(P)ostati pedagoški navdih 3: Kako soustvariti prakso, ki podpira otroka v celostnem razvoju

/

(To) Be a Pedagogical Inspiration 3: How to co-create practice that supports the child's holistic development

18. – 19. August 2026

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 290075139
ISBN 978-961-6735-07-0 (PDF)

Zbornik prispevkov mednarodne konference (P)ostati pedagoški navdih 3: Kako soustvarjati prakso, ki podpira otroka v celostnem razvoju

Založila: Forum Media, d.o.o.

Direktor: David Krempl

Urednica: Katja Feguš

E-pošta: katja.fegus@forum-media.si

Maribor, 2026

Avtorske pravice ima Forum Media d.o.o.

Vsebina

Inovativno učno okolje v predšolski vzgoji: primeri dobre prakse 7

Učenje se začne v miru: zakaj potrebujemo umirjene učitelje in učence 19

Vizualna organizacija laboratorijske dejavnosti kot podpora učenju gluhih in naglušnih učencev pri biologiji 29

Čuječnost kot ravnovesje med samozavedanjem in sproščanjem 37

Ko učitelj stopi korak nazaj: primeri dobre prakse aktivnega in raziskovalnega učenja 47

Umik kot podpora samoregulaciji vznemirjenih otrok 57

Tudi tako lahko beremo in pišemo 66

Konkreten korak k osebni rasti zaposlenega za kvalitetnejše povezovanje z učenci 75

Od dejanj k odgovornosti 84

Od oznake do funkcionalne ustreznosti: individualna presoja bralnih gradiv za učenca z disleksijo 93

Ko preteklost oživi: aktivni pristopi pri pouku družbe v 5. Razredu 102

Funkcionalno učenje kot pot do večje samostojnosti učencev 113

Razvijanje trajnostnih kompetenc skozi mednarodno sodelovanje in sistemsko razmišljanje 125

Inkluzija pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju 136

Od domače naloge do samostojnega učenja: primer razvijanja odgovornosti učencev v razširjenem programu 146

Od radovednosti do naravoslovne pismenosti: ustvarjalne dejavnosti pri pouku fizike v osnovni šoli 155

Po korakih do odličnega govornega nastopa 166

Učenje skozi igro in gibanje v razširjenem programu prvega razreda 176

Razvijanje samostojnosti in odgovornosti predšolskih otrok v prometu 184

Primer dobre prakse: Domače branje kot spodbuda pri razvijanju bralne kompetence 196

Od prepoznavanja AI podob do kritičnega mišljenja: primer dobre pedagoške prakse 208

Spodbujanje aktivnega učenja mikrobiologije z vizualizacijo znanja in vrstniškim poučevanjem 221

Kako prebrati knjigo pri pouku angleščine 230

Od solz do (na)smeha 239
Ko učilnico zamenja narava: orientacija kot spodbudno in vključujoče učno okolje 247
Ustvarjalni gib pri pouku geometrije 260
Vloga svetovalnega delavca pri delu z učenci s čustveno-vedenjskimi težavami 273
Pravljične urice kot vključujoča interesna dejavnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju 280
Pedagoški pristopi pri poučevanju kibernetske varnosti za razvoj odgovornih in samostojnih dijakov 291
Varen odnos in gibanje – pot do uspešnosti 300
Od zadržanosti do sodelovanja: biodanza kot podpora oblikovanju razredne skupnosti v prvi triadi osnovne šole 308
Od učitelja do vodnika učenja: kako z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja razvijati samostojnost in odgovornost učencev pri pouku tujih jezikov 318
Muzikal kot priložnost za celostni razvoj učencev: primer priprave muzikala Šola, da se ti zrola na OŠ Mala Nedelja 328
Od knežjega kamna do Kipa svobode: CLIL modul pri pouku angleščine ob 250. obletnici ameriške neodvisnosti 338
Šolska okolica kot živi laboratorij: raziskovanje biodiverzitete za spodbujanje radovednosti in samostojnosti dijakov 348
Od zaupanja do znanja: ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja pri pouku slovenščine in ruščine 358
Od srečanja do prijateljstva: inkluzivni športni dan kot primer dobre prakse razvijanja vključujoče šolske kulture 367
Učitelj kot ustvarjalec pogojev za uspešno učenje: podpiranje razvoja samoregulacije pri pouku 375
Portfolio kot orodje za spremljanje in ocenjevanje znanja pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika 387
Recept za »vedenjca«: Psihološki mehanizmi nastanka neprilagojenega vedenja skozi proces kontinuiranega neuspeha 397
Od strahu do zaupanja: Vloga učitelja klavirja pri pripravi mladih pianistov na javni nastop 409
Kemija skozi raziskovanje: izkustveno učenje kemije pri dijakih računalništva 421

Svetovalni delavec ali deklica za vse? Med strokovnimi izhodišči in vsakodnevno prakso svetovalnega delavca v osnovni šoli 430

Prilagodljiva mentorska podpora in prevzemanje odgovornosti: longitudinalna analiza šestih večerov jazz standardov Ropotarnice 441

Možgani in učenje: nekaj nevroznanstvenih spoznanj za pedagoško prakso 452

Od dediščine do aktivnega državljanstva 467

Motiviranje dijakov z avtentičnimi projekti, praktičnim delom in vključevanjem v skupnost 467

Razvijanje samostojnosti in odgovornosti pri mladostnikih z motnjo avtističnega spektra in pridruženimi težavami 480

Raziskovalno učenje v vrtcu je ob vključenosti staršev bolj poglobljeno in ustvarja pogoje za boljše sodelovanje 489

V šoli še pisati z roko? 500

Tretješolci po korakih v govorno nastopanje opisa živali 514

Interdisciplinarni model poučavanja kao primjer poticanja kreativnosti i aktivnog učenja 523

Dobrobit učenika izvan učionice: primjeri učinkovite odgojno-obrazovne prakse 531

She Is Not Disengaged. She Is Observing 542

Škola koja povezuje – izgradnja uključivog školskog okruženja u multikulturalnoj zajednici 552

Školski vrt kao interdisciplinarno okruženje za razvoj STEM, digitalnih i zelenih kompetencija: primjer Erasmus+ partnerstva Hrvatske i Slovenije 561

Multisenzorični pristop k učenju matematike z uporabo metode Numicon: izkušnje Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka 567

Kolegijalno opažanje nastave za kvalitetnije učenje 575

Od ideje do vrijednosti: iskustveno učenje poduzetništva u učeničkoj zadru 582

Društvo koje gleda mogućnosti: primjer dobre prakse u razvoju empatije i profesionalnih kompetencija učenika Medicinske škole Dubrovnik 591

Ti, ja, mi – odnos kao temelj promjene u pedagoškom okruženju 601

The Contemporary Role of Teachers as Facilitators in Developing Motivated, Independent and Responsible Learners 612

Od pripreme do iskustva: međunarodna edukativna putovanja kao primjer iskustvenog i projektnog učenja u osnovnoj školi 622

Pedagoški i andragoški dualizam pod istim krovom – Paralele, psihološke razlike i metodološki pristupi u strukovnom obrazovanju djece i odraslih na smjeru soboslikar ličilac dekorater 639

Putovanje u Zemlju iz Snova: Primjena dramskih tehnika u nastavi pravopisa u petom razredu osnovne škole 647

Od ideje do vrijednosti: iskustveno učenje poduzetništva u učeničkoj zadruzi 656

Od riječi do izvedbe: improvizacija kao put prema kreativnom i samostalnom učenju hrvatskoga i stranih jezika 668

Klik do kreacije: AI alati u praksi 678

Inovativno učno okolje v predšolski vzgoji: primeri dobre prakse

Ana Ambrožič
Vrtec Ribnica
Ana.Ambrozic@vrtecribnica.si

Biografija

Ana Ambrožič je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena v Vrtcu Ribnica. Pri svojem delu se posveča oblikovanju inovativnih učnih okolij, ki spodbujajo učenje z igro, ustvarjalnost, glasbeno izražanje in celostni razvoj otroka. Razvija lastne didaktične pristope ter pripravlja strokovne prispevke s področja predšolske vzgoje. V vrtcu vodi ukulele tečaj za strokovne delavke, s katerim spodbuja vključevanje glasbe v pedagoški proces.

Povzetek

Inovativno učno okolje v predšolski vzgoji ne predstavlja zgolj fizičnega prostora ali uporabe sodobnih didaktičnih pripomočkov, temveč predvsem premišljeno načrtovanje pedagoškega procesa, ki otroku omogoča aktivno raziskovanje, ustvarjalnost, sodelovanje in učenje z neposredno izkušnjo.

Prispevek predstavlja primere dobre prakse iz vrtca, ki prikazujejo, kako lahko vzgojitelj z medsebojnim povezovanjem tvegane igre, čuječnosti, multisenzornega raziskovanja, glasbenega ustvarjanja ter lastno izdelanih didaktičnih pripomočkov oblikuje spodbudno in razvojno bogato učno okolje.

Temelji na refleksiji pedagoške prakse ter kvalitativnem opazovanju otrok med vsakodnevnimi dejavnostmi. Predstavljeni primeri izpostavljajo pomen odprtih učnih situacij, v katerih otroci samostojno raziskujejo, preizkušajo različne pristope, razvijajo motorične, socialne in spoznavne spretnosti ter postopoma prevzemajo odgovornost za lastno učenje.

Posebna pozornost je namenjena vlogi vzgojitelja, ki z načrtnim oblikovanjem učnega okolja, strokovno presojo in reflektivnim pristopom ustvarja pogoje za varno raziskovanje, ustvarjalno izražanje in razvoj otrokove samostojnosti.

Ugotovitve kažejo, da inovativnost v predšolski vzgoji ne izhaja iz uporabe zahtevnih materialov, temveč iz kakovostno zasnovanega učnega okolja, v katerem se različna kurikularna področja smiselno prepletajo. Predstavljeni primeri potrjujejo, da takšno okolje spodbuja otrokovo notranjo motivacijo, ustvarjalnost, sodelovanje ter celostni razvoj.

Ključne besede: inovativno učno okolje, predšolska vzgoja, tvegana igra, čuječnost, izkustveno učenje

Abstract

An innovative learning environment in early childhood education is not defined solely by the physical setting or the use of modern teaching resources, but primarily by thoughtful pedagogical planning that enables children to explore, create, collaborate and learn through authentic experiences.

This paper presents examples of good practice from a kindergarten, demonstrating how educators can create a stimulating and developmentally rich learning environment by integrating risky play, mindfulness, multisensory exploration, music activities and teacher-designed learning materials.

The paper is based on reflective pedagogical practice and qualitative observation of children's everyday activities. The presented examples highlight the value of open-ended learning situations in which children independently explore, experiment with different strategies, develop motor, social and cognitive skills, and gradually assume responsibility for their own learning. Particular attention is given to the educator's role in designing the learning environment, making informed pedagogical decisions and applying a reflective approach to create conditions that support safe exploration, creative expression and children's autonomy.

The findings indicate that innovation in early childhood education does not primarily arise from the use of sophisticated materials, but from a well-designed learning environment in which different curriculum areas are meaningfully interconnected. The presented examples demonstrate that such an environment fosters children's intrinsic motivation, creativity, collaboration and holistic development.

Keywords: innovative learning environment, early childhood education, risky play, mindfulness, multisensory learning

1. Uvod

Predšolsko obdobje predstavlja temelj za razvoj gibalnih, spoznavnih, socialnih in čustvenih kompetenc, zato kakovost učnega okolja pomembno vpliva na otrokovo učenje in celostni razvoj. Kurikulum za vrtce (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije [MVI], 2025) poudarja, da se otrok najučinkoviteje uči skozi igro, raziskovanje, gibanje in neposredne izkušnje, pri čemer je naloga vzgojitelja oblikovati spodbudno okolje, ki otroku omogoča aktivno soustvarjanje lastnega učenja. Posebno pozornost namenja tudi tvegani igri, ki je prvič izrecno opredeljena kot sestavni del področja gibanja in otrokovega preizkušanja lastnih sposobnosti.

Takšno učno okolje dodatno bogatita tudi čuječnost in multisenzorno učenje. Čuječnost pri otrocih spodbuja razvoj pozornosti, telesnega zavedanja, samouravnavanja in socialno-čustvenih spretnosti, pri čemer se kot najučinkovitejše izkažejo kratke, igrive dejavnosti, vključene v vsakodnevno življenje vrtca.

Osrednjo vlogo v našem učnem okolju ima tudi glasba. Petje pesmic, glasbeno-didaktične igre, ustvarjanje z glasbili, poslušanje glasbe, ritmične igre ter izrazni ples otrokom omogočajo razvijanje občutka za ritem, koordinacije gibanja, ustvarjalnosti in neverbalnega izražanja.

Pri vsakodnevnem delu uporabljamo tudi didaktične pripomočke, izdelane iz preprostih in večinoma recikliranih materialov. Namenjeni so razvoju fine motorike, koordinacije oko–roka,

natančnosti gibanja, bilateralne koordinacije in vztrajnosti pri reševanju nalog. Otrokom ponujajo priložnosti za samostojno raziskovanje, preizkušanje različnih rešitev ter učenje z lastno izkušnjo.

Namen prispevka je predstaviti primere dobre prakse, ki prikazujejo, kako lahko skrbno načrtovano in spodbudno učno okolje celostno podpira otrokov razvoj ter spodbuja aktivno, izkustveno in ustvarjalno učenje.

2. Inovativno učno okolje kot prostor celostnega učenja

Sodobno učno okolje v predšolski vzgoji presega razumevanje prostora kot zgolj fizičnega okolja. Predstavlja preplet medsebojnih odnosov, didaktičnih pristopov, spodbud in izkušenj, ki otroku omogočajo aktivno raziskovanje, ustvarjanje ter razvoj različnih kompetenc.

Kurikulum za vrtce (MVI, 2025) poudarja, da mora vzgojitelj načrtovati dejavnosti, ki otroke spodbujajo k samostojnemu raziskovanju, preizkušanju različnih strategij in učenju z neposredno izkušnjo. V ospredju ni končni rezultat, temveč proces otrokovega učenja.

Otrokom ponujamo priložnosti, da v varnih in skrbno načrtovanih okoliščinah preizkušajo svoje sposobnosti, razvijajo ravnotežje, koordinacijo, vztrajnost in sposobnost presojanja lastnih meja. Med igro na prostem pogosto spontano nastajajo gibalni izzivi, ki jih otroci soustvarjajo sami. Takšne dejavnosti razvijajo samozaupanje, odgovornost ter sposobnost presojanja lastnih zmožnosti, kar poudarjajo tudi sodobne raziskave o tvegani igri (Sandseter, 2007; Brussoni et al., 2015).

3. Tvegana igra

Tvegana igra je naravni del otroštva in pomembno prispeva k razvoju gibalnih, socialnih ter čustvenih kompetenc. V nasprotju s tradicionalnim razumevanjem tveganja sodobna spoznanja poudarjajo, da otroci potrebujejo priložnosti za preizkušanje lastnih meja, saj se prav skozi izkušnjo učijo presojati svoje sposobnosti in odgovorno ravnati v različnih situacijah (Sandseter, 2007). Tudi

Kurikulum za vrtce (MVI, 2025) poudarja pomen ustvarjanja spodbudnega okolja, ki otrokom omogoča razvoj samozaupanja, samostojnosti in odgovornega sprejemanja izzivov.

Strokovna literatura poudarja, da obvladljivo tveganje omogoča razvoj gibalnih spretnosti, samozaupanja, samostojnosti ter sposobnosti presojanja lastnih meja (Sandseter, 2007; Brussoni et al., 2015). Pri tem je ključna razlika med tveganjem in nevarnostjo. Naloga vzgojitelja ni odpravljanje vseh tveganj, temveč strokovna presoja, kako ustvariti varno okolje, ki otrokom še vedno omogoča raziskovanje, izzive in izkustveno učenje.

V naši skupini se tvegana igra pogosto razvije spontano. Med gibalno dejavnostjo v telovadnici so otroci uporabljali leseno gred za skok v globino. Med igro se je ena izmed deklic samoiniciativno ulegla na blazino pod gred, drugi otroci pa so jo začeli preskakovati. Nastala situacija je zahtevala hitro strokovno presojo vzgojiteljice. Namesto takojšnje prepovedi sem ocenila dejansko stopnjo tveganja, prilagodila potek dejavnosti in ves čas spremljala igro. Opazila sem, da so bili otroci pozorni drug na drugega, se med seboj opozarjali ter sproti prilagajali način preskakovanja. S tem so pokazali visoko stopnjo sodelovanja, medsebojnega zaupanja in zavedanja lastne odgovornosti.

Podobne priložnosti nastajajo tudi med vsakodnevnim bivanjem na prostem, ko otroci plezajo na drevesa. Pri tem sami presojajo, katera veja je dovolj trdna, kako visoko bodo splezali in na kakšen način bodo varno sestopili. Vloga vzgojitelja ni preprečevanje vseh izzivov, temveč zagotavljanje varnega okolja, opazovanje otrok ter strokovna presoja razmerja med koristmi in tveganjem. Takšen pristop otrokom omogoča razvoj ravnotežja, koordinacije, samozaupanja in sposobnosti samostojnega odločanja.

Opisana primera potrjujeta, da tvegana igra ni nasprotje varnosti, temveč pomemben element kakovostnega učnega okolja. Ob ustrezni podpori odraslih otroci razvijajo kompetence, ki jih ni mogoče enako učinkovito pridobiti v popolnoma nadzorovanih in vnaprej strukturiranih dejavnostih.

4. Čuječnost in izkustveno učenje

Čuječnost pri predšolskih otrocih ne pomeni zgolj umirjanja, temveč predvsem razvijanje sposobnosti usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, zaznavanja telesa, čutnih vtisov in lastnega doživljanja. Otroci jo najlažje razvijajo skozi kratke, igrive in vsakodnevne dejavnosti, ki vključujejo gibanje, raziskovanje ter uporabo različnih čutil.

Pri čuječnosti usmerjamo pozornost na notranje procese, kot so misli in čustva, ali na zunanje dražljaje, na primer zvoke in dogajanje v okolju (Černetič, 2017). Pomemben vidik čuječnosti je razvijanje sposobnosti opazovanja brez vrednotenja ter postopno prepoznavanje lastnih občutkov, misli in odzivov. Raziskave kažejo, da čuječnost pri otrocih in odraslih spodbuja razvoj pozornosti, ustvarjalnosti, spomina ter boljšega uravnavanja čustev (Williams & Penman, 2015).

Čeprav imajo tudi odrasli pogosto težave z zavestnim usmerjanjem pozornosti na lastno doživljanje, je otrokom to še težje, saj se šele učijo prepoznavati in uravnavati svoje notranje procese. Pri tem jim lahko pomembno podporo nudijo starši in vzgojitelji.

V pedagoški praksi opažamo, da se otroci vse pogosteje srečujejo z različnimi obremenitvami, zato je smiselno, da jim že v predšolskem obdobju ponujamo dejavnosti, ki spodbujajo zavedanje sebe in okolice, umirjanje, pozitivno usmerjanje pozornosti ter prepoznavanje lastnega doživljanja.

V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov dejavnosti iz prakse.

Ena izmed dejavnosti je temeljila na ritmičnem tapkanju ob zvoku metronoma. Otroci so svoje telo uporabili kot glasbilo in z dlanmi ritmično tapkali po kolenih. Metronom je omogočal postopno spreminjanje hitrosti ritma, zato so morali otroci svoje gibanje nenehno prilagajati slišanemu ritmu. Za dodatno spodbujanje slušnega zaznavanja in usmerjene pozornosti so med dejavnostjo na očeh nosili preveze. Odstranitev vidnih dražljajev jih je spodbudila, da so se osredotočili na poslušanje ritma, zaznavanje telesa in usklajevanje lastnega gibanja.

Preveze za oči smo uporabljali tudi pri drugih dejavnostih. Otroci so z rokami raziskovali kinetični pesek in iskali skrite mehke cofke, pri tem pa niso uporabljali vida. Ker so se morali opirati predvsem na tipne informacije, so razvijali taktilno zaznavanje, koncentracijo in vztrajnost. Opazili

smo, da so nalogo reševali premišljeno, pri iskanju uporabljali različne strategije ter med seboj spontano izmenjevali opažanja in ideje.

Slika 1: Senzorna igra; iskanje cofkov

Uporabo prevez smo razširili tudi na področje grafomotorike in prostorskega zaznavanja. Otroci so poskušali risati brez uporabe vida ali pa so s pomočjo tipnega zaznavanja prepoznavali preproste simbole, ki jim jih je vzgojiteljica s prstom narisala na hrbet. Nato so med več ponujenimi možnostmi poiskali ustrezen simbol ali ga samostojno narisali. Takšne dejavnosti so zahtevale visoko stopnjo pozornosti, telesnega zavedanja in miselnega predstavljanja ter otrokom omogočile drugačen način zaznavanja prostora in lastnega telesa.

Praktične izkušnje kažejo, da čuječnost in veččutno učenje otrokom omogočata globlje zaznavanje sebe, okolja in lastnega doživljanja.

Dejavnosti so bile zasnovane kot igra in raziskovanje, zato so jih otroci sprejemali z zanimanjem ter se vanje aktivno vključevali. Ob tem niso razvijali le posameznih čutnih in zaznavnih sposobnosti, temveč tudi zbranost, vztrajnost in sodelovanje z vrstniki.

