ko izročite teorijo (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo pišete le pri pouku na današnji dan, 19.5.2020, ki ga tudi oddate.

Dreva: celica

Poročilo dijaka št. 2 s prav dobro (4) oceno

**POROČILO finančne učne poti –
ogled bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici**

Na koncu poti smo se odpravili na obisk v banko, kjer smo se seznanili z različnimi vrstami banknih in hranilniških produktov. V banki smo se seznanili z različnimi vrstami banknih in hranilniških produktov, ki jih banka ponuja svojim strankam. V banki smo se seznanili z različnimi vrstami banknih in hranilniških produktov, ki jih banka ponuja svojim strankam. V banki smo se seznanili z različnimi vrstami banknih in hranilniških produktov, ki jih banka ponuja svojim strankam.

Na koncu poti smo se odpravili na obisk v zavarovalnico, kjer smo se seznanili z različnimi vrstami zavarovalniških produktov. V zavarovalnici smo se seznanili z različnimi vrstami zavarovalniških produktov, ki jih zavarovalnica ponuja svojim strankam. V zavarovalnici smo se seznanili z različnimi vrstami zavarovalniških produktov, ki jih zavarovalnica ponuja svojim strankam. V zavarovalnici smo se seznanili z različnimi vrstami zavarovalniških produktov, ki jih zavarovalnica ponuja svojim strankam.

Na priloženi listi morate pripraviti poročilo.

✓

1. Stanovite PTI

2. Določite kompetence, storitve, preproizvod
ki ga te storitve.

Ime Priimek: _____

Razred: 9. a 5.

NAVODILO:

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kdaj (datum) ste finančno urno pot obiskali,
- katere učitajice so bile z vami,
- banke, hranilnice in zavarovalnice (imena) ste videli,
- kje se le-to nahajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

To je šolsko delo za oceno, iz družbene teorije (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kaj ste opazovali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo pišete le pri pouku na današnji dan, ne 5. maja, ki ga tudi oddate.

Ocena: 100/14

Poročilo dijaka št. 3 z dobro (3) oceno

[illegible]

Alle sind in Wille waren in der ersten Generation. Die
Alle die Kinder in der 2. Generation.

Frequenzverteilung der ^{ante} quantitativen Variablen
bei einer oder mehreren Ausprägungen

Parent: 4-11

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kaj [datum] ste finančno učno pot obiskali,
- katere učilnice se bde v varu,
- basko, franšise in zavrnovalec [mama] ste videli,
- kje se le-te nahajajo, v bilini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepustili in
- vse stranke, ki jih opazujete.

To je izkušnja dela za osebo, ki pridruži teoriji (kar ste se učili pri pouku) in praksi (kar ste spoznali na števni učni poti v Novi Gorici). Poročilo pišete le pri pouku na števni dan, RA. 5. 2025, ni ga tudi obšlete.

Count: 44 (3)

[illegible]

estados de la población en el mundo.

Value proposition

Revised: 4-17

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kdaj (stanovi) ste fizično učno pot obiskali,
- katere učbenike so bile z vami,
- barve, hranilnice in zavarovalnice (imena) ste videli,
- kje so le-le ruhajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse storitve, ki jih opravljajo.

Ta je izložitno delo za oceno, ko združite teorijo (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo piletu le pri pouku na danes! (dan, 19. 12. 2015) ni pa tudi oddate.

Graphic

80

**POROČILO finančne učne poti –
ogled bank, hranilnic in zavarovalnic v Novi Gorici**

Ker sem prejel teden v ponedeljek 12.5.2025, sem si uvrstil in zavezo in pogledati banko, hranilnice in zavarovalnice. Pogledal sem si dve banki: ULB in OTP NLB se nahaja v Benetkah, kjer se pogovarjam po svojem lastnem načrtu, kjer je bilo pri OTP pa v vlogajo blizu ulice. Potem sem v ogledu zavarovalnice Generali, ki se nahaja pri stavari, in je preprosta po svoji izgledu. Vlogajo sem si žele izbrati Pili, NBS in Pili in NBS. Se nahajata blizu avtobusne postaje in jih pogovarjam po svojem lastnem načrtu. Potem opazujem vse finančne stvari v bankah in lahko vidim, da imajo si lastni kredit, denarja, denar, da se vse denarja stori. Zavarovalnice pa zmanjšajo po ugotovitvi plač, da bo avto zavarovan in vse, kar imajo, pa zmanjšajo, celotno količino denarja in podatke.

Ker nisem iz Nove Gorice in se vsem vsem dan si vse te banke, hranilnice in zavarovalnice nisem mogel gledati vse v enem dnevu. Ker nisem sem se odločil, kako izgledajo vse, opazujem.

• OTP, kjer ima pod vlogajo, pa
zanimajo ogledovanje!

• zavarovalnica Generali?

• Banka in hranilnica, denarja
+ vse to

Ime Priimek: _____

Razred: 1.27

NAVODILO:

Pred vami je naloga, da napišete poročilo. V njem predstavite:

- kdaj (datum) ste finančno učno pot obiskali,
- katere učitelje so bili z vami,
- banke, hranilnice in zavarovalnice (imena) ste videli,
- kje se te nahajajo, v bližini katerih drugih ustanov,
- kaj je bilo tisto, da ste jih prepoznali in
- vse stvari, ki jih opravljajo.

To je šolsko delo za oceno, ko združite teorijo (kar ste se učili pri pouku) in prakso (kar ste spoznali na finančni učni poti v Novi Gorici). Poročilo pišete le pri pouku na določeni dan, 19.5.2025, ki ga tudi oddate.

Oceno: (12/14)