5. Glasbene in plesne dejavnosti

Glasba v predšolskem obdobju pomembno prispeva k otrokovemu celostnemu razvoju, saj hkrati spodbuja gibalno, spoznavno, socialno in čustveno področje. Kurikulum za vrtce (MVI, 2025) jo opredeljuje kot področje, ki otroku omogoča izražanje, raziskovanje, ustvarjalnost in estetsko doživljanje. Glasbo pogosto povezujemo tudi s pripovedovanjem zgodb, gibanjem in drugimi kurikularnimi področji, s čimer postane povezovalni element celotnega učnega procesa.

V vsakodnevno življenje skupine redno vključujemo ritmične igre in ustvarjalno gibanje ob glasbi. Z uporabo telesa kot glasbila, ploskanjem, tapkanjem in ponavljanjem ritmičnih vzorcev otroci razvijajo občutek za ritem, slušno pozornost ter usklajenost gibanja.

Pri izraznem plesu z rutkami, trakovi in žogicami raziskujejo različne možnosti gibanja, se odzivajo na spremembe v glasbi ter skozi gib izražajo svoje doživljanje. Ker dejavnosti ne predvidevajo enega pravilnega načina izvedbe, ima vsak otrok priložnost razvijati lasten način ustvarjalnega izražanja.

Pri opazovanju smo ugotovili, da so se otroci med plesom spontano prepustili glasbi, pri čemer niso posnemali drug drugega, temveč so iskali izvirne gibalne rešitve. Takšne izkušnje krepijo ustvarjalnost, prostorsko orientacijo, koordinacijo gibanja in estetsko občutljivost, hkrati pa prispevajo k oblikovanju pozitivne samopodobe, saj otroci svoje zamisli izražajo brez strahu pred napakami. Pogosto so sami predlagali ponavljanje posameznih pesmi, ritmičnih iger in plesov. Takšna pobuda odraža visoko stopnjo notranje motivacije, saj so glasbene dejavnosti sprejeli kot naravni del svoje igre v vsakodnevnem življenju v vrtcu.

V praksi se je pokazalo, da glasba pomembno prispeva k oblikovanju spodbudnega učnega okolja. Poleg glasbenih spretnosti spodbuja razvoj pozornosti, vztrajnosti, sodelovanja, ustvarjalnosti in samouravnavanja. Kadar imajo otroci dovolj svobode za glasbeno raziskovanje, postanejo aktivni soustvarjalci učnega procesa ter glasbo spontano uporabljajo kot način izražanja, raziskovanja in povezovanja.

6. Didaktične igre

Otroci so po naravi radovedni in jih privlačijo dejavnosti, ki jim predstavljajo izziv ter omogočajo raziskovanje na zanimiv in igriv način. Še posebej jih pritegnejo nekoliko neobičajni pripomočki in igre za razvijanje fine motorike, ki jih lahko vzgojitelji z malo ustvarjalnosti izdelamo iz preprostih in lahko dostopnih materialov.

Igra je dejavnost otrok (in tudi odraslih), ki je notranje motivirana z dejavnostjo samo. To pomeni, da je otrokom bolj pomembna sama dejavnost igranja kot cilj, ki bi ga z igro lahko dosegli. Smisel igre je torej v njej sami. Vodenje udeležencev v igri je spontano, vendar igra vedno zahteva aktivno udeležbo. Igra je svobodna dejavnost, ki presega meje realnega sveta, sedanjega časa in odrasle logike. Otroku predvsem nudi ugodje, zadovoljstvo, tudi kadar je z njo resno zaposlen (Nemec & Krajnc, 2011, str. 177).

Razvoj fine motorike zahteva veliko vaje, potrpežljivosti, vztrajnosti ter postopno krepitev mišic dlani, zapestja in prstov. Zato otrokom vsakodnevno ponujamo raznolike dejavnosti, ki jih motivirajo za aktivno uporabo rok in prstov.

Fina motorika predstavlja temelj za razvoj grafomotorike, samostojnosti pri vsakodnevnih opravilih ter začetnih spretnosti pisanja. V igralnici so otrokom vsakodnevno na voljo različni didaktični pripomočki za navijanje vrvic, prepletanje, razvrščanje, vstavljanje, uporabo prijemalk, premikanje kroglic skozi labirinte in druge raziskovalne naloge. Z njimi razvijajo natančnost gibanja, koordinacijo oko–roka, bilateralno koordinacijo, pincetni prijem ter vztrajnost pri reševanju nalog.

Slika 2: Labirinti s frnikulo

Slika 3: Igra za lovljenje pajkov

Slika 4: Ribolov z magnetom

Opazovanje otrok je pokazalo, da so pri dejavnostih z lastno izdelanimi didaktičnimi pripomočki vztrajali dlje časa kot pri drugih, komercialnih igrah. Pogosto so samostojno odkrivali nove načine njihove uporabe, pripomočke med seboj kombinirali ter v igro spontano vključevali vrstnike. Pri tem je bilo opaziti veliko sodelovanja, medsebojnega dogovarjanja, izmenjave idej in skupnega reševanja izzivov. Didaktične igre so otrokom vsakodnevno na voljo v igralnih kotičkih, da jih lahko uporabljajo samostojno, kadar začutijo zanimanje ali potrebo po določeni dejavnosti. Na ta način lahko sledijo lastnemu tempu učenja in raziskovanja.

Praktične izkušnje uporabe didaktičnih sredstev potrjujejo, da lahko preprosti, premišljeno zasnovani didaktični pripomočki pomembno obogatijo vsakodnevno življenje v vrtcu. Otrokom omogočajo aktivno raziskovanje, razvijanje motoričnih spretnosti in vztrajnosti pri reševanju izzivov.

7. Zaključek

Povezovanje tvegane igre, čuječnosti, multisenzornega raziskovanja, glasbenega ustvarjanja in lastno izdelanih didaktičnih pripomočkov je otrokom omogočilo učenje z neposredno izkušnjo. Ob tem niso razvijali le posameznih spretnosti, temveč tudi samostojnost, ustvarjalnost, vztrajnost, sodelovanje, kritično razmišljanje ter sposobnost presojanja lastnih zmožnosti. Posebna vrednost

predstavljenih dejavnosti je bila njihova odprtost, saj otrokom niso ponujale vnaprej določenih rešitev, temveč priložnosti za raziskovanje in iskanje lastnih poti do rešitev.

Izkušnje iz prakse kažejo tudi na spreminjanje vloge vzgojitelja. V ospredju ni več zgolj neposredno vodenje dejavnosti, temveč načrtno oblikovanje spodbudnega učnega okolja, pozorno opazovanje otrok, spremljanje njihovih interesov ter strokovna presoja, kdaj otroku ponuditi podporo in kdaj mu prepustiti samostojno raziskovanje. Takšen pristop krepi otrokovo notranjo motivacijo, občutek kompetentnosti in aktivno vlogo v procesu učenja.

Predstavljeni primeri dobre prakse potrjujejo, da inovativno učno okolje ne izhaja iz zahtevnih materialov, temveč iz premišljenega pedagoškega načrtovanja in strokovne odzivnosti vzgojitelja. Takšno okolje otroku omogoča aktivno raziskovanje, spodbuja njegovo notranjo motivacijo ter podpira celostni razvoj.

Viri:

- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). *What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6423–6454. https://doi.org/10.3390/ijerph120606423

- Černetič, M. (2017). Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo, 21*(1), 37–42.

- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. (2025). *Kurikulum za vrtce.* https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

- Nemec, B., & Krajnc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka: Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja.* Založba Grafenauer.

- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237–252.
- Williams, M., & Penman, D. (2015). *Čuječnost: Kako najti mir v ponorelem svetu.* Učila International.

Učenje se začne v miru: zakaj potrebujemo umirjene učitelje in učence

Ana Tori

OŠ Gradec, Bevkova 3, 1270 Litija

ana.tori@osgradec.si

Biografija

Ana Tori je profesorica glasbe na OŠ Gradec in predana pevka in korepetitorka v Zboru sv. Nikolaja, s katerim raziskuje lepoto in pripovednost vokalne glasbe. Znotraj šolskega prostora je mentorica učencem, ki želijo svoje glasbeno znanje in veščine poglobiti, ter vztrajna spodbujevalka tistih, ki šele iščejo samozavest v glasbenem izražanju. S svojimi učenci je izvedla avtorski muzikal *Poseben.si*. Posebno pozornost namenja medpredmetnemu povezovanju in projektnemu učenju. S sodelavkami vsako šolsko leto pripravlja in izvaja večje interdisciplinarne projekte, v katerih glasbo povezuje z drugimi področji ter učencem omogoča celostno doživljanje umetnosti in kulturne dediščine (Peter Jereb, Rudolf Maister, Srečko Kosovel). Je recenzentka strokovne revije *Glasba v šoli in vrtcu*.

Povzetek

Sodobni učni proces poteka v okolju, ki učence vsakodnevno izpostavlja številnim dražljajem, časovnim pritiskom in čustvenim obremenitvam. Takšna preobremenjenost zmanjšuje zmožnost pozornosti, ustvarjalnega mišljenja in pomnjenja, zato umirjenost predstavlja pomemben predpogoj za učinkovito učenje. Prispevek izhaja iz spoznanj nevroznanosti o povezanosti čustvene varnosti, uravnavanja stresa in učnih procesov ter poudarja vlogo učitelja pri ustvarjanju spodbudnega in varnega učnega okolja.

V osrednjem delu so predstavljeni primeri glasbenopedagoških dejavnosti, ki jih avtorica uporablja pri pouku glasbene umetnosti z namenom razvijanja zbranosti, samouravnavanja in medsebojne povezanosti učencev. Prispevek poudarja, da glasba zaradi svoje povezanosti z dihanjem, ritmom,

gibanjem in estetskim doživljanjem ponuja izjemne možnosti za ustvarjanje notranjega miru ter psihološko varnega učnega okolja.

Prispevek zagovarja stališče, da umirjanje ni izguba učnega časa, temveč pomembna naložba v kakovostnejše učenje, ustvarjalnost in medosebne odnose. Učenje se namreč začne takrat, ko je učenec notranje pripravljen sprejeti novo znanje.

Ključne besede: umirjenost, glasbena pedagogika, samouravnavanje, učenje, psihološka varnost.

Abstract

The modern learning process takes place in an environment that exposes pupils to numerous stimuli, time pressures and emotional stress on a daily basis. Such overload reduces the capacity for attention, creative thinking and memory; therefore, a calm state of mind is an important prerequisite for effective learning. This article focuses on findings from neuroscience regarding the links between emotional security, stress regulation and learning processes, and emphasises the teacher's role in creating a supportive and safe learning environment.

The main section presents examples of music education activities which the author uses in music lessons with the aim of developing pupils' concentration, self-regulation and interpersonal connections. The article emphasises that, due to its connection with breathing, rhythm, movement and aesthetic experience, music offers exceptional opportunities for creating inner peace and a psychologically safe learning environment.

The article argues that calming down is not a waste of teaching time, but rather an important investment in higher-quality learning, creativity and interpersonal relationships. Learning, after all, begins when a pupil is internally ready to absorb new knowledge.

Keywords: calmness, music education, self-regulation, learning, psychological safety

1. Uvod

Ob vstopu v razred bi stanje v njem redko lahko opisala kot umirjeno. S tem ne merim na odsotnost hrupa in mirne učence, ki se med odmorom tiho pomenkujejo, ampak na umirjene, sproščene in neobremenjene misli posameznikov. Pogosteje je moč opaziti nemir in drobne konflikte, ki se v

kratkem odmoru ne morejo razrešiti in hitenje učencev do svojega mesta. Pa vendar se najde tudi svetel pogled v družbi naveličanih ali zbeganih. Kot glasbenica se zavedam, da je praktično nemogoče zares sodelovati in skušati stopiti čez svoje lastne omejitve, ko so misli razkropljene ali preobremenjene. Zato sem začela preizkušati tehnike umirjanja pred in med učenjem. Kot učiteljica sem še vedno v procesu raziskovanja, kako pomembno vlogo ima umirjenost pri učenju in ustvarjalnosti, vendar lahko rečem, da že opazim več svetlih pogledov, ki so pripravljeni na sprejemanje novega. Učenje se torej ne začne z vsebino, ampak s stanjem, v katerem je učenec sposoben vsebino sprejeti.

2. Umirjenost kot biološki pogoj za učenje

Učenci k pouku prinašajo številne dražljaje in stanja, ki so posledica medvrstniške interakcije, časovnega pritiska, hrupa šolskih hodnikov, digitalnih informacij in različnih čustvenih bremen. Takšna preobremenjenost zmanjšuje učinkovitost prefrontalnega korteksa, ki je ključen za usmerjanje pozornosti in vzdrževanje delovnega spomina. Posledično so učenci manj pripravljeni na sprejemanje novega znanja. Ne zato, ker ne bi želeli sodelovati, temveč zato, ker njihovi možgani v tistem trenutku niso v optimalnem stanju za učenje. Kot poudarja Daniel J. Siegel, je za učinkovito učenje ključno stanje, v katerem so možgani sposobni povezovanja, prilagajanja in sprejemanja novih informacij. Kadar je otrok preplavljen s stresom, strahom ali preveliko količino dražljajev, se njegovi možgani usmerijo predvsem v zaznavanje nevarnosti in uravnavanje notranjega ravnovesja, manj pa v procese, ki omogočajo razmišljanje, ustvarjalnost, pomnjenje in reševanje problemov. Siegel izpostavlja pomen povezovanja čustvenih in kognitivnih procesov ter poudarja, da se otroci najlažje učijo v stanju, ko se počutijo varni, sprejeti in umirjeni. Učenje zato ni odvisno le od kakovosti razlage ali učenčeve motivacije, temveč tudi od notranjega stanja, s katerim učenec vstopa v učni proces. Učitelj, ki pomaga ustvariti okolje miru in čustvene varnosti, ne zmanjšuje zahtevnosti učenja, temveč ustvarja pogoje, v katerih lahko učenčevi možgani sploh uporabijo svoje sposobnosti v celoti.

3. Učitelj kot ustvarjalec mirnega prostora

Pri ustvarjanju umirjenega učnega okolja in spodbudi k umirjanju misli ima pomembno vlogo učitelj. Njegova naloga ni samo posredovanje znanja, ampak tudi oblikovanje razmer, v katerih se učenje lahko zgodi.

Učitelj s svojim načinom komunikacije, odzivanjem na napake, odnosom do učencev in lastno čustveno naravnanostjo pomembno vpliva na razredno klimo. Učenci ne zaznavajo le besed, ki jih učitelj izgovori, ampak tudi njegovo držo, ton glasu, potrpežljivost in odnos do njih.

Umirjen učitelj ne pomeni učitelja brez zahtev. Prav nasprotno – jasna pričakovanja, doslednost in strokovna zahtevnost so pomembni elementi varnega okolja. Razlika je v načinu, kako jih učitelj uresničuje. Učenec se lažje razvija v okolju, kjer čuti, da je napaka del procesa učenja, kjer je slišan in kjer lahko sodeluje brez strahu pred neuspehom.

Učitelj, ki zna uravnavati svojo lastno odzivnost, postaja pomemben model učencem. S svojo prisotnostjo jim kaže, da se je mogoče ustaviti, poslušati, premisliti in se odzvati mirno in razumsko.

4. Kako lahko pri pouku dosegamo umirjen um

Našteta spoznanja imajo največjo vrednost takrat, ko jih učitelj prevede v konkretne pedagoške odločitve. V nadaljevanju predstavljam nekaj dejavnosti, ki jih redno uporabljam pri pouku glasbene umetnosti.

4.1. Iz statike v gibanje: dejavnosti z rutko iz šifona (Slika 1)

Človek je bitje, ki nezavedno nosi v sebi hrepenenje po lepoti. Že Oscar Wilde je zapisal: »Človek je lačen lepote.” Ta misel se navezuje na Wildeovo temeljno prepričanje, da lepota ni površinska dekoracija, ampak človekova globoka potreba**.** Pitje kave v nakupovalnem središču ali pa za mizico pred planinsko kočo z neskončnim razgledom je precej drugačna izkušnja, kajne? Lepota, mir in urejenost niso le estetski dodatki, ampak pomembno vplivajo na naše počutje. Človek se v okolju, ki ga nagovarja s harmonijo in z lepoto, lažje umiri, postane bolj pozoren in odprt za doživljanje.

Zato pri svojem delu uporabljam nežne, pisane rutke; z njimi izvedem uvodno motivacijo ali pa jih uporabim pri temeljni dejavnosti osvajanja nove učne snovi. Nežno valovanje rutke, ki jo sami vodijo skozi prostor, učence spodbudi k umiritvi in njihovo pozornost usmerja na sedanji trenutek. Že sam pogled na usklajeno valovanje prispeva k umiritvi. Ko pa k temu dodamo še estetsko glasbo, se med učenci krepita občutek povezanosti in skupinske usklajenosti.

Slika 1: dejavnost z rutko

Primer: Dmitrij D. Šostakovič: *Valček št. 2* (iz *Suite za jazz orkester št. 2*)

Učenci stojijo v krogu. Osnova je osem taktov, znotraj katerih se logično zaključi fraza. Rutko držimo v desni roki in s prvim taktom fraze roka zaniha desno, v drugem taktu levo itd. V zadnjem, osmem, taktu, učenec rutko izpusti, da le-ta poleti k njegovemu levemu sosedu, ki jo ujame in naslednjo frazo začne z »novo« rutko. Dejavnost ima tudi vzgojno noto, saj krepi sodelovanje med deležniki in odgovornost do skupine.

4.2. Iz resničnosti v domišljijo: zgodbe/vizualizacija

Zakladnica klasične glasbe je polna zgodb, ki jih s pridom uporabim za usmerjanje pozornosti na isto točko. Ker so to navadno daljša dela, jih uporabim kot osrednji del učne ure. (npr. *Vltava* B. Smetane, odlomki iz *Alpske simfonije* R. Straussa, posamezni stavki iz Vivaldijevih *Štirih letnih časov*, *Jutr*o iz suite *Peer Gynt* …). Včasih pa branje uporabim tudi kot uvod v novo učno snov. Besedila ustvarim sama ali pa s pomočjo umetne inteligence. Raziskave o branju kažejo, da lahko

že nekaj minut branja ali poslušanja zgodb povzroči zmanjšanje fizioloških znakov stresa, in sicer nižji srčni utrip, nižji krvni tlak, zmanjšanje mišične napetosti in občutek psihološke umiritve.

Vsekakor pa ob tem ne smemo pozabiti tudi na druge koristi branja, kot so oblikovanje novih povezav med živčnimi celicami in krepitev obstoječih, izboljšanje koncentracije, spomina in jezikovnih sposobnosti.

V času, ko se soočamo s krizo moralnih vrednot, pa zgodbe niso le pot v domišljijske svetove, temveč prostor, kjer se srečujemo z vprašanji dobrega, pravičnega in človeškega. Skozi like, njihove odločitve in preizkušnje razvijamo razumevanje vrednot, ki nas povezujejo in oblikujejo kot ljudi.

Primer: uvod v obdobje srednjega veka

Ob zvočni kulisi srednjeveške inštrumentalne glasbe učencem preberem zgodbo o deklici, ki je živela v srednjeveški vasi pod gradom. V zgodbi je zajet oris srednjeveškega trga, obrtnikov, dogajanja na gradu in vloga potujočih pevcev. Vse skupaj začini kanček skrivnostnosti.

4.3. Iz kaosa v harmonijo: *vokal*

Že v času pred našim štetjem je Konfucij učil, da glasba plemeniti dušo in spodbuja vrline. Harmonično ureditev glasbe je primerjal z ureditvijo vesolja, pa tudi družbe in države.

Glasbo je torej razumel kot sredstvo notranjega urejanja človeka in skupnosti. Njegove misli presenetljivo sovpadajo s sodobnimi nevroznanstvenimi ugotovitvami, da urejena zvočna izkušnja spodbuja uravnavanje pozornosti, čustev in medosebnih odnosov. Po Konfuciju je najbolj vzvišena glasba vedno tista, ki v vse dele skupnosti širi voljo in smisel ter daje moč miru in harmonije.

Primer doseganja harmonije:

Razred učencev sedi v krogu. Učence prosim, da povzročijo hrup z glasom. Edina omejitev, ki jo imajo, je, da ne kričijo. Ker so najstniki mojstri v ustvarjanju hrupa, jim je to navodilo zelo všeč. Omenjena omejitev učence spodbuja tudi k samokontroli in samozavedanju. Ker je vaja sestavljena

iz več navodil, morajo biti učenci pozorni tudi na dogovorjeni znak, ki pomeni tišino in mirno dihanje. Sama največkrat uporabim dvig roke.

Skupino vodim z naslednjimi usmeritvami (prirejeno po Burdicku):

- S svojim glasom povzroči čimveč zvokov. (dvig roke)
- Umiri se in dihaj v tišini.
- Ponovno povzroči hrup in prisluhni zvokom okoli sebe. (dvig roke)
- Dihaj v tišini.
- Zapoj svoj najljubši ton na vokal O. Štej do 4 in ga nato zapoj ponovno. Večkrat. (dvig roke)
- Dihaj v tišini.
- Zapoj svoj ton še enkrat in se počasi uglasi s svojim sosedom na isti ton. Zajemi sapo, če moraš, potem pa se spet pridruži. Zvok naj traja. (dvig roke)

Navadno se skupina uglasi na isti ton. Vaja uglaševanja je glede na izkušnje veliko bolj učinkovita, če sedimo v krogu kot pa v linearnih vrstah.

Glas je eno izmed najbolj intimnih izraznih sredstev. Pričakovano je, da so ob prvih izvedbah vaje učenci zadržani. Šele ob večkratnih postopnih ponovitvah se zadržki zmanjšujejo, učenci vse bolj sproščeno vstopajo v proces in šele takrat je učinek vaje polnejši. Ob večkratnih ponovitvah se opazi tudi usklajevanje dihanja. Osebno mi je ta vaja všeč tudi zato, ker morajo v nekem trenutku preklopiti iz »jaz« v »mi«.

4.4. Iz hrupa v tišino: poslušanje

Svoje razrede predmetne stopnje rada povežem v timskem poučevanju s kolegicami razredne stopnje. Tako smo izvedle že nekaj skupnih ur, ki se vedno izkažejo za zelo uspešne. Starejši učenci so mentorji mlajšim, pri starejših pa je v družbi mlajših opaziti odsotnost sramu in zadržanosti, ki sta večkrat prisotna pri najstnikih. Prav tako starejši učenci hitreje prisluhnejo okolici, ko k temu spodbujajo mlajše.

Primer: gozdna učna ura

Z učenci 7. in 2. razreda se odpravimo v bližnji gozd. Na gozdi jasi se posedemo v več krogov in zgolj prisluhnemo zvokom gozda. V skupini si učenci izmenjajo opažanja. Pri naslednji nalogi morajo poiskati naravna glasbila, vendar morajo pri gibanju po gozdu v vsakem trenutku še vedno slišati zvoke gozda. V nadaljevanju ure izvedemo zvočno improvizacijo z naravnimi glasbili.

4.5. Iz glave v telo: sproščanje

Telo je odlično uglašen inštrument, ki se odziva na vsa čustva, dejanja ter na spodbudne ali negativne misli. Signalov, kaj telo potrebuje, se večinoma zavedamo, pa vendar ga (pre)večkrat želimo pretentati z mislijo »samo še to ...«. Posledice večkratnega zavračanja potreb telesa so napetosti v odnosih, preobčutljivost, zaprtost vase, zatekanje k hipnim zadovoljitvam v obliki hrane ali igranja računalniških igric. Učitelji opažamo, kako (tudi) ignoriranje telesnih signalov vodi v tesnobo. Pri pouku glasbe imam krasno možnost, da otroke vodim k zavedanju telesa. Pred petjem je potrebno pripraviti naš inštrument, telo, na optimalno delovanje. Za zdravo petje je izjemnega pomena zmožnost sprostitve, zato vsako pevsko vajo začnem s sproščanjem. S tem dosežem tudi, da se pevci umirijo in uglasijo »na skupni imenovalec«.

Primer:

Učence prosim, da se razporedijo po prostoru. Navadno se spontano postavijo tako, da se med seboj na začetku vidijo, večina pa jih nekje na polovici zamiži. Vodim jih s stavki:

- Z obema nogama stojiš enakomerno na tleh. Tal se dotikaš s celimi stopali. Stopala so v širini ramen. Kolena so sproščena, rahlo pokrčena. Težo telesa imaš enakomerno porazdeljeno na obe stopali.
- Preveri položaj medenice. Ali jo imaš zvrnjeno naprej, nazaj? Malo preizkusi, da najdeš nevtralni položaj medenice.
- Spusti trebušne mišice, popek naj pade ven. Mirno vdihuj zrak v to področje. *Opomba: Ta gib sprošča napetost v telesu in umirja živčni sistem.*
- Roke visijo ob telesu. Nekajkrat stisni dlan v pest in nato spusti prste, da prosto visijo.
- Ramena spusti in mirno dihaj.
- Glava je podaljšek hrbtenice, brada je vzporedno s tlemi. Sprosti čeljust, usta so rahlo odprta.

- Privošči si še nekaj vdihov in nato počasi odpri oči.

4.6. Iz vrste v krog

Veliko dejavnosti se odvija v krogu, kar lahko pojasnimo s tem, da dejavnosti v krogu spodbujajo občutek varnosti, povezanosti in enakopravnosti. Krog lahko takoj spremeni dinamiko razreda in vzpostavi bolj vključujoče, sodelovalno vzdušje. Učenci se ne morejo več skrivati v zadnji vrsti ali kotu razreda in učitelji vidijo učence na enakopravnejši ravni. V idealnem primeru model kroga daje vsakemu učencu enako možnost, da se izrazi in da je slišan, kar učiteljem omogoča boljši občutek za individualne potrebe vsakega učenca.

Na koncu bi se rada dotaknila še dejstva, da predmet glasbena umetnost ponuja ogromno priložnosti, da učitelj učencu pomaga doseči notranji mir. Ob kvalitetni glasbi lahko dosežemo enakomeren dih, umirimo srčni utrip, sinhroniziramo gib, se s skupino preko izvajanja povežemo, hkrati pa nam nudi estetsko doživetje in aktivacijo parasimpatičnega živčnega sistema.

5. Zaključek

Ko pri pouku namenimo čas umirjanju begajočih misli in nemirnih nog, to ni izguba časa, ampak temelj, da bo lahko učenje obrodilo sadove. Umirjanje je veščina, ki se je učimo. Razvija se postopoma, z zgledom, s potrpežljivostjo in z redno vajo. Ker pa smo v šoli učitelji tisti, ki narekujemo tempo obravnavanja učne snovi, moramo prevzeti tudi odgovornost, da ustvarimo pogoje, v katerih bo učenec lahko brez pritiska osvajal nova znanja in veščine. Mir ni nasprotje aktivnosti. Mir je stanje, v katerem učenec lahko aktivno misli, ustvarja in se uči.

Čeprav pričujoči prispevek predstavlja konkretne dejavnosti na poti do umiritve, zaključujem z drugačno mislijo. Včasih namreč ne potrebujemo posebnih metod ali pripomočkov. Včasih je dovolj nasmeh in pogled v oči.

Viri

- Arnsten, A. F. T. (2009). *Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function*. Nature Reviews Neuroscience, 10(6), 410–422.

- Burdick, D. E. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike: 154 metod, tehnik in aktivnosti: priročnik za vse, ki delate z otroki*. Družinski in terapevtski center Pogled.
- Chang, Y. H., Wu, I. C., Hsiung, C. A. (2021). Reading activity prevents long-term decline in cognitive function in older people: evidence from a 14-year longitudinal study. *International psychogeriatrics*, *33*(1), 63–74. https://doi.org/10.1017/S1041610220000812
- Dahill-Fuchel, R., Dahill-Fuchel K. (2018): *Circling Toward Healing and Learning.* https://www.ascd.org/el/articles/circling-toward-healing-and-learning
- Lewis, D. (2009). *Galaxy Stress Research*. Mindlab International.
- Palajsa, I.: *Konfucij – učitelj starodavne Kitajske*. Nova Akropola. https://akropola.org/konfucij-ucitelj-starodavne-kitajske/
- Siegel, D. J., Payne Bryson, T. (2018). *Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov.* Družinski in terapevtski center Pogled.
- Snel, E. (2013): *Sedeti pri miru kot žaba. Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše).* Zavod Gaia planet Celje.

Vizualna organizacija laboratorijske dejavnosti kot podpora učenju gluhih in naglušnih učencev pri biologiji

Andreja Osredkar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova cesta 74, 1000 Ljubljana.

andreja.osredkar@zgnl.si

Biografija

Andreja Osredkar je učiteljica biologije in naravoslovja na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani že deveto leto. Po izobrazbi je magistrica profesorica biologije in gospodinjstva, opravljeno pa ima tudi specialno pedagoško dokvalifikacijo za učence s posebnimi potrebami, natančneje z učenci z MDR. Tekom zaposlitve je opravljala vlogo organizatorja prehrane in učiteljice gospodinjstva. Pri delu se srečuje z učenci z govorno jezikovnimi motnjami, učenci avtističnega spektra in gluhimi, naglušnimi učenci. Poučevala je tudi učence v nižjem izobrazbenem standardu. Zelo rada ima sprehode v naravi, veliko časa pa preživi tudi na domačem vrtu.

Povzetek

Laboratorijsko delo predstavlja enega izmed ključnih pristopov pri pouku biologije, saj spodbuja raziskovalno učenje, razvoj naravoslovnih spretnosti ter razumevanje bioloških procesov. Pri gluhih in naglušnih učencih pa lahko tradicionalna organizacija laboratorijskih dejavnosti predstavlja oviro zaradi prevladujoče verbalne komunikacije, časovne usklajenosti demonstracij in razlag ter zahtevnega usvajanja strokovne terminologije. Prispevek predstavlja model vizualne organizacije laboratorijske dejavnosti kot didaktični pristop, ki temelji na načrtnem oblikovanju prostora, komunikacije, učnih gradiv in raziskovalnega procesa. Model je prikazan na primeru učne ure mikroskopiranja v oddelku gluhih in naglušnih učencev ob sodelovanju tolmača slovenskega znakovnega jezika. Posebna pozornost je namenjena vlogi vizualnih navodil, organizaciji demonstracije, raziskovalno usmerjenemu delu učencev, usvajanju biološke terminologije ter predstavitvi rezultatov. Prispevek izhaja iz primera dobre pedagoške prakse in prikazuje, kako

lahko premišljena vizualna organizacija laboratorijskega dela spodbuja aktivno sodelovanje, samostojnost, raziskovalno mišljenje in razvoj naravoslovne pismenosti gluhih in naglušnih učencev. Predlagani model je prenosljiv tudi na druge laboratorijske dejavnosti in predstavlja uporabno izhodišče za oblikovanje vključujočega učnega okolja pri pouku naravoslovnih predmetov.

Ključne besede: gluhi in naglušni učenci, biologija, laboratorijsko delo, mikroskopiranje, vizualna organizacija učnega okolja, raziskovalno učenje, vključujoče izobraževanje

Abstract

Laboratory work is a fundamental component of biology education, as it promotes inquiry-based learning, the development of scientific skills, and a deeper understanding of biological concepts. However, the traditional organisation of laboratory activities may present significant challenges for deaf and hard of hearing students due to the predominance of verbal communication, the simultaneous delivery of demonstrations and explanations, and the acquisition of specialised scientific terminology. This paper presents a model of visual organisation of laboratory activities as a didactic approach that integrates the purposeful design of the learning environment, communication, instructional materials, and inquiry-based learning processes. The model is illustrated through a microscopy lesson conducted in a classroom of deaf and hard of hearing students with the support of a Slovenian Sign Language interpreter. Particular attention is given to the use of visual instructions, the organisation of laboratory demonstrations, inquiry-based student activities, the development of biological terminology, and the presentation and discussion of experimental findings. Drawing on an example of good educational practice, the paper demonstrates how a carefully designed visually organised laboratory environment can enhance active participation, learner autonomy, scientific inquiry, and scientific literacy among deaf and hard of hearing students. The proposed model is transferable to other laboratory activities and offers practical guidance for creating inclusive learning environments in science education.

Keywords: deaf and hard of hearing students; biology education; laboratory work; microscopy; visual organisation of learning; inquiry-based learning; inclusive education

1. Uvod

Laboratorijsko delo predstavlja enega temeljnih didaktičnih pristopov pri pouku biologije, saj učencem omogoča razvijanje raziskovalnih spretnosti, neposredno opazovanje bioloških pojavov ter povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. Pri pouku biologije je poseben poudarek namenjen raziskovalnemu in eksperimentalnemu učenju, ki spodbuja aktivno vlogo učenca, razvoj naravoslovnega mišljenja ter razumevanje bioloških konceptov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Pri poučevanju gluhih in naglušnih učencev je uspešnost laboratorijskega dela v veliki meri odvisna od organizacije učnega procesa. Ker učenci informacije pretežno sprejemajo po vizualni poti, morajo biti prostor, komunikacija, demonstracije in učna gradiva načrtovani tako, da omogočajo neprekinjeno spremljanje učitelja, tolmača slovenskega znakovnega jezika in laboratorijskih postopkov. Pomemben izziv predstavlja tudi usvajanje strokovne biološke terminologije, ki zahteva skrbno načrtovano vizualno podporo in usklajeno sodelovanje učitelja ter tolmača (Pavlič, 2018).

Vizualna organizacija laboratorijske dejavnosti zato ne pomeni zgolj uporabe slikovnega gradiva, temveč predstavlja celovit didaktični pristop, ki vključuje organizacijo prostora, komunikacije, učnih gradiv ter raziskovalnega procesa. Takšno načrtovanje učnega okolja spodbuja samostojnost učencev, omogoča učinkovitejše izvajanje laboratorijskih dejavnosti in podpira razvoj naravoslovnih kompetenc. Pri tem pomembno vlogo predstavlja tudi slovenski znakovni jezik kot učni jezik gluhih učencev in temelj dostopne komunikacije v vzgojno-izobraževalnem procesu (ZRS, 2018).

Prispevek predstavlja model vizualne organizacije laboratorijske dejavnosti, prikazan na primeru učne ure mikroskopiranja v oddelku gluhih in naglušnih učencev. Namen prispevka je prikazati, kako lahko premišljeno načrtovanje laboratorijskega dela podpira raziskovalno učenje, razvoj naravoslovnih kompetenc in usvajanje strokovne biološke terminologije v vizualno-komunikacijskem učnem okolju.

2. Poučevanje biologije gluhih in naglušnih učencev

Biologija je predmet, pri katerem učenci razvijajo razumevanje živih sistemov predvsem z opazovanjem, raziskovanjem in razlago naravnih pojavov. Poleg usvajanja bioloških vsebin razvijajo tudi raziskovalne spretnosti, kot so sistematično opazovanje, primerjanje, oblikovanje sklepov in uporaba strokovne terminologije (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje [MVI], 2025).

Pri gluhih in naglušnih učencih predstavlja poseben izziv predvsem usvajanje biološkega strokovnega besedišča. Veliko pojmov je abstraktnih ali pa v slovenskem znakovnem jeziku zanje ni ustaljenih znakov. Učitelj mora zato nove izraze povezovati s konkretnimi predmeti, preparati, modeli ali neposrednim opazovanjem ter pri tem tesno sodelovati s tolmačem slovenskega znakovnega jezika (Pavlič, 2018).

Posebnost pouka biologije je tudi laboratorijsko delo, pri katerem učenec hkrati opazuje preparat, uporablja laboratorijske pripomočke, spremlja navodila in zapisuje opažanja. Pri gluhih in naglušnih učencih takšna sočasna obdelava več vizualnih informacij predstavlja dodatno obremenitev, zato mora biti potek laboratorijske dejavnosti jasno strukturiran in časovno organiziran. Le tako lahko učenci svojo pozornost usmerijo v raziskovanje bioloških pojavov in razvijajo raziskovalne spretnosti enakovredno svojim vrstnikom.

3. Didaktična načela načrtovanja laboratorijske dejavnosti

Načrtovanje laboratorijske dejavnosti v oddelku gluhih in naglušnih učencev temelji na načelu vizualne dostopnosti informacij. Cilj prilagoditev ni poenostavljanje učne vsebine, temveč ustvarjanje pogojev, ki učencem omogočajo enakovredno sodelovanje pri raziskovalnem delu. Pri tem učitelj izhaja iz spoznanja, da je uspešnost laboratorijskega dela odvisna ne le od izbire učnih vsebin, temveč tudi od organizacije prostora, komunikacije in učnega procesa.

Pri načrtovanju laboratorijske dejavnosti učitelj upošteva štiri temeljna didaktična načela:

- *vizualno organiziran učni prostor,* ki omogoča sočasno spremljanje učitelja, tolmača in laboratorijske demonstracije;
- *jasno strukturiran potek dejavnosti,* pri katerem so navodila podana pred začetkom posamezne faze dela in podprta s slikovnimi prikazi;

- *vizualno podprta strokovna terminologija,* pri kateri so novi biološki pojmi povezani s konkretnimi preparati, laboratorijskimi pripomočki in ustreznimi znaki slovenskega znakovnega jezika;
- *aktivna vloga učencev,* ki temelji na sodelovalnem delu, sistematičnem opazovanju, dokumentiranju opažanj in predstavitvi rezultatov.

Pri načrtovanju laboratorijskega dela učitelj posebno pozornost nameni tudi pripravi učnih gradiv. Laboratorijski protokol mora biti pregleden, vsebovati kratka navodila, jasen vrstni red posameznih korakov ter dovolj prostora za skice, fotografije in zapis opažanj. Takšna zasnova učencem omogoča večjo samostojnost pri delu, učitelju pa več časa za spremljanje raziskovalnega procesa in usmerjanje učencev pri oblikovanju ugotovitev.

Pomemben element načrtovanja predstavlja tudi organizacija komunikacije. Posebnost laboratorijskega pouka gluhih in naglušnih učencev je časovna ločitev razlage od praktičnega dela. Med mikroskopiranjem učitelj novih navodil ne podaja, saj učenec ne more hkrati spremljati preparata, učitelja in tolmača. Takšna organizacija zmanjšuje kognitivno obremenitev učencev, izboljšuje razumevanje navodil ter omogoča večjo samostojnost pri raziskovalnem delu.

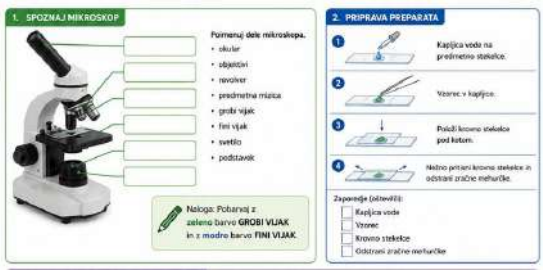
Takšen način načrtovanja je skladen z načeli oblikovanja dostopnega učnega okolja, ki poudarjajo pomen jasne organizacije učnega procesa, večkanalnega posredovanja informacij in aktivnega vključevanja učencev v učenje (Zavod RS za šolstvo, 2023). Učitelj pri tem ne prilagaja učnih ciljev, temveč način njihovega doseganja, s čimer omogoča, da gluhi in naglušni učenci enakovredno razvijajo raziskovalne spretnosti in naravoslovno pismenost (MVI, 2023).

V nadaljevanju je predstavljen primer učne ure mikroskopiranja, pri kateri so bila navedena didaktična načela uporabljena pri načrtovanju in izvedbi laboratorijske dejavnosti.

4. Primer izvedbe laboratorijske dejavnosti – mikroskopiranje

Laboratorijska dejavnost je bila izvedena v oddelku gluhih in naglušnih učencev v kombiniranem oddelku 8. in 9. razreda pri pouku biologije. Cilj učne ure je bil razvijati pravilno uporabo svetlobnega mikroskopa, natančno opazovanje ter uporabo biološke terminologije pri opisovanju opaženih struktur.

Pred začetkom učne ure je učitelj pripravil delovna mesta z mikroskopi, učnimi listi in preparati ter učilnico organiziral tako, da so imeli vsi učenci neoviran pogled na učitelja, tolmača slovenskega znakovnega jezika in demonstracijsko mizo. S tolmačem se učitelj predhodno uskladi prevajanje novih strokovnih izrazov.



Slika 1: Primer učno delovnega lista *(Lasten vir)*

Po skupni demonstraciji pravilne uporabe mikroskopa so učenci v parih samostojno opazovali štiri preparate: žuželko, preparat krvi, človeški las in barvni tisk na listu papirja. Eden izmed učencev je mikroskopiral, drugi je beležil opažanja ali fotografiral preparat, nato sta vlogi zamenjala. Med samostojnim delom novih navodil učitelj ni podajal. Če je bilo potrebno pojasnilo, je dejavnost za kratek čas prekinil, podal razlago in šele nato so učenci nadaljevali z delom.

Slika 2: Slikovna podpora za samostojno delo *(Lasten vir)*

Posebna pozornost je bila namenjena usvajanju strokovne terminologije (strokovni izrazi kot so: eritrociti, mikrometrski in makrometrski vijak, krovno in objektno stekelce, okular…). Novi pojem je učitelj najprej povezal s konkretnim preparatom ali laboratorijskim pripomočkom, ga zapisal na tablo, tolmač pa ga je predstavil v slovenskem znakovnem jeziku (bodisi kot samostojno kretnjo bodisi s prstno abecedo, ki ji sledi razlaga pomena).

Ob zaključku so skupine predstavile fotografije ali skice preparatov, poimenovale opažene strukture ter primerjale ugotovitve z drugimi skupinami. Skupna razprava je bila namenjena

utrjevanju strokovnega besedišča, preverjanju razumevanja novih pojmov in povezovanju laboratorijskih opažanj z biološkimi vsebinami. Preverjanje razumevanja snovi in novih kretenj je učitelj preverjal z aktivnostjo »Ali poznaš znak?«. Učitelj je pokazal fotografijo preparata ali laboratorijskega pripomočka, učenci pa so pokazali ustrezen znak, poimenovali opazovano strukturo in pojasnili njen pomen v okviru laboratorijske dejavnosti. Na ta način so novo terminologijo povezovali s konkretnim opazovanjem.

5. Zaključek

Laboratorijsko delo predstavlja pomemben del pouka biologije, saj učencem omogoča razvijanje raziskovalnih spretnosti, natančnega opazovanja in razumevanja bioloških procesov na podlagi lastnih izkušenj. Pri poučevanju gluhih in naglušnih učencev pa uspešnost laboratorijske dejavnosti ni odvisna le od izbire učnih vsebin, temveč predvsem od premišljenega načrtovanja učnega okolja, organizacije komunikacije in ustreznih didaktičnih prilagoditev.

Predstavljeni primer mikroskopiranja kaže, da lahko z vizualno organizacijo laboratorijske dejavnosti, jasno strukturiranimi navodili, sodelovanjem učitelja in tolmača slovenskega znakovnega jezika ter načrtnim razvijanjem strokovne terminologije ustvarimo učno okolje, v katerem gluhi in naglušni učenci aktivno sodelujejo pri raziskovalnem delu in dosegajo zastavljene učne cilje. Pri tem prilagoditve ne spreminjajo zahtevnosti učnih vsebin, temveč omogočajo enakovreden dostop do znanja.

Izkušnje iz pedagoške prakse kažejo, da vizualno organizirana laboratorijska dejavnost spodbuja večjo samostojnost učencev, zmanjšuje nesporazume pri izvajanju praktičnega dela ter izboljšuje razumevanje bioloških pojmov. Predstavljene prilagoditve niso uporabne le pri poučevanju gluhih in naglušnih učencev, temveč lahko prispevajo tudi h kakovostnejšemu laboratorijskemu pouku biologije nasploh, saj izboljšujejo preglednost učnega procesa, spodbujajo aktivno udeležbo učencev in omogočajo učinkovitejše raziskovalno učenje.

Prispevek potrjuje, da lahko premišljeno načrtovana vizualna organizacija laboratorijske dejavnosti pomembno prispeva k večji dostopnosti naravoslovnega pouka, ne da bi pri tem zmanjšala zahtevnost učnih ciljev.

6. Viri in literatura

- **Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025).** *Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- **Pavlič, M. (2018).** Uresničevanje dvojezičnega izobraževanja gluhih otrok v slovenskem šolskem sistemu. *Slavia Centralis, 11*(2), 251–262.
- **Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018).** *Umestitev slovenskega znakovnega jezika v slovenski šolski prostor.*

Čuječnost kot ravnovesje med samozavedanjem in sproščanjem

Alenka Benko, profesorica razrednega pouka

Osnovna šola Puconci

alenka.benko@ospuconci.si

Biografija

Alenka Benko je profesorica razrednega pouka in devetindvajseto leto poučuje v prvem triletju na Osnovni šoli v Puconcih. Sodeluje v strokovnem aktivu, kjer je bila v preteklih letih tudi vodja. Kot razrednik tretješolcev je pri svojem delu spoznala veliko različnih otrok in njihovih staršev. Skozi leta službovanja se je izobraževala na različnih seminarjih in konferencah, sodelovala pri različnih projektih (Erasmus, Eko šola, Kulturna šola, Tednih vseživljenjskega učenja …) in tekmovanjih. Še zmeraj jo zanimajo inovativni načini izobraževanja otrok, zaradi česar se aktivno dodatno strokovno izobražuje. Njen pouk poteka v spodbudnem in varnem učnem okolju, s poudarkom na vajah čuječnosti.

Povzetek

Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, tako učitelji kot učenci so vsak dan postavljeni pred nove izzive, ki jih morajo premagati, da so lahko pri svojem delu zadovoljni in uspešni. Sodobna družba je prežeta s stresom in njegovimi posledicami. Hitrost, spremembe in novi načini življenja zahtevajo od učiteljev in učencev vse večji občutek odtujenosti in pomanjkanje stika s seboj in drugimi. Zato z vajami čuječnosti v osnovni šoli pomagamo učencem k boljšemu osredotočanju na učno snov, boljšemu uravnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Čuječnost je prav gotovo ena izmed inovativnih tehnik, ki z uvajanjem v šolski sistem prinaša izboljšave pri delu in počutju vseh udeležencev. Pomembno je, da razumejo pozitivne učinke učenja čuječnosti, da vztrajajo in si vsak dan vzamejo čas za ozaveščanje svojih misli. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike, ki jih prej nismo opazili. V šoli z učenci razvijamo čuječnost kot pomembno življenjsko veščino, ki spodbuja

samozavedanje, čustveno uravnavanje in sproščanje. Z rednim vključevanjem vaj čuječnosti učence spodbujamo k usmerjanju pozornosti na sedanji trenutek, boljšemu prepoznavanju svojih misli in čustev ter razvijanju bolj umirjenega in zavestnega odzivanja v različnih situacijah. Tako prispevamo k njihovemu dobremu počutju, kakovostnejšim medosebnim odnosom in spodbudnemu učnemu okolju.

Ključne besede: čuječnost, inovativnost, osredotočenost, sproščanje, zadovoljstvo.

Abstract

All participants in the educational process—both teachers and students—are faced with new challenges that they must overcome in order to find satisfaction and success in on a daily basis. Modern society is full of stress and its consequences. The fast pace, constant changes, and new ways of life are causing teachers and students to become increasingly alienated and disconnected, both from themselves and from others. Therefore, by practicing mindfulness in elementary school, we help students to improve their focus on the subject matter, regulate their emotions more effectively, and develop a positive self-image. Mindfulness is undoubtedly one of the innovative techniques that, when introduced into the school environment, brings about improvements both in the work and well-being of all participants. We need them to understand the positive effects of learning mindfulness, to persevere, and make time each day to become aware of their thoughts. Through mindfulness, we learn to view things as if they were new, noticing important details or differences we hadn't noticed before. At school, we encourage students to develop mindfulness as an important life skill that promotes self-awareness, emotional regulation, and relaxation. By regularly incorporating mindfulness exercises, we encourage students to focus their attention on the present moment, better recognize their thoughts and emotions, and develop a more calm and mindful response in various situations. By doing so, we contribute to their well-being, higher-quality interpersonal relationships, and a supportive learning environment.

Key words: Mindfulness, innovation, focus, relaxation, contentment.

1. Čuječnost

Čuječnost je izraz, ki se je udomačil kot splošno sprejet prevod angleške besede *mindfullness.* Tudi ta je v rabi šele 20 – 25 let. V ožjem pomenu in poenostavljeno pomeni posvečanje pozornosti z namenom čim večjega in neposrednega zavedanja sedanjega trenutka in vsega kar ta obsega. Širše pa označuje način življenja v skladu z naravnimi zakoni in etičnimi vrednotami (v jeziku pali *dhamma,* v sanskrtu *dharma*),(Križaj, 2019).

Eden najbolj citiranih definicij pa pripada začetniku svetovne čuječnosti Jonu Kabat -Zinnu: Čuječnost je zavedanje, ki vznikne, ko namensko in brez presojanja posvečamo pozornost temu, kar iz trenutka v trenutek doživljamo, (Križaj, 2019).

S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike. Tako smo bolj strpni do samega sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost je zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (npr. zvoki) (Černetič, 2005). Da bi čuječnost uporabljali in poučevali v šoli, se moramo zavedati, kakšno vrednost ima takšen pristop poučevanja ter kakšne učinke ima urjenje na učence. Čuječnost zagotavlja neskončne priložnosti boljšega zavedanja naših misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje mišljenje in se lažje učimo in pomnimo.

2. Vpliv čuječnosti na učence

Raziskave so pokazale, da ima lahko urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence. Med pomembnejšimi veščinami, ki si jih učenci pridobijo z urjenjem, so uravnavanje svojih čustev, naučiti se biti zbran in kako odreagirati v neprijetnih situacijah, izboljšanje komunikacijskih veščin, vzpostaviti ravnovesje med samozavedanjem in sproščanjem in biti sočuten. Vpliva na boljše zavedanje sebe in svojih sposobnosti, kako lažje uravnavati stresne situacije, izboljšuje organizacijske sposobnosti ter dvigne nivo optimizma in veselja v razredu. Učenci se začnejo zanimati za svoje misli in čustva. Najpomembneje je, da učencem pomagamo začutiti sedanji trenutek in občutljivost na njihovo dojemanje sedanjosti (Košenina, 2016). Raziskave so pokazale,

da je redno izvajanje prakse čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Černetič, 2005).

3. Cilji vaj čuječnosti

Z vajami čuječnosti spoznavamo sebe, svoje potrebe ter potrebe, ki jih naj učenci v šoli izboljšajo. To pomeni, da se učimo:

- aktivne skrbi za zdravje in dobro počutje
- zavedanja in drugačnega odnosa do notranjega doživljanja
- zavedanja, uravnavanja in spreminjanja svojega vedenja
- boljše pozornosti
- prijaznejšega in sočutnejšega odnosa do sebe in drugih
- opuščanja škodljivih navad (nepotrpežljivost, odrivanje, žaljenje).

4. Trije temelji čuječnostne vadbe

Slika 1: Trije temelji čuječnostne vadbe

Vadba čuječnosti vsebuje tri elemente oz. prvine, ki so neodvisne od oblike vadbe. To so: **namera, pozornost in odnos**.

Namera, oziroma zakaj razvijamo čuječnost. Ta del smo v razredu imeli v uvodni uri, ko smo se z učenci pogovarjali kaj je čuječnost in kaj bomo z njo razvijali. Pri učencih je zelo pomembna

motivacija, disciplina, rutina in sodelovanje. Tukaj so učenci spoznali koristnost vaj, kaj bomo z njimi dosegli in kakšne so njihove želje.

Pozornost so razvijali ob izvajanju različnih vajah čuječnosti. Pozornost se je pri učencih razvijala počasi. Večina je osvajala pozornost sprotno, nekaj učencev pa je potrebovala več časa, do so se umirili in razvili pozornost za izvedbo vaj. Z večjo stabilnostjo pozornosti se zmanjša tavanje misli, boljši nadzor nam pomaga pri sproščanju in tako vplivamo na lastne kognitivne sposobnosti, čustvovanje, vedenje in fiziologijo. Odnos do vaj, oziroma kako sprejemamo čuječnost. Ta je bila pri učencih različna. Nekateri so jo sprejeli takoj, nekaterim učencem pa je bil dolgčas, vseeno smo te učence sprejeli z razumevanjem in se po vaji pogovorili, zakaj so se tako počutili.

5. Koristnost vaj čuječnosti v razredu

Vaje čuječnosti so ena izmed najbolj obetavnih preventivnih strategij na področju duševnega zdravja. Korist za učence so naslednje:

- Krepimo fokus – pozornost: Kako biti v sedanjem trenutku?
- Sprejemati brez obsojanja vsa duševna stanja.
- Radovednost – gledati na svet kot da je vse novo.
- Potrpežljivost in uravnavanje lastnih čustev, ne reagiramo takoj na vse kar čutimo, znamo počakati, da se občutki izostrijo.
- Dolgoročna občutja notranje mirnosti, samospoštovanja, zmanjšanje stresa, tesnobnosti, depresivnosti, izboljšanje odnosov.
- Strpnost do sebe in drugih, spremenjen je odnos do sebe in drugih.
- Pri izvajanju vaj sta pomembna čas in prostor.

6. Praktične vaje v razredu

Čuječnost sem učencem predstavila v uvodni uri, kjer smo si pogledali kratki filmček o čuječnosti v šoli. Koristno je, da razložimo, kaj je namen urjenja čuječnosti in zakaj urimo to spretnost. Sami pa se odločimo, v kateri del učne ure vnesemo vaje iz čuječnosti. Najbolj efektivno je vključiti vaje pri prvi učni uri, kot uvodno motivacijo, da gredo stran slabe misli in skrbi, ki jih učenci morda

prinesejo s seboj v šolo. Vaje so izvajali dvakrat ali trikrat tedensko. Potrebno se je zavedati, da ne gre za vaje, ki bi nemirne učence spremenila v mirne. Tišina ob izvajanju vaj čuječnosti je le dober stranski učinek. Učencem lahko povemo, da smo ob izvajanju vaj tiho zato, da lahko naš notranji glas sliši zunanjo okolico. Če vaje v razredu ne delujejo, če učencem vaje niso zanimive, je bolje, da z njimi prekinemo oziroma se jih lotimo kako drugače. Smo spodbudni in vztrajamo. Učencev ne silimo izven njihove ravni udobja. Z učenci se zabavajmo, naj bo sproščeno in prijetno vzdušje v razredu. Imejmo v mislih, da z vajami pomagamo učencem, da se uspešneje osredotočijo in premagajo stresne situacije. Vaje sem izvajala po priročniku 50 vaj za urjenje čuječnosti Klavdije Košenina.

1. DIHALNA VAJA

Vodene dihalne vaje potekajo pred začetkom vsake nadaljnje vaje. Učenci vdihnejo skozi nos (pri tem lahko štejejo v mislih do 3) in izdihnejo skozi usta (preštejejo do 3), učitelj jih vodi in šteje. Najbolje je, če imajo zaprte oči. Če se ob tem počutijo nelagodno, pustimo, da jih imajo raje odprte. Na začetku lahko nekajkrat vadimo samo dihalne vaje ali pa poslušamo meditacijsko glasbo, učence navadimo na umirjeno dihanje, da njihove misli ne odtavajo drugam in da se osredotočijo zgolj na svoje dihanje. Ko vodimo dihalne vaje, je najbolje, da govorimo zmerno tiho (Košenina, 2016). Zraven so imeli vedno glasbo za sproščanje.

Sedijo na svojih stolih, noge so na tleh, roke pa spuščene.

Slika 2 : Priprava na dihalno vajo Slika 3: Sproščanje po dihalnih vajah

2. **PISANE ŠTEVILKE**

Učenci so sedeli na svojih stolih in imeli zaprte oči. Ob glasbi so se umirili, poslušali svoje dihanje in si v mislih predstavljali pisane številke različnih oblik in barv. Po končani vaji, so te številke napisali na list.

3. **MISLI V KOZARČKU**

Slika 4: Misli v kozarčku

Učencem sem razdelila listke, kjer so napisali kako se počutijo pred vajami čuječnosti. Po vajah sem jim razdelila listke na katere so zapisali, kako se počutijo sedaj v tem trenutku. Listek zložijo in ga dajo v kozarček. Če so učenci slabše volje, je zelo dobro, da napišejo, kako se počutijo, in s tem morda dajo iz sebe neprijetna čustva.

4. **STISK**

Učenci ob vodenih dihalnih vajah zaprejo oči. Po navodilih stiskajo svoje mišice. Najprej močno stisnejo palec na nogi. Naredimo še nekaj dihalnih vaj, nato stisnejo trebušne mišice. Zatem naredijo pest in na koncu stisnejo oči. Pri tej vaji se osredotočimo na občutenje svojega telesa.

5. **SLONČEK SIMON**

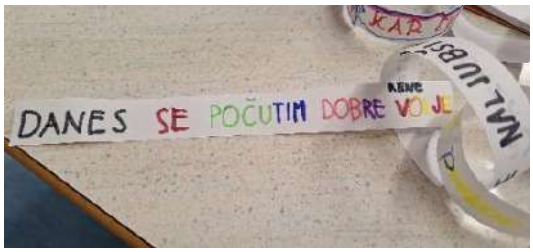
V učilnici, kjer imamo prostor, postavimo stol in mizo, na katero položimo zvezek in pisalo. Z učenci pričnemo set dihalnih vaj. Učencem povemo, da je danes v naših mislih z nami slonček Simon, ki sedi za mizo. Učenci si naj zamislijo, kako izgleda in kaj počne. Po koncu aktivnosti lahko slončka narišejo ali zapišejo, kako si predstavljajo slončka in kaj je napisal v svoj zvezek.

6. POVEJ MI, KAKŠEN JE OBČUTEK?

Ob meditacijski glasbi vodimo dihalne vaje. Učenci so sedeli v krogu in imeli zaprte oči. Povemo, da bomo enemu učencu dali v roke predmet, ki ga bo čim bolje opisal, kako ga je občutil. Imamo pripravljenih vsaj 5 predmetov (npr. kamen, mehko žogo, plastično igračo, ključ). Po dejavnosti smo se pogovorili kako so se počutili tisti, ki so imeli predmete in tisti, ki so poslušali.

7. VERIGA LEPIH MISLI

V uvodu smo vadili set dihalnih vaj. Po tem učencem razdelimo trakove iz papirja. Nanje napišejo lepe misli. Ko so delo končali, smo sestavili dolgo verigo in jo obesili na tablo v učilnici.



Slika 5 : Veriga lepih misli

8. LISTEK PRESENEČENJA

Ko učenci sedijo za mizo, si iz škatlice izberejo listek. Na listku je napisana beseda, katero lahko pogledajo po enem setu dihalnih vaj. Razmišljajo o besedi. Besede so bile pozitivno naravnane in motivacijske (npr.: veselje, sreča, zmorem, prijateljstvo).

9. POSKOČNO SRCE

Učenci na vdih počepnejo in z izdihom vstanejo. Tako počnejo pol minute. Nato se usedejo na svoj stol, zaprejo oči in položijo roko na srce. Spodbudimo jih, da so pozorni na bitje svojega srca in roko, ki leži na srcu.

10. MOJE TELO

Z učenci nežno in počasi migamo s prsti na roki in počasi dihamo. Vodimo vajo z narekovanjem: »Primi se za glavo. Primi se za nos. To so moja ramena. Tukaj je moje srce.« Pomembno je, da se učenci zavedajo svojega telesa. Sedijo na svojih stolih in ob vdihu dajo roke nad glavo, ob izdihu pa jih spustijo ob telo.

Te vaje in še veliko drugih smo izvajali 2 – 3 krat tedensko.

7. Zaključek

Vaje čuječnosti so za učence dober pokazatelj, kako vplivajo na njihovo razpoloženje, čustvovanje, misli , osredotočenost, umirjanje in zadovoljstvo. Je močno in učinkovito orodje za vzpostavitev reda in discipline v razredu. Ker je bil moj razred precej glasen, sem morala velikokrat v pouk vključevati takšne in podobne vaje za umiritev. V začetku so se pri nekaterih učencih pokazale kot neučinkovite, z vajami in po nekem določenem času, pa so postale njihova skoraj vsakdanja rutina. Vsi so pokazali veliko sodelovanja in razred se je umiril. Te vaje so pomagale vzpostaviti pristne odnose z učenci in spremenile delovno mesto v neizčrpen vir navdiha. Učence je navdušil za učenje in povečal zanimanje za delo in ustvarjalnost. Prav tako pa so ustrezale učencem, ki trpijo zaradi pomanjkanja samozavesti in potrebujejo zagotovilo, da so v redu takšni kot so. Veliko učencev je negotovih, saj mislijo, da niso dovolj dobri, skrbi jih njihova izkrivljena samopodoba, s katero se borijo tako, da poskušajo odvrniti pozornost s sebe ali pa jo pritegniti nase z neprimernim vedenjem. Prav tako pomagajo otrokom z diagnozo ADHD, disleksijo in drugimi učnimi težavami. Čuječnost ni terapija, ima pa lahko terapevtske učinke, saj lahko učencem nudi pristope, kako se spopasti z težavami pri pouku. Tako so postale vaje skoraj del mojega vsakdanjika.

Viri

- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Zdravilna moč čuječnosti.* Založba Iskanja d.o.o.

- Košenina, K.(2016). *50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno 17. 5. 2022 s spletne strani: https://knj.splet.arnes.si/files/2020/03/PRIRO%C4%8CNIK-50-vaj-za-urjenje-%C4%8Duje%C4%8Dnosti-Klaudija-Ko%C5%A1enina-2016-6.pdf
- Križaj, R. (2019). *Čuječnost: Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju.* Mladinska knjiga.
- Mednarodna konferenca MINDfullness (2017). *Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost.* Pridobljeno s spletne strani: https://www.eduvision.si/Content/Docs/2017/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202017_SLO2.pdf
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba, Vaje čuječnosti za otroke.* Zavod Gaia planet Celje.

Ko učitelj stopi korak nazaj: primeri dobre prakse aktivnega in raziskovalnega učenja

Barbara Mavrič
Gimnazija Koper
barbara.mavric@gmail.com

Biografija

Barbara Mavrič je profesorica angleščine in sociologije z več kot 22-letnimi pedagoškimi izkušnjami. Leta 2000 je diplomirala na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Večino svoje poklicne poti poučuje na Gimnaziji Koper, kjer pri pouku spodbuja raziskovalno, sodelovalno in izkustveno učenje. Bogate izkušnje ima tudi s poučevanjem osnovnošolskih otrok na jezikovnih tečajih, kar ji omogoča širši vpogled v razvoj učencev različnih starostnih obdobij. Posebej jo zanimajo sodobni didaktični pristopi, ki spodbujajo samostojnost, kritično mišljenje, ustvarjalnost in aktivno vlogo učenca v učnem procesu.

Povzetek

Prispevek predstavlja primere raziskovalnega, sodelovalnega in izkustvenega učenja pri pouku, ki ponazarjajo preoblikovanje učiteljeve vloge iz posredovalca znanja v mentorja učnega procesa. Namen prispevka je prikazati, kako lahko skrbno načrtovane učne dejavnosti spodbujajo samostojnost, odgovornost, kritično mišljenje, ustvarjalnost in komunikacijske spretnosti ter prispevajo k celostnemu razvoju učencev.

Predstavljeni so trije primeri dobre prakse pri pouku angleščine. V prvem učenci raziskujejo pomen in vpliv barv na različnih področjih življenja ter svoje ugotovitve predstavijo sošolcem. Drugi primer opisuje simulacijo okrogle mize, pri kateri učenci skozi različne družbene vloge razvijajo empatijo, argumentacijo in razumevanje različnih perspektiv. Tretji primer predstavlja ustvarjanje umetniških instalacij po analizi sodobnega umetniškega dela, ki se zaključi z galerijskim sprehodom. Prispevek izpostavlja tudi pomen samoevalvacije in vrstniškega vrednotenja kot podpore aktivnemu učenju.

Izkušnje kažejo, da raziskovalni in ustvarjalni pristopi povečujejo motivacijo učencev, spodbujajo aktivno sodelovanje ter razvijajo ključne kompetence, kot so sodelovanje, ustvarjalnost, kritično mišljenje in odgovornost za lastno učenje.

Ključne besede: raziskovalno učenje, sodelovalno učenje, izkustveno učenje, pouk jezikov, celostni razvoj.

Abstract

The paper presents examples of inquiry-based, collaborative and experiential learning implemented in lessons, illustrating the transformation of the teacher's role from knowledge provider to learning facilitator. Its aim is to demonstrate how carefully designed learning activities foster students' independence, responsibility, critical thinking, creativity and communication skills while supporting their holistic development.

The paper describes three examples of good practice in Language teaching. In the first activity, students investigate the role and symbolism of colours in different areas of everyday life and present their findings. The second example focuses on a simulated round-table discussion, where students assume different social roles and develop empathy, argumentation skills and an understanding of multiple perspectives. The third example presents the creation of conceptual art installations inspired by a contemporary artwork, followed by a gallery walk and a symbolic auction. The paper also highlights the importance of formative assessment, self-reflection and peer assessment in supporting active learning.

The findings suggest that inquiry-based and experiential learning enhance students' motivation, engagement and responsibility for learning while promoting collaboration, creativity, communication and critical thinking. The presented examples demonstrate how meaningful, student-centred learning environments contribute to students' holistic development.

Keywords: inquiry-based learning, collaborative learning, experiential learning, language teaching, holistic development.

1. Uvod

Vloga učitelja v sodobnem izobraževanju se spreminja. Znanje danes ni več omejeno na učilnico in učbenik, saj so informacije učencem dostopne na številne načine. Zato postaja vse pomembnejša naloga šole razvijanje sposobnosti, ki učencem omogočajo uspešno delovanje v kompleksnem svetu: kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje, ustvarjalnost in sposobnost vseživljenjskega učenja.

Pri tem se spreminja tudi vloga učitelja. Učitelj ni več zgolj tisti, ki učencem posreduje informacije, ampak postaja oblikovalec učnih izkušenj, mentor in usmerjevalec procesa učenja. Njegova naloga je ustvariti pogoje, v katerih učenci sami iščejo odgovore, povezujejo znanje z življenjskimi situacijami ter razvijajo zavedanje o lastnem učenju.

Pri pouku angleščine se ta premik kaže predvsem v dejavnostih, kjer je jezik sredstvo za raziskovanje, sporazumevanje in ustvarjanje. Učenci ne uporabljajo jezika zgolj za reševanje slovničnih vaj ali reprodukcijo naučenih vsebin, temveč ga uporabljajo v avtentičnih situacijah, kjer imajo njihova sporočila pravi namen in pomen.

2. Izhodišča

Aktivna vloga učenca je eno izmed temeljnih izhodišč raziskovalnega in izkustvenega učenja. Banjac idr. (2022) to idejo povezujejo s kritiko tradicionalnega poučevanja, pri katerem je učenec postavljen v vlogo pasivnega prejemnika informacij, ki jih vnaprej izbere, ovrednoti in posreduje učitelj. V nasprotju s takšnim pristopom izkustveno učenje učenca postavlja v središče učnega procesa ter mu omogoča aktivno sodelovanje pri oblikovanju znanja. Kot poudarjajo avtorji, je učenec pri izkustvenem učenju »aktivno razmišljujoči subjekt, ki znanje (so)ustvarja, premišlja in vrednoti« (Banjac idr., 2022, str. 38).

Himmele in Himmele (2026) poudarjata, da aktivno sodelovanje učencev ni zgolj dodatek k poučevanju, temveč pomemben pogoj za njihovo kognitivno vključenost v učni proces. Avtorja opozarjata na omejitve tradicionalnega pristopa »stand and deliver«, pri katerem učitelj večinoma govori, učenci pa poslušajo, ter predlagata uporabo različnih tehnik, ki omogočajo, da se v učni proces aktivno vključijo vsi učenci.

V sodobnem poučevanju je pomembno poudarjati pomen učenja z odkrivanjem, pri katerem učenci sami raziskujejo, postavljajo vprašanja in oblikujejo razlage. Učitelj pri tem ne izgine iz procesa, ampak postane tisti, ki postavlja kakovostna vprašanja, usmerja razmišljanje in pomaga učencem

razvijati globlje razumevanje. Jorgensen (2026) pokaže, da je prav učiteljevo načrtovanje pomembno za to, da izbira vodi v kakovostno učenje. Učitelj določi jasne učne cilje in kriterije uspešnosti, učencem pa ponudi različne poti, po katerih lahko te cilje dosežejo. Tako se odgovornost za učenje postopoma porazdeli: učitelj ostaja usmerjevalec in zagotavlja strukturo, učenec pa prevzema več odgovornosti za odločitve, proces dela in končni izdelek.

Na teh izhodiščih temelji tudi moje delo pri pouku angleščine, pa tudi sociologije. Pri načrtovanju dejavnosti izhajam iz vprašanja: Kako lahko ustvarim situacijo, v kateri bodo učenci sami želeli raziskovati, ustvarjati in deliti svoje znanje? Predstavila bom tri primere dobre prakse, kjer se učitelj delno umakne in učencem prepusti aktivno vlogo ustvarjanja učnega procesa.

3. Trije primeri dobre prakse

3.1 Raziskovanje pomena in vpliva barv

Izhodišče dejavnosti

Barve so del našega vsakdanjega življenja, vendar se pogosto ne zavedamo njihovega vpliva na naše odločitve, občutke in vedenje. Pri obravnavi teme sem želela preseči klasično učenje besedišča in učencem ponuditi možnost, da raziskujejo temo, ki je blizu njihovim izkušnjam.

Osrednje vprašanje dejavnosti je bilo:

Kako barve vplivajo na različna področja našega življenja?

Namesto da bi učencem sama predstavila informacije o simboliki barv, sem jim ponudila raziskovalni izziv. Njihova naloga je bila ugotoviti, kako in zakaj se določene barve uporabljajo v različnih kontekstih in kako lahko pravilna izbira barv v določenih situacijah spremenita naše vedenje.

Organizacija dela

Dejavnost je trajala skupno tri šolske ure, pri čemer so dve uri raziskovali, ena ura pa je bila namenjena predstavitvam sošolcem. Učenci so delali v skupinah. Vsaka skupina je prejela določeno področje raziskovanja:

- barve v prometu, avtomobilski industriji,
- barve v prehranski industriji,
- barve in razpoloženje, vedenje,
- barve v notranjem oblikovanju in arhitekturi,
- barve in oblačila glede na priložnost

Pred začetkom raziskovanja smo se pogovorili o tem, ali je tematika barv pomembna, kaj že o pomenu barv vedo in kako poiskati kakovostne informacije. Učenci so morali oblikovati načrt dela, razdeliti naloge znotraj skupine in določiti način predstavitve.

Moja vloga učiteljice je bila predvsem usmerjevalna. Namesto neposrednega podajanja informacij sem učence spodbujala z vprašanji, kot na primer:

- Zakaj mislite, da podjetja izbirajo prav določene barve?
- Ali imajo barve enak pomen v vseh kulturah?
- Zakaj vanilijo povezujemo z rumeno barvo in ne rjavo, kakršna dejansko je?
- Kakšne barve uporabiti za učni prostor, jedilnico, zapor, …?

Rezultati in razvijanje kompetenc

Končni izdelki niso bili zgolj predstavitve z zbranimi podatki. Učenci so morali informacije razumeti, povezati in jih predstaviti na način, ki je bil zanimiv za njihove sošolce.

Pri dejavnosti so razvijali:

- sposobnost raziskovanja in vrednotenja informacij,
- sodelovanje in organizacijo dela,
- uporabo angleškega jezika v smiselnem kontekstu (branje in govorne sposobnosti)
- javno nastopanje,

Refleksija učitelja

Pri tej dejavnosti se je pokazalo, da učenci postanejo bolj motivirani, kadar imajo možnost raziskovati temo, ki jo lahko povežejo z realnim življenjem. Posebej pomembno je bilo, da niso iskali enega samega pravilnega odgovora, ampak so razvijali sposobnost razmišljanja, primerjanja in utemeljevanja svojih ugotovitev.

Učenci so se pri delu učili tudi drug od drugega. Vloga učitelja se je tako premaknila od razlage vsebine k ustvarjanju pogojev, v katerih je učenje lahko postalo aktiven in ustvarjalen proces.

3.2 Simulacija okrogle mize – učenje skozi različne perspektive

Izhodišče dejavnosti

Simulacija okrogle mize je odlična metoda za učenje empatije in vživljanja v kompleksne probleme in družbene izzive, obenem pa pri pouku jezikov omogoča učenje kompleksnejšega besedišča. Sama sem to metodo sicer uporabila na temo »Odvisnosti«, vendar se lahko uporabi za različne tematike, ki bi bile učencem manj zanimive, če bi jih učitelj poučeval frontalno. Tematika

odvisnosti je med mladimi pogosto predstavljena predvsem skozi statistične podatke, opozorila in preventivne vsebine. Takšen pristop sicer posreduje pomembne informacije, vendar učence le redko spodbudi k poglobljenemu razmisleku o kompleksnosti problema. Zato sem želela oblikovati dejavnost, pri kateri bi učenci problem spoznali z različnih vidikov ter se naučili razumeti, da družbeni izzivi praviloma nimajo enostavnih rešitev.

Namesto klasične razlage sem pripravila simulacijo okrogle mize. Učenci so prevzeli različne družbene vloge in problem osvetlili skozi izkušnje oseb, ki se z odvisnostjo srečujejo vsakodnevno.

Potek dejavnosti

Ker je nemogoče, da v okrogli mizi aktivno sodeluje cel razred, so se učenci odločili za sodelovanje pri tistih tematikah, ki so jih bolj zanimale. Možnosti bi lahko bile: odvisnosti, okoljevarstvo, kriminal, umetnost, zdravje, manjšine,…

Pri eni okrogli mizi je bilo torej aktivno udeleženih 5-6 učencev, ostali pa so imeli vlogo občinstva. Vsak od aktivnih učencev je prejel določeno vlogo, med njimi so bili (nekdanji) odvisnik, starš odvisnika, otrok odvisnika, zdravnik, policist, socialni delavec, psiholog in občan, ki ga moti prisotnost odvisnikov v javnem prostoru. Učenci so dobili dovolj časa za pripravo. Njihova naloga je bila dobro proučiti svojo vlogo, poiskati verodostojne informacije in razmisliti, kakšne izzive ima ta oseba, kako bi oseba v tej vlogi razmišljala, kaj bi želela sporočiti javnosti, česa bi se bala in za kaj bi se zavzemala.

Na dan izvedbe smo učilnico preuredili v prostor za javno razpravo. Aktivni učenci so sedeli za skupno mizo, jaz pa sem prevzela vlogo moderatorke. Moja naloga ni bila usmerjati vsebine razprave, temveč skrbeti za spoštljivo komunikacijo, postavljati dodatna vprašanja in vključevati t.i. občinstvo.

Po uvodnih predstavitvah je sledila odprta razprava, nato pa še vprašanja občinstva, ki so dodatno poglobila razmišljanje.

Vloga učitelja

Pri tej dejavnosti sem zavestno zmanjšala svojo vlogo govorca. Namesto razlage sem predvsem poslušala, spraševala in usmerjala pogovor. Če se je razprava oddaljila od teme ali obstajala nevarnost širjenja napačnih informacij, sem jo usmerila z dodatnimi vprašanji ali pojasnili.

Učenci so tako prevzeli odgovornost za kakovost razprave, jaz pa sem skrbela za varno in spodbudno učno okolje.

Refleksija učitelja

Pri dejavnosti me je najbolj presenetila raven empatije, ki so jo pokazali učenci. Pogosto so v svojih vlogah izražali razmišljanja, ki jih sicer pri običajnem pouku niso delili. Še posebej dragoceno je bilo, da so morali zagovarjati tudi stališča, ki niso bila nujno enaka njihovim osebnim prepričanjem. Takšen način dela spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, saj učenci ugotovijo, da je mogoče isti problem razumeti z več različnih perspektiv. Poleg tega razvijajo sposobnost argumentiranja, poslušanja in spoštljivega dialoga, kar so pomembne kompetence za življenje v demokratični družbi.

3.3 Umetniška instalacija kot raziskovalni in ustvarjalni izziv

Izhodišče dejavnosti

Pri obravnavi umetnosti sem želela tudi tiste učencem, ki jih umetnost ne zanima, približati umetniška dela, ki pogosto sprožajo vprašanja in različne odzive. Kot izhodišče smo izbrali primer umetniške instalacije, v našem primeru banano prilepljeno na steno galerije oziroma drugo provokativno umetniško stvaritev. Na prvi pogled je delo pri učencih povzročilo presenečenje in celo dvom, ali je mogoče tako delo sploh imenovati umetnost. Prav ta začetni odziv je postal izhodišče za raziskovanje vprašanj:

- Kaj umetniško delo sploh naredi umetniško?
- Ali je pomembnejša ideja ali material?
- Ali mora umetnost vedno ugajati?

Potek dejavnosti

Pred ustvarjanjem smo analizirali umetniško delo. Učenci so s pomočjo spleta našli možne interpretacije sporočila umetniškega dela, raziskali odzive kritikov ter razpravljali o t.i. umetniških instalacijah. Šele nato so prejeli ustvarjalni izziv.

Vsaka skupina je morala zasnovati lastno umetniško instalacijo. Pri tem niso prejeli natančnih navodil glede materialov ali teme. Določeni so bili le osnovni kriteriji:

- delo mora nositi jasno sporočilo,

- izbrani materiali morajo podpirati idejo,
- avtorji morajo znati utemeljiti svoje odločitve,
- predstavitev poteka v angleškem jeziku.

Skupine so samostojno načrtovale delo, iskale materiale in razpravljale o pomenu svoje instalacije. Že med pripravo je bilo opaziti veliko sodelovanja, pogajanja in ustvarjalnega razmišljanja. Svoje umetniško delo so ustvarjali eno šolsko uro.

Po zaključku izdelave smo izvedli galerijski sprehod. Vsaka skupina je v angleščini predstavila svojo instalacijo, materiale, ki so jih uporabili, natančna navodila za postavitev instalacije v galeriji, obiskovalci pa so postavljali vprašanja in podajali svoje interpretacije. Tako so učenci spoznali, da lahko isto umetniško delo različni ljudje razumejo na različne načine.

Za zaključek smo izvedli simbolično dražbo umetniških del. Vsak učenec je dobil simboličnih 1000 eur in na listek napisal, kolikšen znesek bi bil pripravljen plačati za določeno umetniško delo in pojasnil, zakaj se mu zdi to delo vredno nakupa. Zmagovalna instalacija je tista, ki prejme največjo vsoto ponudb.

Refleksija učitelja

Ta dejavnost je pokazala, kako pomembna je možnost ustvarjalnega izražanja pri učenju jezika. Učenci so angleščino uporabljali spontano, saj so želeli predstaviti svoje ideje, odgovarjati na vprašanja in prepričati občinstvo.

Poleg jezikovnih spretnosti so razvijali ustvarjalnost, samozavest pri javnem nastopanju, sposobnost argumentiranja ter spoštovanje različnih interpretacij. Številni učenci so po zaključku poudarili, da so se pri aktivnosti zabavali in da niso občutili pritiska, ko so morali svoje delo predstaviti.

4. Spremljanje in vrednotenje učnega procesa

Pri vseh opisanih dejavnostih je bilo vrednotenje usmerjeno predvsem v proces učenja. Že pred začetkom so učenci poznali učne cilje in kriterije uspešnosti. Ti niso vključevali zgolj kakovosti končnega izdelka, temveč tudi sodelovanje v skupini, samostojnost pri raziskovanju, uporabo različnih virov, argumentiranje, ustvarjalnost ter kakovost predstavitve.

Pomemben del učnega procesa je predstavljala sprotna povratna informacija. Med delom sem skupinam zastavljala vprašanja, jih usmerjala pri reševanju težav in spodbujala k iskanju lastnih

rešitev. Namesto popravljanja napak sem skušala učence voditi z vprašanji, ki so jih spodbujala k razmisleku in poglabljanju.

Po zaključku dejavnosti je sledila refleksija. Učenci so razmišljali o svojem prispevku k skupinskemu delu, o tem, katere strategije so bile uspešne, s kakšnimi izzivi so se srečali in kaj bi naslednjič naredili drugače. Takšna samoevalvacija je pomemben korak pri razvijanju odgovornosti za lastno učenje.

V posameznih dejavnostih je bilo vključeno tudi vrstniško vrednotenje. Pri galerijskem sprehodu so učenci postavljali vprašanja in podajali konstruktivne komentarje, pri okrogli mizi pa so po zaključku razpravljali o kakovosti argumentov in učinkovitosti komunikacije. S tem so razvijali sposobnost podajanja spoštljive povratne informacije in kritičnega vrednotenja dela drugih.

5. Zaključek

Predstavljeni primeri potrjujejo, da lahko učitelj z jasno zastavljenimi cilji, premišljeno zasnovanimi dejavnostmi in ustreznim usmerjanjem ustvari učno okolje, v katerem učenci postanejo aktivni raziskovalci, ustvarjalci in sodelavci. Pri takšnem načinu dela učitelj ne izgubi svoje vloge, temveč jo preoblikuje – iz posredovalca informacij postane mentor, ki učencem pomaga razvijati samostojnost, odgovornost in samozaupanje.

Izkušnje kažejo, da so učenci pri raziskovalnih in ustvarjalnih dejavnostih bolj motivirani, vztrajnejši pri reševanju problemov in pripravljeni prevzeti več odgovornosti za svoje delo. Hkrati razvijajo kompetence, ki jih bodo potrebovali tudi zunaj šole: sodelovanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost, učinkovito komunikacijo ter sposobnost vseživljenjskega učenja.

Takšne učne izkušnje pomembno prispevajo k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, v katerem vsak učenec dobi priložnost, da razvije svoje potenciale in postane dejaven soustvarjalec lastnega učenja.

Viri

- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: Od teorije k praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
- Himmele, P. in Himmele, W. (2026). *Total Participation Techniques: Making Every Student an Active Learner* (3. izd.). ASCD.

- Jorgensen, E. (2026). *Giving Students a Choice in How They Will Demonstrate Their Learning*. Edutopia. Pridobljeno s https://www.edutopia.org/article/student-choice-final-projects/. (14. 7. 2026)

Umik kot podpora samoregulaciji vznemirjenih otrok

Andreja Linec Okorn

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

andreja.linec@gmail.com

Biografija

Andreja Linec Okorn je magistrica pedagogike, ki je študij zaključila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Že deseto leto je zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer je sprva opravljala delo strokovne delavke za otroke z avtizmom, zadnja leta pa deluje kot šolska svetovalna delavka. Pri svojem delu se osredotoča na podporo osnovnošolcem s posebnimi potrebami in njihovim učiteljem, kar vključuje tudi delo s starši in povezovanje z zunanjimi institucijami. Njeno strokovno zanimanje je usmerjeno tudi v samoregulacijo otrok, senzorno podporo, oblikovanje spodbudnega učnega okolja ter razvoj vključujočih pristopov, ki spodbujajo otrokovo dobrobit in optimalni razvoj.

Abstract

The fast pace of modern life and the increasing demands of society have a significant impact on children, who are increasingly confronted with stress, sensory overload, and difficulties with self-regulation in the school environment. These factors may lead to restlessness, behavioural outbursts, reduced attention, and decreased learning efficiency. This paper highlights the importance of timely recognition of students' needs and presents the role of a calming room as a professional support measure for promoting emotional regulation and restoring self-regulation. Based on professional guidelines and practical experience, the concept of the *Forest room* is presented as a safe, sensory-friendly environment designed to help students regain emotional balance. The paper describes the room's features, principles of use, and examples of situations in which temporary withdrawal provides appropriate support. Particular emphasis is placed on the responsible and purposeful use of the room, which is not intended to enable avoidance of school responsibilities but rather to provide short-term relief and facilitate students' successful return to the learning process. The paper

also highlights the importance of teaching self-regulation strategies, including breathing techniques, mindfulness, relaxation exercises, and sensory support, which help students cope more effectively with everyday challenges in the long term. A calming room therefore represents an important element of an inclusive and supportive school environment that contributes to students' well-being and enhances the effectiveness of the educational process.

Keywords: withdrawal, calming room, self-regulation, children's well-being

Ključne besede: umik, prostor za umirjanje, samoregulacija, dobrobit otrok

1. Uvod

Sodobni način življenja, za katerega so značilni hiter tempo, številne obveznosti in visoka pričakovanja, pomembno vpliva tudi na otroke oziroma učence. Povečani pritiski okolja ter visoka pričakovanja, ki jih posamezniki postavljajo sami sebi, prispevajo k večji izpostavljenosti stresu in različnim oblikam psihične obremenjenosti. Te se lahko kažejo v nestrpnosti, kompulzivnem vedenju, pretirani usmerjenosti v telesni videz, motnjah spanja in drugih težavah. Posledice omenjenih dejavnikov se pogosto odražajo v zmanjšani zmožnosti koncentracije, povečani nemirnosti in utrujenosti, kar lahko pomembno vpliva na učno uspešnost. Stres namreč spremeni posameznikovo doživljanje vsakodnevnih izzivov, zaradi česar lahko tudi preproste naloge postanejo težko obvladljive. Odzivi na frustracijo so med posamezniki različni; nekateri jo doživljajo predvsem kot notranjo stisko, drugi pa jo izražajo z jezo ali agresivnejšimi vedenjskimi odzivi. Po ugotovitvah Žiberta (2006, str. 98) se nemirnost dodatno stopnjuje ob kopičenju senzoričnih dražljajev, dolgotrajnem vztrajanju pri določeni dejavnosti ter v situacijah, ki jih posameznik doživlja kot obremenjujoče.

S tovrstnimi izzivi se učitelji srečujejo pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Pri učencih prepoznavajo različne oblike stisk ter vedenjskih in čustvenih odzivov, nanje pa se odzivajo z različnimi oblikami podpore, katerih namen je spodbujanje motivacije, krepitev občutka varnosti in učinkovitejše soočanje z učnimi ter socialnimi izzivi. Eden izmed podpornih pristopov je tudi omogočanje začasnega umika iz okolja ali situacije, ki pri učencu povzroča preobremenjenost ali stisko. Takšen umik posamezniku omogoča prehod v mirnejše in varnejše okolje, kjer se lahko

učinkoviteje umiri, razbremeni, preusmeri pozornost ter razvija oziroma uporablja strategije samoregulacije (Allen in Matthews, 2017, str. 23).

Pomen zagotavljanja možnosti umika iz učnega okolja poudarjajo tudi strokovne smernice. MVI (2003) v navodilih za izvajanje izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem izpostavlja, da je za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter za učence z motnjami vedenja in osebnosti v kriznih situacijah smiselno omogočiti začasen umik iz učilnice v mirnejše okolje. Takšen prostor učencu omogoča umiritev, zmanjšanje obremenitve in ponovno pripravljenost za vključitev v pouk. Pri učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami smernice posebej poudarjajo, da mora umik potekati ob podpori odrasle osebe, ki učencu nudi ustrezno pomoč in občutek varnosti, na primer šolskega svetovalnega delavca ali druge strokovne osebe. Na pomen umika opozarjajo tudi smernice MIZŠ (2019), ki navajajo, da učenci z avtističnimi motnjami zaradi senzorne preobremenjenosti, povezane s hrupom, svetlobo ali drugimi dražljaji, občasno potrebujejo miren prostor za umik in samoregulacijo. Kuhar (2018) pri tem razlikuje med senzorno-čustvenimi zlomi, ki predstavljajo nehotene odzive na prekomerno senzorno obremenitev, ter kognitivno-čustvenimi zlomi, ki nastanejo zaradi kognitivne prenasičenosti, številnih nejasnih verbalnih informacij ali odprtih vprašanj. V takšnih okoliščinah so kognitivni procesi posameznika izrazito obremenjeni z obdelavo informacij in iskanjem ustreznih odzivov, kar se lahko najprej odrazi v zmanjšani zmožnosti učinkovite komunikacije, ob nadaljnji preobremenitvi pa tudi v čustvenem zlomu.

Ko učitelj prepozna, da učenec zaradi vedenjske, čustvene ali senzorne preobremenjenosti potrebuje začasen umik iz učnega procesa, je pomembno, da glede na okoliščine presodi, kako bo ta podpora izvedena in kdo bo pri njej sodeloval. Pri nekaterih učencih zadostuje dogovor o samostojnem umiku in vrnitvi v učilnico po preteku dogovorjenega časa, kar spodbuja razvoj odgovornosti in samoregulacijskih spretnosti. Drugi učenci pa med umirjanjem potrebujejo individualno podporo odrasle osebe, ki jih z različnimi strategijami, kot so tehnike sproščanja, usmerjanje pozornosti ali senzorna regulacija, vodi do ponovne čustvene in vedenjske stabilnosti.

Ob tem mora učitelj zagotavljati tudi nemoten potek vzgojno-izobraževalnega procesa za preostale učence v oddelku, zato je učinkovita organizacija podpore ključnega pomena. Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana pri izvajanju tovrstne podpore sodelujejo spremljevalci ter strokovna delavka

za področje avtističnih motenj, po potrebi pa se vključuje tudi šolska svetovalna služba. Pomemben del podpornega sistema predstavlja tudi posebej urejen prostor za umik – Gozdna soba.

2. Opremljenost Gozdne sobe

Pred nekaj leti sem prevzela nalogo načrtovanja in ureditve prostora za umirjanje, saj se je pri delu z učenci pogosto izkazovala potreba po varnem okolju, kamor se lahko posameznik umakne v primerih vedenjskih izbruhov ali povečane čustvene obremenitve. Pri zasnovi prostora sem izhajala iz potrebe po oblikovanju okolja, ki bi bilo za učence varno, prijetno in spodbudno za ponovno vzpostavljanje notranjega ravnovesja. Kot osrednjo tematiko prostora sem izbrala naravo, saj so izkušnje pri delu z učenci pokazale, da jim dejavnosti v naravnem okolju pogosto predstavljajo vir zadovoljstva, sprostitve in dobrega počutja. Podobno ugotavlja George (2001), ki poudarja pomirjujoč vpliv naravnega okolja in navaja, da daljša izpostavljenost naravi lahko prispeva k zmanjševanju občutkov napetosti in strahu. Blažilno učinkovitost narave omenjeni pisec povezuje direktno z odtenki zelene, kar je že davnega leta 1996 poudarjal tudi Trstenjak, avtor Psihologije barv. Od tu sem povzela vodilo, da se pri opremljanju prostora izognem črni, ki jemlje svetlobo in rdeči, ki vznemirja. Nasprotno naj bi zelena barva vegetacije in modrina jasnega neba vplivali na človekovo počutje pomirjevalno, negovalno in sanjavo (Trstenjak, 1996: 462). Prav povezava med vplivom naravnega okolja in učinki izbranih barv mi je predstavljala temelj za oblikovanje prostora z motivom narave (slika 1).

Slika 1 – Gozdna soba

Tla, stene in radiatorje smo oblazinili v zelenih odtenkih, strop pa popestrili s modro tapeto neba z oblaki in vgrajenimi led lučmi, ki omogočajo večstopenjsko regulacijo svetilnosti. Po potrebi (vznemirjenega učenca) se prostor lahko povsem zatemni z okenskimi zavesami, ki se jih lahko spusti vse do okenske police oz. do višine, ki dopušča želeno stopnjo svetlobe v prostoru. Z gozdno tematiko je potiskana zgolj ena stena, tako, da se učenca s pogledom usmeri v preostale zelene stene, v kolikor presodimo, da bi mu to bolj ustrezalo. Talne blazine so različno trde, stenske nežne tkanine pa različnih tekstur, kar omogoča učencu različne taktilne izkušnje, ki bi ga potencialno lahko spodbudile k uporabi različnih čutov in preusmeritvi od predhodno nastale stiske oz. vznemirljive situacije.

V Gozdni sobi so fiksno zgolj počivalnik in dva žaklja, ki se ju lahko uporabi za udobno sedenje, prevračanje in boksanje (in s tem sproščanje napetosti, nemirnosti, odvečne energije…). Po presoji zaposlene osebe pa se za umirjanje lahko dodatno uporablja tudi večnamenske pripomočke, ki so, v izogib prenatrpanosti prostora, shranjeni v sosednjem kabinetu. Tu so na razpolago *(glej slika 2)*: obteženi elementi (odeja, kače), vibra vzglavniki, paket masažnih žogic, taktilni žakelj ipd.

Slika 2 – več funkcijski pripomočki

3. Nameni uporabe Gozdne sobe

Soba je namenjena predvsem umirjanju, sproščanju, preusmeritvi in razbremenitvi posameznikov.

Splošno velja, da je nemirno osebo najbolje nadzorovati in ji nuditi oporo, a vedno obstajajo izjeme. V primeru, ko učenec izrazi željo po samoti ali ko ga bližina drugih vznemirja, je bolje, da se umaknemo in mu damo prostor. Nekatere posameznike, npr. tiste z motnjami avtističnega spektra, bližina drugih ljudi nepotrebno vznemirja. Nekateri se najlažje pomirijo, če jih pustimo pri miru. V vsakem primeru morajo imeti zaposleni nadzor nad situacijo, tudi kadar niso fizično prisotni, da lahko hitro priskočijo na pomoč, če je potrebno (Allen in Matthews, 2017: 24).

Učenca lahko torej usmerimo ali pospremimo v prostor za umirjanje v najrazličnejših situacijah npr. ko zaznamo njegov motorični nemir (ki se vidno stopnjuje), senzorno preobremenjenost, konfliktnost (z izražanjem groženj s fizičnim obračunavanjem), ogrožanje sebe ali drugih ipd..

Dotični prostor ni namenjen individualnemu šolskemu delu izven učilnice, niti daljšemu zadrževanju učenca v njej, umikanju od pouka oz. šolskemu delu/ocenjevanju, ki je stresno samo po sebi. Prav tako je pomembno, da se tu učencu prepove/prepreči uporabo lastnega mobilnega telefona. Ni namreč namenjena sproščanju na ta način. Uporaba Gozdne sobe je smiselna, ko presodimo, da bo učenec po krajšem odmoru ("time out" potrebi) zmožen nadaljevati s šolskim delom. Pri tem moramo biti pazljivi, da ne prihaja do vse pogostejših posameznikovih umikov iz učilnice in izkoriščanja omenjene možnosti z načrtnim vedenjem (MVI, 2003). Če bo učenec npr. ugotovil, da lahko udobno preživi preostanek šolske ure v Gozdni sobi, brez da bi nato moral nadoknaditi zamujeno šolsko delo, se utegne ponavljati vedenje, zaradi katerega mu dopuščamo umik.

Vedenjske navade nastanejo avtomatično in podzavestno. Tudi zaposleni doprinesemo k temu, da neko obnašanje preide v navado. Šolska pravila vedenja nasploh morajo biti jasno začrtana in dogovorjena. Gotovost in doslednost glede posledic pa se zdita pomembnejši kot njihova teža. Pogosti izbruhi lahko prerastejo celo v veliko zadovoljstvo. Posamezniki se namreč hitro naučijo, da je včasih že samo grožnja z izbruhom dovolj, da učitelji odnehajo z zahtevo. Tako dojamejo, da je ustrahovanje način uveljavljanja lastne volje. Ker znajo biti izbruhi zelo dober način uveljavljanja lastne volje, nekateri to taktiko tudi uporabljajo. Ključno je, da zaposleni prepoznavamo taka vedenja in ponudimo alternativne načine, kako zadovoljiti njihove potrebe (Allen in Matthews, 2017: 32).

Gozdno sobo se lahko uporabi tudi za izvajanja dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev na socialnem ali čustvenem področju. DSP izvajalka lahko učenca v tem prostoru npr. uči različnih tehnik sproščanja in pravilnega dihanja, s čimer si lahko izboljšamo počutje, saj se oskrbimo s kisikom, z dolgim izdihom pa sprostimo manjše telesne bolečine in napetosti (George, 2001: 41). Strategija DSP izvajalke je lahko tudi usmerjanje posameznika k vizualizaciji (npr. sproščanja na plaži in opazovanju oblakov - na stropu te sobe) in izvajanju vaj čuječnosti, ki so tudi ena od tehnik obvladovanja stresa, ki pozitivno vplivajo na pozornost, kognitivne sposobnosti, čustvovanje in vedenje. Čuječnost je namreč sposobnost zavedanja svojega trenutnega doživljanja (kaj se dogaja znotraj in zunaj nas), ki jo velja uriti, saj nas nauči izogibanja premlevanju in dramam v glavi (Križaj, 2019). Vse naštete aktivnosti lahko z manjšo skupino

učencev v tem prostoru izvaja/usmerja tudi npr. učitelj razredne stopnje ali učitelj predmeta socialnih/komunikacijskih veščin.

V primeru, da sobo za umik istočasno potrebuje vznemirjeni učenec, ima ta prednost pred (zgoraj navedenimi) skupinskimi aktivnostmi saj je dotični prostor primarno namenjen prav umirjanju.

4. Zaključek

Aktivnosti preusmerjanja pozornosti, vaje čuječnosti, sprostitvene tehnike in druge strategije samoregulacije lahko dolgoročno pomagajo posamezniku pri učinkovitejšem soočanju z različnimi življenjskimi izzivi, kot so stres, tesnoba, napetost in druge obremenjujoče situacije. Umik v prostor za umirjanje zato ne predstavlja zgolj trenutne prekinitve zahtevne situacije, temveč lahko predstavlja pomembno podporo pri učenju prepoznavanja lastnega doživljanja, uravnavanja čustev in iskanja ustreznih načinov odzivanja.

Pri tem je ključno, da strokovni delavci možnost umika privzemajo kot premišljeno pedagoško podporo in ne kot kazen ali način izločanja otroka iz skupine. Učinkovitost takšnega pristopa je odvisna od ustrezne presoje situacije, jasnih dogovorov in spremljanja/usmerjanja otroka pri razvijanju strategij, ki mu bodo pomagale tudi zunaj šolskega okolja.

Gozdna soba je prostor, ki omogoča umirjanje, razbremenitev in ponovno vzpostavljanje ravnovesja, vendar je njen največji potencial v tem, da otroku in odraslemu ponuja priložnost za učenje samoregulacije. Naša naloga je, da prepoznamo potrebe učenca, mu zagotovimo ustrezno podporo ter ga postopoma opremimo z veščinami, ki mu bodo pomagale pri soočanju z izzivi življenja. Umik tako ni cilj sam po sebi, temveč pot do večje samostojnosti, notranje stabilnosti in uspešnejšega vključevanja v okolje.

Viri

- Allen, B. in Matthews, G. (2017). Team-teach delovni zvezek. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana in CUDV Draga.
- George, M. (2001). *Popolna sprostitev: sproščanje napetosti, premagovanje stresa, osvobajanje jaza.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Križaj, R. (2019). *Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kuhar, D. (2018). *Umirjanje vedenja pri otrocih z avtističnimi motnjami.* V: A. Werdonig (ur.). Zbornik konference Avtizem v Sloveniji – kje smo leta 2018? Maribor: Center za sluh in govor, str. 116-119.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo.* Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf .
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2019). *Navodila za delo z učenci z avtističnimi motnjami.* Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Dopolnitev-navodil-Navodila-za-delo-z-ucenci-z-avtisticnimi-motnjami-.pdf.
- Trstenjak, A. (1996). *Psihologija barv*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Žibert, S. (2006). *Hiperaktivni otroci in otroci z moteno pozornostjo v šoli.* V: B. Založnik (ur.) Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa.

Tudi tako lahko beremo in pišemo

Another way to read and write

Anica Sterle

Osnovna šola Toneta Šraja Aljoše, Nova vas

anica.sterle@guest.arnes.si

Biografija

Profesorica defektologije, ki je zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči na redni osnovi šoli. Raziskuje, kako učencem na drugačen način približati branje, pisanje in razviti njihovo samozavest. Pri svojem delu želi priti naproti tako učno šibkim kot nadarjenim učencem. Išče načine spodbujanja učencev k medsebojnemu sodelovanju, gradnji pozitivne samopodobe, iskanju posameznikovih skritih potencialov in povezovanju skozi skupinsko delo. Z učenci razredne stopnje izvaja različne aktivnosti, kjer lahko skozi ustvarjanje izrazijo svoj skriti talent.

Povzetek

Učenec skozi različne dejavnosti postopno razvija pozitivno samopodobo ter krepi samozavest pri branju kljub prisotnim bralnim težavam. Z izbiro sebi prilagojenih besedil in izdelavo slikopisa povezuje besedo, sliko in pomen, kar mu omogoča večjo uspešnost ter prijetnejšo izkušnjo z branjem. Ob tem doživlja občutek dosežka, ki spodbuja njegovo motivacijo in zaupanje v lastne sposobnosti. Pomemben del učnega procesa predstavlja glasno branje ugank sovrstnikom. Čeprav je to zanj sprva izziv, z rednimi priložnostmi, spodbudnim okoljem in pozitivnimi odzivi postopoma premaguje strah pred branjem pred drugimi. Vsaka uspešna izkušnja prispeva k večji samozavesti, saj učenec spoznava, da lahko kljub težavam uspešno sodeluje in svoje znanje deli z vrstniki. Pri pisanju pesmi se izraža na ustvarjalen način. S pomočjo domišljije, različnih ustvarjalnih dejavnosti in gibalnih iger razvija besedni zaklad, ustvarjalnost ter sposobnost izražanja misli in občutkov. Gibalne igre mu omogočajo sproščeno učenje, pri katerem je aktiven, uspešen in motiviran. Takšen način dela zmanjšuje občutek neuspeha ter krepi njegovo pripravljenost za sodelovanje pri učnih dejavnostih. Pozitivna spodbuda učitelja ima pri tem

ključno vlogo. Učitelj prepoznava učenčeva močna področja, njegove interese in napredek ter mu nudi podporo pri premagovanju izzivov. Z ustrezno izbranimi dejavnostmi, pohvalo in spodbudnim odnosom ustvarja varno učno okolje, v katerem se učenec počuti sprejetega in uspešnega. Tako se krepita njegova pozitivna samopodoba in zaupanje vase, kar se odraža tudi v večji pripravljenosti za glasno branje, ustvarjanje in sodelovanje pri pouku. S celostnim pristopom, ki povezuje branje, ustvarjalno izražanje, gibanje in spodbudne medosebne odnose, učenec postopoma razvija svoje bralne spretnosti, socialne veščine ter notranjo motivacijo za učenje. Ob podpori učitelja odkriva svoj potencial, krepi občutek lastne vrednosti in pridobiva samozavest, ki mu pomaga pri premagovanju bralnih težav ter spodbuja njegov osebni in učni razvoj.

Ključne besede: pozitivna samopodoba, bralne težave, glasno branje, ustvarjalno izražanje, učiteljeva podpora.

Abstract

The student gradually develops a positive self-image and strengthens self-confidence in reading through a variety of learning activities, despite experiencing reading difficulties. By reading adapted texts and creating picture-supported stories, the student connects words, images, and meaning, leading to greater success and a more enjoyable reading experience. These achievements foster motivation and confidence in personal abilities. An important part of the learning process is reading riddles aloud to peers. Although initially challenging, regular opportunities, a supportive environment, and positive feedback help the student gradually overcome the fear of reading in front of others. Each successful experience contributes to increased self-confidence, as the student realizes that meaningful participation and sharing knowledge with classmates are possible despite reading difficulties. Writing poetry provides an opportunity for creative self-expression. Through imagination, creative activities, and movement-based games, the student expands vocabulary, develops creativity, and improves the ability to express thoughts and emotions. Movement activities promote active, enjoyable, and motivating learning while reducing feelings of failure and encouraging participation in classroom activities. The teacher's positive support plays a crucial role throughout this process. By recognizing the student's strengths, interests, and progress, and by providing appropriate guidance, praise, and carefully selected activities, the teacher creates a safe

and encouraging learning environment where the student feels accepted and successful. This strengthens the student's positive self-concept, self-confidence, and willingness to participate in reading, creative work, and classroom learning. Through a holistic approach that integrates reading, creative expression, movement, and supportive interpersonal relationships, the student gradually develops reading skills, social competencies, and intrinsic motivation for learning. With the teacher's support, the student discovers personal potential, builds self-worth, and gains the confidence needed to overcome reading difficulties and support both personal and academic development.

Keywords: positive self-esteem, reading difficulties, reading loud, creative expression, teacher support.

1. Samopodoba

Je osebni pogled ali mentalna slika, ki jo imamo o sebi. Lahko bi tudi rekli, da je samopodoba 'notranji slovar', ki opisuje značilnosti nas samih, vključno s takšnimi, kot so inteligenten, lep, grd, nadarjen, sebičen in prijazen. S pozitivno samopodobo prepoznamo in si lastimo svoje prednosti in potenciale, hkrati pa smo realistični glede svojih obveznosti in omejitev. Z negativno samopodobo se osredotočamo na svoje napake in slabosti ter izkrivljamo neuspehe in nepopolnosti (N. Z., 2024).

Našo samopodobo sestavljata samozavest in samospoštovanje. Od tega, kako samozavestni smo in koliko se spoštujemo, je odvisna torej tudi naša samopodoba. Od nje pa je odvisno tudi, kako nas dojemajo vsi okoli nas, zato je pomembno, da vsak dan gradimo svojo samopodobo v pozitivni smeri. Samozavest – jaz zmorem, jaz znam, jaz verjamem vase. Samospoštovanje – zavedam se, da sem vreden; uspeha, ljubezni, podpore, razumevanja, spoštovanja (S. B., 2020)!

S kreativnim učenjem branja in pisanja želim v posamezniku odkriti njegove potenciale, ga ozavestiti in mu vliti voljo za nadaljnje delo, gradnjo pozitivne samopodobe. Učenca pri delu usmerjam s pohvalo za njegov vloženi trud v izdelek, prebrano besedilo in ne sam za rezultat, ki pri branju vsaj na začetku ni najbolj spodbuden. Zavedam se namreč, da smo si vsi med seboj zelo različni in potemtakem ne moremo vsi dosegati enakih rezultatov. Pri delu učenec doživi tudi neuspehe, kar ni nič narobe. Pomembno je, da se zaveda, da s svojim trudom zmore in tudi zna

priti do cilja in ne obupa. Prav zato menim, da je še kako pomembno otroku privzgojiti pozitivno samopodobo, saj tako s pozitivnim razmišljanjem vpliva na svoje občutje in odnose s sovrstniki. Učenec s pozitivno samopodobo je navadno bolj družaben, bolje sprejet med vrstniki ne glede na učni uspeh. Okrog sebe oddaja »nalezljivo« dobro energijo. Vrstniki iščejo njegovo bližino. Vse to še dodatno vpliva na dobro samopodobo.

1.1. Biti dober vodja

Odličen vodja zna navdihniti in motivirati svojo ekipo. Izberite spodbudne besede, proslavite dosežke in priznajte dobro opravljeno delo. Poleg tega pokažite navdušenje in strast do tega, kar počnete (Uredniki, 2023).

Dober razrednik mora biti v današnjem času tudi starševski. Pozoren mora biti na spremembe posameznika, si pridobiti njegovo zaupanje, delati s čustveno preobčutljivimi in učenci s slabim samospoštovanjem (Brown, Earlam, Race, 2001).

Učencu naj pomaga odkriti njegova močna področja, na katerih je uspešen, šibka pa ozavestiti in jim dati priložnost za nadaljnji razvoj. Razrednik mora spremljati in sprejeti različna čustvena stanja otrok, čeprav včasih delujejo razpuščeno (Gordon, 1983).

Ne samo razrednik – vsak, ki dela z učencem, mora skozi proces poučevanja spoznati posameznika. Le tako se mu lahko približa in zgradi zaupanja vreden odnos. V takem odnosu se lahko učencu približa, mu svetuje, daje vzgled in vzpodbuja h krepitvi njegove samopodobe. Učenca mora usmerjati in voditi po njemu primerni poti in ne samo po poti, ki si jo zamisli sam učitelj. Odprt mora biti za spremembe in prilagajanja vedno novim situacijam, ki nastanejo v interakciji med učencem in učiteljem. Postaviti mora jasne meje sodelovanja, saj je to učencu v pomoč. Nejasna navodila lahko učenca zmedejo in spravijo v stisko zaradi zmedenosti, kar slabo vpliva na pozitivno samopodobo.

1.2. Učenje z gibanjem

Strategija učenja v gibanju se, kot že omenjeno, prepleta z igro, ki je najučinkovitejša metoda učenja, saj učeče vabi v aktivno raziskovanje lastnih gibalnih zmožnosti. Ko se otroci in

mladostniki skozi igro učijo gibati, se hkrati skozi gibanje učijo. Tako rastejo v sposobnejše osebe, iščejo rešitve, se učijo razmišljati in izzivajo svojo ustvarjalnost. Otrok in mladostnik doživljata ugodje ob učenju v gibanju, saj je spodbujena njuna naravna potreba po gibanju, sodelovanju z vrstniki in odraslimi, obenem sta visoko motivirana, osredotočena in skoncentrirana (Nerazvrščeno, 2026).

Pri tem je zelo pomembno, da učitelj med učenjem z gibanjem vodi učenca v pravo smer. Dobro mora načrtovati aktivnost, da ne preraste v »brezglavo« tekanje. Učitelj je pravzaprav režiser celotnega dogajanja, medtem ko je učenec glavni igralec. Učitelj ga mora spretno voditi od naloge do naloge in pri tem dati učencu vedeti, da je on tisti, ki nalogo samostojno izvaja.

1.3. Branje s pomočjo slikopisa

Poleg besedila imajo pomembno vlogo tudi ilustracije, ki otroka pritegnejo k branju, mu omogočajo, da zgodbo lažje razume, si zapomni prebrane vsebine (Marjanovič Umek idr., 2022).

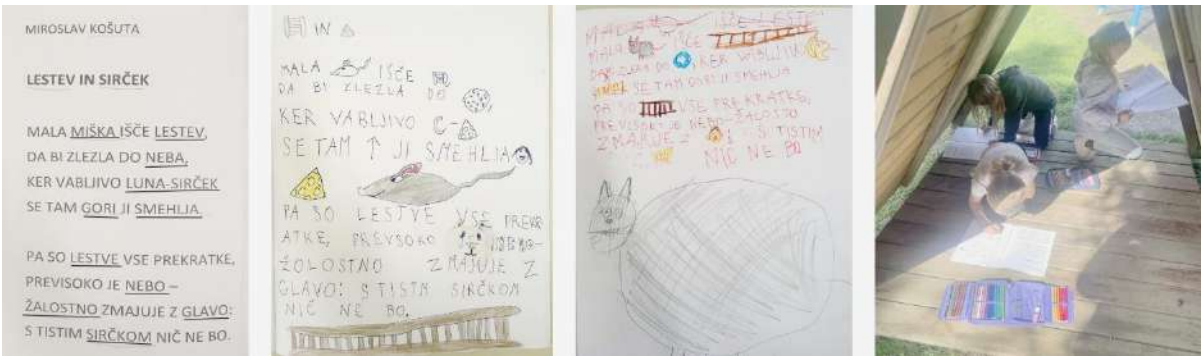
Ilustracije so v veliko pomoč slabšim bralcem, saj za začetek sliko lažje in bolj tekoče »preberejo«. Slikopisi v otroških revijah so navadno manj zahtevni, kratki in barviti, kar še dodatno pritegne neizkušenega bralca. Po branju le-tega pa ga navda zadovoljstvo ob uspehu, da je sam prebral celo zgodbo.

2. Ustvarjalno branje in pisanje

Ob poučevanju RaP dejavnosti in dodatne strokovne pomoči se vedno bolj osredotočam na različne bralne vaje, ki bi pritegnile učence. Branje samo po sebi navadno ne pritegne učenca, a če ga oviješ z zadostno mero ustvarjalnosti, potem to lahko postane celo zabavno. V RaP dejavnost Pravljični slikopis so bili v letošnjem šolskem letu vključeni učenci drugega in tretjega razreda. Učenci so pričakovali poslušanje pravljic. Ob pogovoru in predstavitvi, da bodo morali brati, se je zaslišalo: »Jaz nočem brati … Jaz ne znam brati … Ne maram brati … Ne bom bral …« In vendar so po začetnem odporu na koncu želeli vsi brati, saj so ugotovili, da naše branje ni navadno branje – je branje z ustvarjanjem.

2.1. Ustvarjalni slikopis

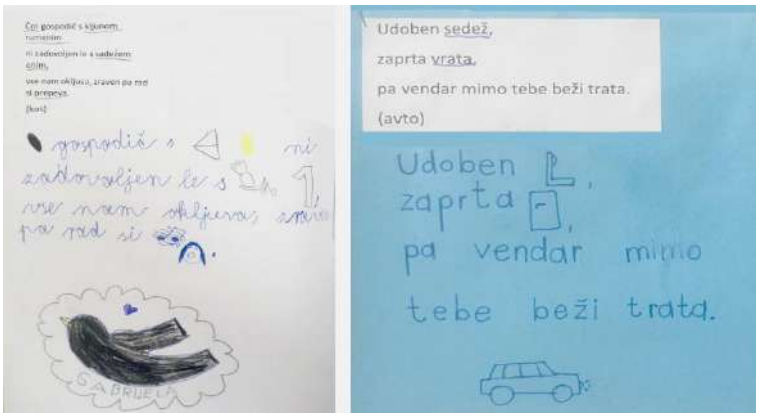
Najprej smo z učenci pregledali in prebrali nekaj slikopisov. Spodbujala sem jih, da so vsi prebrali vsaj eno vrstico. Kadar je učenec le s težavo bral, je že po eni prebrani vrstici nadaljeval naslednji. Tako sem hitro ugotovila, kakšne so bralne sposobnosti v skupini. Ob ustvarjanju slikopisa so pesem ali kratko zgodbo najprej prebrali. Vsak po eno vrstico. Nato je sledilo ponovno branje, kjer so učenci poiskali besede, ki so jih lahko narisali. Sledilo je samostojno delo. Učenci so v ustvarjalne zvezke prilepili pesem in začeli s prepisom. Na koncu smo si naše stvaritve ogledali in bili prijetno presenečeni, saj je vsakdo po svoje »videl« posamezno besedo in jo zato tudi unikatno narisal. Vsaka risba, povezana s pesmijo, je bila pravilna! Učenci so bili na svoje stvaritve ponosni.



Slika 1 Lestev in sirček – slikopis (Vir: Lasten vir).

2.2. Uganke

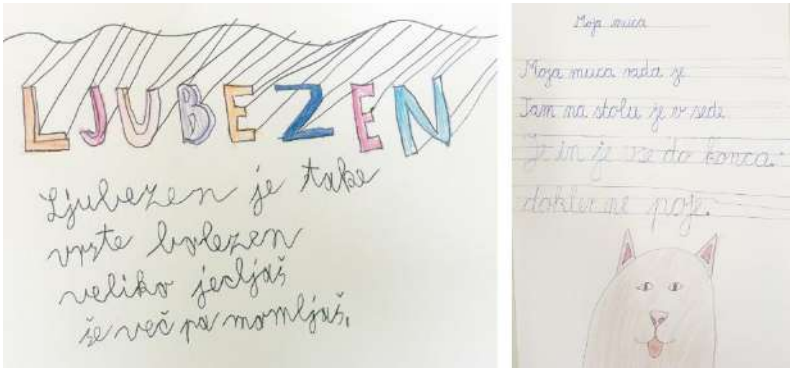
Kljub težavam z branjem smo se lotili tudi ugank. Vsak je prebral eno uganko, ostali pa so morali poiskati rešitev. Seveda so šibkejši bralci brali mnogo prepočasi in nerazumljivo, da bi ostali sledili rdeči niti uganke, zato se je slišalo tudi negodovanje. A sem jih opozorila, da je potrebno uganko večkrat slišati, preden se nam v glavi porodi pravi odgovor. Tako je vsak imel možnost uganko prebrati večkrat in nazadnje jo je že zares dobro prebral. Na koncu so bili vsi ponosni, ker so poslušalci povedali pravo rešitev. Če pa rešitve niso in niso našli, je bralec dajal namige za rešitev. Pri tem so se vsi izkazali kot samozavestni in odločni.



Slika 2 Uganka (Vir: Lasten vir).

2.3. Prva pesem

Preizkusili smo se tudi v pisanju pesmi. Po kratkem prebiranju otroške poezije so pred zbranim »občinstvom« brali vsi, ki so sami želeli. S svojim odločnim nastopom, čeprav slabšim branjem, so h glasni recitaciji spodbudili še ostale. Nato so se prelevili v pesnike in nam na koncu svoje pesmi tudi prebrali.



Slika 3 Moja prva pesem (Vir: Lasten vir).

2.4. Branje z gibanjem

Branja pa se lahko učimo tudi s pomočjo petja in gibanja. Učenci, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč, v glasbeni učilnici, ki ima na tleh narisane solmizacijske zloge, najprej skačejo iz enega zloga na drugega. Zloge lahko odpojejo ali pa samo izgovorijo. Ko se ustavijo na določenem zlogu,

npr.: MI, poiščejo besedo, ki se začne na ta zlog – milo, miza, mikrofon … V Slovarju slovenskega knjižnega jezika nato s skupnimi močmi poiščejo besedo in preberejo del razlage. Tako med gibanjem spoznajo nove besede in se jih hkrati naučijo poiskati v slovarju.

Slika 4 Do-re-mi (Vir: Lasten vir).

2.5. Skrita beseda

Učenci zelo radi iščejo besede, skrite v besedi. Besedo napišem na tablo, še raje pa imajo, če jo napišem na list papirja. Nato dobi vsak učenec pisalo, lističe in delo se začne. V dani besedi, kot je npr. DINOZAVER, morajo poiskati čim več besed, ki so skrite v tej besedi, npr.: voz, rez, zver … Z novo besedo, napisano na listič, po barvnih predlogah priskačejo do koša na koncu učilnice, kje se zbirajo besede, ki jih potem skupaj preberemo. Kadar jim delo ne gre najbolje od rok, jim pomagam s prvo črko ali zlogom. Ob vsaki najdeni besedi pokažejo zadovoljstvo.

Slika 5 Dinozaver (Vir: Lasten vir).

3. Zaključek

Na podlagi izvedenih dejavnosti je mogoče ugotoviti, da celostno načrtovan pristop, ki povezuje branje, ustvarjalno izražanje in gibalne dejavnosti, pomembno prispeva k razvoju pozitivne samopodobe ter samozavesti učenca z bralnimi težavami. S prilagojenimi učnimi dejavnostmi in sistematično pozitivno spodbudo učenec postopoma razvija bralne spretnosti, zmanjšuje strah pred glasnim branjem ter krepi zaupanje v lastne zmožnosti. Pri tem ima ključno vlogo učitelj, ki z opazovanjem, prepoznavanjem učenčevih močnih področij in načrtnim spodbujanjem njegovega potenciala ustvarja podporno učno okolje. Takšen pristop ne vpliva le na izboljšanje bralne uspešnosti, temveč tudi na učenčev osebnostni razvoj, notranjo motivacijo za učenje ter oblikovanje pozitivnega odnosa do lastnega znanja in sposobnosti.

Viri

- Brown, S., Earlam, C., Race, P. (2001). 500 nasvetov za učitelje. Ljubljana: Educy.
- FIT pedagogika. Nerazvrščeno. Dostopno na spletnem naslovu: https://osrace1516.splet.arnes.si/?p=11552, pridobljeno dne 9. 7. 2026.
- Gordon, T. (1983). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center.
- Kako biti vodja. Uredniki. Dostopno na spletnem naslovu: https://nucleovisual.com/sl/kako-biti-vodja/, pridobljeno dne 8. 7. 2026.
- Kako se oblikuje naša samopodoba (in kako jo lahko še spremenimo). N.Z.. Dostopno na spletnem naslovu: https://sensa.metropolitan.si/osebna-rast/kako-se-oblikuje-nasa-samopodoba/, pridobljeno dne 8. 7. 2026.
- Marjanovič Umek L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2022). Skupno branje odraslih in
- otrok: otrokov vstop v svet domišljije, čustev, besed in zgodb. Mladinska knjiga.
- 5 načinov, kako izboljšati svojo samopodobo. S.B.. Dostopno na spletnem naslovu: https://vizita.si/dusevnost/osebna-rast/samopodoba-samozavest-samospostovanje.html, pridobljeno dne 9. 7. 2026.

Konkreten korak k osebni rasti zaposlenega za kvalitetnejše povezovanje z učenci

Anita Leskovšek Feldin

SIC Alme M. Karlin

anita.leskovsekfeldin@gmail.com

Biografija

Anita Leskovšek Feldin je univ. dipl. soc. del., s 14 let izkušnjami dela z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (VIZ Višnja Gora), 8 let je bila strokovna delavka zavoda Inštitut VIR (tudi strokovna in poslovna vodja), kjer je izvajala celostno psihosocialno svetovanje za mladostnike in starše z raznovrstnimi zasvojenostmi oz. stiskami ter raznolike izobraževalne delavnice in skupine za kompetentno starševstvo. Je certificirana Imago facilitatorka in 17 let učiteljica joge, z mnogimi dodatnimi hobiji, znanji in veščinami. Novo delo v svetovalni službi v srednji šoli ji odpira možnosti prenosa izjemno širokih znanj in izkušenj v šolski prostor.

Povzetek

Prispevek je nadaljevanje in poglobitev prispevka Osebna rast zaposlenega za kvalitetnejše povezovanje z učenci, predstavljenega na Mednarodni konferenci za učitelje 2026, izvedene v marcu 2026. Tokratni prispevek imenovano temo poglobi in ponudi prisotnim priložnost ozaveščanja lastnih čustvenih ranljivosti, izkušenj iz otroštva in kovčkov, ki jih prinesemo v odraslost, v svoje osebno življenje, partnerstvo, družino in tudi v delovno okolje. Z delom na osebni rasti postajamo zavestni sebe, svojih čustvenih ran in potencialov in ob tem postajamo zavestni in odprti za pomoč otrokom in njihovim potencialom ter podpori v njihovih čustvenih ranah.

Abstract

This paper continues and expands on the work titled “Employee Personal Growth for Better Connections with Students,” presented at the 2026 International Conference for Teachers in March

2026. It further explores this topic by offering participants an opportunity to reflect on their own emotional vulnerabilities, childhood experiences, and the “baggage” carried into adulthood. These factors significantly influence our personal lives, relationships, families, and professional environments. Through engagement in personal growth, individuals become more aware of themselves, their emotional wounds, and their potential. This increased awareness fosters a more mindful and open approach to supporting children in realizing their potential and addressing their own emotional challenges.

Ključne besede: Imago, zavesten odnos, rane iz otroštva

1. Čustvena in socialna zrelost učitelja omogočata priložnosti za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja

Satir (1995), ena od utemeljiteljic sodobne družinske terapije, je družino videla kot sistem v katerem starši kot “arhitekti” (str. 29) družine ustvarjajo osnovno vzdušje, pravila, komunikacijske vzorce in čustveno klimo. Otroci se nato prilagajajo tem vzorcem, kar vpliva na celotno družinsko dinamiko. Podobno kot v družinah menim, da lahko prenesemo vzorec “arhitekta” v šolo, kjer je učitelj tisti, ki je v rangu kompetenc in moči nad otrokom in posledično v prvi vrsti odgovoren za odnosni proces, za dinamiko odnosov.

Mnogi otroci doživljajo raznovrstne stiske in jim je šolsko okolje lahko priložnost, kjer se razbremenijo stisk oz. se jih ustrezno naslovi. V kolikor učitelj to odnosno in čustveno zmore. Z osebno rastjo zaposlenega, ki veča čustveno in socialno zrelost, bomo zagotovili otroku prostor, kjer bo zares viden in ne zgolj projekcija naših strahov ali hrepenenj. Otroku bomo z lastno zrelostjo omogočili razvoj njegovega lastnega potenciala. Utvarjali bomo pogoje za spodbudno učno okolje.

A če učitelj ne ve, v katerem razvojnem obdobju je bil sam deležen najtežjih čustvenih ran in če jih ne zaceli, zagotovo ne bo mogel pomagati otroku skozi tisto obdobje. Zato je ozaveščanje lastnega otroštva in preseganje starih vzorcev vedenja, ki so nam takrat sicer omogočali preživetje, izjemno pomembno.

Čeprav mnogokrat pričakujemo, da se bodo drugi spremenili, pa je žal to stran vržena energija. Spremembo je namreč možno narediti zgolj pri sebi in smiselno je, da energijo prihranimo zase ter se lotimo prvih korakov.

Hočete videti spremembo na svetu? Potem bodite sprememba. Mahatma Gandhi (Hendrix, 2006, str. 19):

V prispevku vas vabim, da aktivno sodelujete pri vajah in napredujete korak za korakom. Bolj, kot se boste posvetili in poglobili, več boste zase dobili.

2. Imago teorija, utemeljitelja dr. Harville hendrixa in mag. Helen hunt

Na nezavednem nivoju se v vseh stikih vzporedno dogaja naša lastna notranja zgodba, zgodba našega otroštva, odraščanja, naših odnosov. Preigravamo igre, ki smo jih kot otroci preigravali s starši, a sedaj z željo, da končno zacelimo tudi lastne rane. Se zavedamo, da raznolike odnose, ne le z učenci/dijaki, temveč tudi s sodelavci in nadrejenimi, uporabljamo za izpolnitev nezavednega cilja, da bi lastne razvojne naloge uspešno zaključili?

Imago teorija uči: “Konflikt je rast, ki se skuša zgoditi” ter “Frustracija je želja v preobleki” (Hendrix, LaKelly Hunt, 2021, str. 252, 264). Se pravi, da ravno v teh neprijetnih situacijah imamo priložnost za osebni napredek. V kolikor se tega zavemo in ustrezno lotimo. Kaj lahko naredimo? Naučimo se povezovati, ustvarjati varne odnose.

3. Vpliv otroštva na odraslost

“Nobeni starši, še tako predani niso sposobni popolnoma zadovoljiti otrokovih vedno novih in novih potreb (Hendrix, 1999, str. 13). Tako je vsak od nas bil v različnih razvojnih obdobjih svojega otroštva na tak ali drugačen način ranjen. Če se določeni občutki pojavljajo pogosto in imamo občutek, da so »od vedno«, je prav verjetno, da so že iz otroštva.

V nadaljevanju bomo ozaveščali, kaj prinesemo iz otroštva (Terapevtski modeli obravnave posameznika in družine, 2011/12, str. 37): nezadovoljene potrebe iz otroštva, izgubljene dele sebe,

preživetvene strategije in imago – sestavljena podoba ljudi, ki so najbolj vplivali na nas v zgodnjem otroštvu (Hendrix, 1999, str. 32).

4. Zdrav psihološki razvoj oz. Nezadovoljene potrebe iz otroštva

Vsako razvojno obdobje je kot odprto okno za zadovoljitev določenih potreb, ki so pomembne za preživetje. Ko se to okno zapre in se določene potrebe niso zadovoljile, se del energije za to nalogo prihrani za kasneje in jo je za naslednje obdobje nekoliko manj. Od tod lahko razumemo tudi tezo, da so zgodnja obdobja razvoja tudi bistveno bolj zaznamujoča kot kasnejši čas.

Vabim vas k razmisleku o vašem otroštvu. V Preglednici 1 lahko vidite, kaj se v določeni starosti oz. fazi razvoja otrok razvija ter kakšna vedenja staršev so otroku v določenem razvojnemu obdobju v oporo.

Preglednica 1

Psihološko potovanje – faze otrokovega razvoja

Faza razvoja / starost	Kaj se razvija	Kaj se pričakuje od staršev
Navezanost / 0-18 mesecev	Čustvena varnost (povezanost s starši)	Konstanto čustveno topli, zanesljivo na voljo
Raziskovanje / 18 m – 3 leta	Razločevanje od drugih in zdrava radovednost (raziskujem zunanji svet)	Spodbuda raziskovanja, dopuščanje različnosti in pretehtana zaščita
Identiteta / 3 – 5 let	Sigurnost vase (to sem jaz)	Zrcaljenje, usklajenost
Kompetentnost; faza raziskovanja sposobnosti / 5 – 7 let	Občutek lastne moči in dosežka (jaz to zmorem)	Spodbuda, zrcaljenje, dajanje napotkov, pohvala, jasne meje

Skrb / 7 – 12 let	Skrb za druge (sočustvovanje in naklonjenost)	Spodbujanje druženja z vrstniki
Intimnost / 12 – 19 let	Spolnost in zmožnost ljubiti (povezanost z nasprotnim spolom)	Dovoljenje do lastnega intimnega sveta in za druženje z nasprotnim spolom
Prispevek skupnosti / 20 +	Odgovornost do lastnih enkratnih darov (povezanost s seboj in skupnostjo)	

Terapevtski modeli obravnave posameznika in družine. *Gradivo za interno uporabo študentov študijskega programa Zakonske in družinske študije* (2011/12). Teološka Fakulteta. https://googlegroups.com/group/zdsmb2010/attach/af1100c29ebcf741/gradivo%20TERAPEVTSKI%20MODELI%20OBRAVNAVE%20POSAMEZNIKA%20IN%20DRU%C5%BDINE.pdf%20?part=0.1, str. 37–38.

Sedaj razmislite o svojih prvih štirih razvojnih fazah in osnovi za spor v odnosih. "V prvih 5/6 letih življenja je izključno družina tista, ki oblikuje otrokovo samospoštovanje" (Satir, 1995, str. 27). Razmislite, ali se morda počutite zapuščeno / da imate premalo prostora ali niste zaščiteni / preveč kontrole ali niste videni / ne dobite pohvale / potrditve za to, kar ste / dosegli.

Če se vam ti občutki pogosto ponavljajo, ste ravnokar naredili prvi korak bližje k zavedanju razlogov. In sedanji odnosi več ne bodo potrebovali nositi bremena, ki izvirajo čisto drugje. Za nadaljnje raziskovanje vam je v pomoč knjiga Ohraniva najino ljubezen (Hendrix, 2010).

5. Izgubljeni deli sebe

V procesu socializacije so naši skrbniki podpirali določene dele nas, za druge dele pa spodbud nismo bili (toliko) deležni. Imago teorija opiše, da smo kot duša na tak način bili omejeni v svoji življenjski energiji. Vabljeni k samoraziskovanju lastnih izgubljenih delov sebe na sledečih področjih: čustva, mišljenje, delovanje in telesni občutki (Hendrix, 2010).

Razmislite, katera sporočila so vam bila posredovana (izgovorjena direktno ali posredno sporočena) glede imenovanih področij; podčrtajte jih in dopišite. Raziskujte torej katerih spodaj navedenih področjih ste bili v procesu socializacije manj spodbujeni oz bolj omejeni:

- Čustva: Ne čuti. Ne čuti določenih čustev. Ne izražaj svojih čustev. Ne izražaj nekaterih čustev. Ne smej se. Ne jokaj.
- Mišljenje: Ne razmišljaj. Ne razmišljaj nekaterih misli. Ne izražaj svojih misli. Ne izražaj nekaterih misli. Ne bodi pameten. Ne se delati pametnega.
- Delovanje: Bodi pri miru. Ne premikaj svojih nog in rok (ne pleši, ne skači, ne guncaj se). Ne migaj z boki, ritjo. Ne postavljaj se. Ne igraj se.
- Telesni občutki: Ne raziskuj lastnega telesa. Ne dotikaj se. Ne glej tega. Ne delaj tega. Ne dajaj tega v usta. Ne bodi umazan.

Kot duša pa smo morda prejeli sporočila, kot so: Ne obstajaj. Ne bodi tako živahen. Ne bodi tako živ. Ne bodi samosvoj.

So vam znana? Otrok se skrbniku prilagodi, saj le tako lahko preživi in je sprejet. Zato po Imago teoriji otrok nekatere bistvene dele svojega jaza potlači in namesto tega razvije svojo lažno podobo, za katero upa, da jo bo okolje sprejelo in ljubilo. Partnerja pa izbira tudi zaradi tega, ker lahko izraža tiste lastnosti, ki smo jih pri sebi potlačili (Hendrix, 2010, str. 157, 158). Privlačijo nas torej ljudje, ki imajo lastnosti našega izgubljenega jaza.

Se vam kdaj zgodi, da podobne stavke, kot so jih rekli vam, vi izrečete? Se to zgodi v šolskem prostoru? Morda razmislimo, kaj bi za nas pomenila socialna sporočila, KI PODPREJO ORIGINALNO CELOST, kot so: V redu je, da misliš. V redu je, da se giblješ. V redu je, da občutiš in spoznavaš svoja čustva. V redu je, da si dejaven. V redu je, da preizkusiš vse svoje telesne občutke. V redu je, da si, kakršen si.

6. Preživetvene strategije

Preživetvene strategije so mehanizmi, ki so otroku pomagale preživeti v razvojnih fazah, kjer ni bil podprt, kot je potreboval. Npr. v fazi povezovanja, kjer je od starša potreboval, da mu je konstantno čustveno topel, starš pa tega vedno ni uresničil, je otrok lahko razvil eno od dveh

komplementarnih preživetvenih strategij. Lahko je razvil mehanizem, da se oklepa, ali pa nasprotnega, da se izogiba; V fazi raziskovanja sta strategiji preganjalec - oddaljen in hladen. V fazi razvoja identitete. raztreščen – kontrolor; razvoja kompetentnosti: manipulator – tekmovalec; v fazi razvoja skrbi: samotar - skrbnik za druge; v fazi razvoja intimnosti: upornik - se prilagaja.

Razmislite najprej o sebi in si lastne podčrtajte, nato razmislite še o svojem partnerju_ki in obkrožite, kateri so njim blizu.

Zakaj jih raziskovati? V svojo bližino namreč nezavedno pritegnemo takega partnerja, ki je bil ranjen v isti razvojni fazi kot mi, a razvil je komplementarno preživetveno strategijo (Hendrix, 2010, str. 158). Primerjajte obkroženo in podčrtano. Ustavite se ker sta v isti razvojni fazi, nasprotni. Zakaj to naredimo? Ker verjamemo, da bomo tako znova "celi".

Na Preglednici 2 obkrožite trditve, ki za vas bolj veljajo.

Preglednica 2

MINIMALST / MAKSIMALIST

Zgošča čustva navznoter.	Sprošča čustva navzven.
Blaži strast.	Povečuje strast.
Zavrača odvisnost.	Želi biti odvisen.
Zavrača potrebe.	Za splošno pretirava s potrebami.
Z drugimi deli le malo svojega notranjega sveta.	Popolnoma je odprt, subjektiven.
Druge izloči iz svojega psihičnega sveta.	Nagnjen k temu, da druge preveč vključuje v svoj psihični svet.
Skriva čustva, misli, navade.	Ima zabrisane meje.
Ima toge meje.	Usmerjen navzven, za navodila prosi druge, ne verjame lastnim usmeritvam.
Usmerjen vase, v glavnem sledi samo lastnim usmeritvam.	Ukvarja se z drugimi.
Poskuša obvladovati druge.	Ddeluje impulzivno.
Nagnjen k temu, da je pasivno agresivenje v obrambni drži.	Navadno se podreja in je lahko vodljiv.
	Niha med agresivnostjo in pasivnostjo.

Hendrix, H. (1999). Najina ljubezen

Nato podčrtajte na Preglednici 2 tiste trditve, ki so bližje vašemu partnerju.

Zavedajmo se, da imamo vsi lastnosti obeh stolpcev, odvisno od situacije, morda pa pri sebi/ partnerju_ki prepoznate pogosteje izraženo kakšno lastnost. Leve lastnosti opisujejo minimalista, desne maksimalista. . Osebna rast minimalista bo, da se uči izražati čustva in postati bolj prisoten. Po drugi strani bo osebna rast maksimalista, da se uči umirjati in dati prostor partnerju.

Znova je nezaveden namen povezovanja občutek celosti. Privlačijo nas namreč ljudje, ki so ranjeni v isti fazi, razvili pa so nasprotne obrambe. Minimalist nezavedno išče nekoga, ki bo »prebudil« njegova potlačena čustva in tako ga privlači maksimalist. Maksimalist pa nezavedno išče nekoga, ki bo »umiril« njegovo preplavljenost in tako ga privlači minimalist.

Čeprav se v začetni zaljubljenosti zdi, da ju to združuje in povezuje, pa to isto postane kasneje vzrok konfliktov in stisk.

7. Imago

List papirja razdelite na zgornjo in spodnjo polovico s črto.

Zgoraj napišite vse vam ljube, prijetne lastnosti vseh svojih skrbnikov iz časa otroštva (ljubeč, delaven, natančen, požrtvovalen…). Vzemite si čas. Ko zaključite nad črto, še spodaj, pod črto napišite vse nezaželene lastnosti svojih skrbnikov (nezanesljiv, impulziven, grob, nedostopen...). Nato podčrtajte tri izmed najprijetnejših lastnosti in 3 nezaželene.

Sedaj iskreno raziskujte in razmislite, koliko ti pridevniki opisujejo tudi vas. Koliko in kako so vas oblikovali. Postali so namreč vaš *imago*.

Od rojstva dalje ste si nezavedno ustvarjali podobo osebe nasprotnega spola, ki naj bi vas vodila v iskanju idealnega partnerja, nekoga, ki vam bo nadomestil starše, hkrati pa tudi zatrte dele vašega jaza. Tej notranji podobi pravimo *imago*, latinski izraz za *podobo*. V bistvu je “imago sestavljena podoba ljudi, ki so najbolj vplivali na vas v zgodnjem otroštvu” (Hendrix, 1999, str. 32).

Imago teorija uči, da je zavesten pogovor sredstvo, ki nas pripelje do cilja (Hendrix, 2006, str. 119). Vemo, kaj želimo doseči in vemo, da želimo otroku sporočiti, da je v redu.

8. Zaključek

Z lastno osebno rastjo in zrelostjo lahko pripomoremo k učinkovitejšemu odnosnemu povezovanju z dijaki. Poglobitev v Imago teorijo spodbuja tudi ozaveščanje nezadovoljenih potrebe iz otroštva, izgubljene dele sebe, preživetvene strategije in zavedanje imaga. Avtorica članka predlaga načine, kako to začeti izvajati.

Zavedanje in poceljenje lastnih čustvenih ran in zavesten odnos Napake in spori postanejo prostor učenja in rasti. Ob tem, ko bomo šli preko običajnih odzivov, pa bomo hkrati celili tudi najzgodnejše rane lastnega otroštva.

Viri

- Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca*. Mladinska knjiga.
- Hendrix, H. (1999). *Najina ljubezen: od romantične ljubezni do zrelega partnerstva.* Orbis.
- Hendrix, H. in Hunt, H. (2006). *Zdrav otrok in ljubezen staršev.* Orbis.
- Hendrix, H. (2010). *Ohraniva najino ljubezen: program, ki razkriva možnosti sreče v modernem zakonu*. Orbis.
- Hendrix, H. in LaKelly Hunt, H. (2021). *Doing imago relationship therapy in the space-between: a clinician's guide.* W.W. Norton & Company.
- Satir, V. (1995). *Družina za naš čas.* Cankarjeva založba.
- *Terapevtski modeli obravnave posameznika in družine*. *Gradivo za interno uporabo študentov študijskega programa Zakonske in družinske študije* (2011/12). Teološka Fakulteta. https://googlegroups.com/group/zdsmb2010/attach/af1100c29ebcf741/gradivo%20TERAPEVTSKI%20MODELI%20OBRAVNAVE%20POSAMEZNIKA%20IN%20DRU%C5%BDINE.pdf%20?part=0.1

Od dejanj k odgovornosti

Barbara Čop

Vrtec Jesenice

barbara.cop@vrtecjesenice.si

Biografija

Barbara Čop je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena v Vrtcu Jesenice. Pri svojem pedagoškem delu že vrsto let razvija in uresničuje pristope, ki temeljijo na aktivni vlogi otroka, učenju skozi izkušnje ter spodbujanju njegove samostojnosti, ustvarjalnosti in celostnega razvoja. Posebno pozornost namenja ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, v katerem otroci skozi raziskovanje, sodelovanje in refleksijo postopoma razvijajo odgovornost do sebe, drugih in okolja.

Povzetek

Razvoj samostojnosti, odgovornosti in samoregulacije v predšolskem obdobju predstavlja pomemben temelj otrokovega socialno-čustvenega razvoja. V prispevku je predstavljen projekt *Moje dejanje šteje*, izveden v okviru akcijske raziskave v oddelku 21 otrok, starih od štiri do šest let. Namen raziskave je bil proučiti, kako sistematično načrtovane dejavnosti spodbujajo razvoj odgovornega ravnanja pri otrocih ter podpirajo postopni prehod od zunanjega uravnavanja vedenja k notranji motivaciji za odgovorno delovanje. V okviru projekta so otroci s pomočjo vizualnih pripomočkov za samovrednotenje vsakodnevno prepoznavali, vrednotili in reflektirali svoja dejanja ter načrtovali možnosti za njihovo izboljšanje. Osrednji element projekta je bilo simbolno restorativno popravno dejanje, predstavljeno z »čarobnim obližem«, ki je otroke spodbujalo k prevzemanju odgovornosti za lastno ravnanje ter iskanju načinov za izboljšanje medosebnih odnosov. Podatki so bili zbrani z načrtnim opazovanjem otrok, sprotnim formativnim spremljanjem ter refleksivnimi zapisi vzgojitelja, analizirani pa s kvalitativnim opisnim pristopom. Rezultati kažejo napredek pri razvijanju frustracijske tolerance, večjo samoiniciativnost otrok pri reševanju medvrstniških konfliktov, večjo pripravljenost za priznanje napake in njeno odpravo ter prenos

odgovornega vedenja tudi v domače okolje. Ugotovitve potrjujejo, da lahko sistematično načrtovane dejavnosti, ki temeljijo na otrokovi aktivni vlogi, refleksiji lastnega ravnanja in prevzemanju odgovornosti za popravna dejanja, pomembno prispevajo k razvoju samostojnosti, odgovornosti, samoregulacije in pozitivne samopodobe.

Ključne besede: odgovorno ravnanje, samoregulacija, socialno-čustveni razvoj, obnovitveni pristop, predšolska vzgoja.

Abstract

The development of autonomy, responsibility, and self-regulation during the preschool years provides an important foundation for children's social and emotional development. This paper presents the project *My Action Matters*, implemented as part of an action research study in a preschool group of 21 children aged four to six years. The study aimed to explore how systematically planned educational activities foster the development of responsible behaviour and support children's gradual transition from externally regulated behaviour to intrinsic motivation for responsible action. Throughout the project, children used visual self-reflection tools to recognise, evaluate, and reflect on their daily behaviour and to identify ways of improving it. A central element of the project was a symbolic restorative action represented by the *Magic Patch*, which encouraged children to take responsibility for their own behaviour and actively seek ways of restoring positive relationships with their peers. Data were collected through systematic observation, ongoing formative assessment, and the preschool teacher's reflective journal. The data were analysed using a qualitative content analysis approach. The findings indicate improvements in children's frustration tolerance, greater initiative in resolving peer conflicts, an increased willingness to acknowledge mistakes and repair their consequences, as well as the transfer of responsible behaviour to the home environment. The results suggest that systematically planned educational activities based on children's active participation, self-reflection, and responsibility for restorative actions can make a significant contribution to the development of autonomy, responsibility, self-regulation, and a positive self-concept.

Keywords: responsible behaviour, self-regulation, social-emotional development, restorative approach, preschool education.

1. Uvod s teoretičnimi izhodišči

V obdobju med četrtim in šestim letom starosti otroci intenzivno razvijajo socialne veščine, empatijo in samoregulacijo. Vrtčevski oddelek predstavlja prvo širše socialno okolje, v katerem se srečujejo z različnimi interesi, željami in vedenjskimi vzorci vrstnikov. To razvojno obdobje je ključno za oblikovanje socialno-čustvenih kompetenc, zato je ena temeljnih nalog vzgojitelja ustvarjanje varnega, spodbudnega in predvidljivega učnega okolja. Kurikulum za vrtce (2025) na področju družbe poudarja pomen razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc, sposobnosti dogovarjanja, upoštevanja različnosti ter konstruktivnega reševanja konfliktov. Kot pomembno usmeritev izpostavlja tudi aktivno participacijo otrok v vsakdanjem življenju vrtca, saj soustvarjanje pravil, dogovorov in dnevnih rutin krepi njihovo avtonomijo, občutek pripadnosti in odgovornost do skupnosti.

Sodobni pedagoški pristopi v predšolski vzgoji se odmikajo od kaznovalnih oblik uravnavanja vedenja, ki temeljijo predvsem na zunanjem nadzoru, in vse bolj poudarjajo restorativne pristope. Ti konflikt razumejo kot priložnost za učenje, razumevanje posledic lastnega ravnanja ter obnovo medosebnih odnosov. Morrison (2007) izpostavlja, da restorativni pristop spodbuja prevzemanje odgovornosti, prepoznavanje vpliva lastnih dejanj na druge ter aktivno sodelovanje pri iskanju rešitev. Rutar (2020) poudarja, da so pravila v oddelku učinkovita predvsem takrat, ko imajo otroci možnost aktivno sodelovati pri njihovem oblikovanju in razumejo pomen svojih odločitev za dobrobit celotne skupine. Namesto avtoritarnega postavljanja prepovedi sodobni pristopi zagovarjajo spodbujanje pozitivnega vedenja, sodelovanja ter postopnega razvijanja socialnih veščin skozi vsakodnevne izkušnje in igro. Marjanovič Umek in Zupančič (2020) pojasnjujeta, da otroci po Bandurovi teoriji socialnega učenja vedenjske vzorce usvajajo predvsem z opazovanjem pomembnih drugih. Odgovorno vedenje razvijajo ob pozitivnih zgledih odraslih in vrstnikov ter ob izkušnjah, ki jim omogočajo samostojno sprejemanje odločitev, doživljanje uspeha in postopno razvijanje občutka lastne učinkovitosti. Takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju notranje motivacije in pripravljenosti za prevzemanje odgovornosti. Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč je bil zasnovan in izveden celoletni projekt *Moje dejanje šteje.*

2. Metodologija raziskovanja in metoda spremljanja

Raziskava je bila izvedena po načelih akcijskega raziskovanja z namenom preučitve vpliva sistematično načrtovanih dejavnosti na razvoj odgovornega ravnanja, samoregulacije in prevzemanja odgovornosti pri predšolskih otrocih. V raziskavi je sodelovalo 21 otrok, starih od štiri do šest let, projekt pa je potekal skozi celotno šolsko leto. Oblikovana so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako otroci skozi proces refleksije prepoznavajo posledice svojih dejanj?
- Kako se skozi šolsko leto spreminja sposobnost otrok za samostojno reševanje konfliktnih situacij?
- Kako otroci sprejemajo in izvajajo popravna dejanja?

Podatki so bili zbrani z načrtnim opazovanjem otrok, sprotnim formativnim spremljanjem ter refleksivnimi zapisi vzgojiteljev. Analizirani so bili kvalitativno z opisno analizo vsebine, pri kateri so bile prepoznane ponavljajoče se teme, povezane z raziskovalnimi vprašanji. Ugotovitve iz posameznih virov podatkov so bile med seboj primerjane, kar je omogočilo celovitejšo interpretacijo opaženih sprememb.

Namen tovrstnega spremljanja ni bil razvrščanje ali vrednotenje otrok, temveč ugotavljanje, kako načrtovane dejavnosti podpirajo razvoj odgovornega ravnanja, samoregulacije in sposobnosti otrok za samostojno reševanje vsakodnevnih problemskih situacij.

3. Uvod v projekt in oblikovanje skupnih dogovorov

Uvod v projekt je predstavljala deklamacija »Napis« avtorice Barbare Gregorčič Gorenc, ki otrokom na razumljiv in igriv način predstavi temeljna pravila skupnega življenja v vrtcu. Deklamacija je predstavljala izhodišče za pogovor o pomenu pravil, odgovornosti in medsebojnega spoštovanja. Po poslušanju je sledil vodeni pogovor, v katerem je vzgojitelj otroke spodbujal k razmišljanju z vprašanji: *Zakaj imamo v vrtcu pravila? Kaj bi se zgodilo, če pravil ne bi bilo? Kako se počutimo, ko jih ne upoštevamo in s svojimi dejanji prizadenemo druge? Kako lahko nastalo*

situacijo popravimo? V pogovoru so otroci izpostavili, da pravila prispevajo k občutku varnosti, prijetnemu počutju in dobrim medosebnim odnosom v skupini. Na podlagi njihovih predlogov so bili oblikovani skupni dogovori o vedenju, ki prispeva k dobremu počutju vseh članov skupine. Med najpogostejšimi predlogi so bili poslušanje drug drugega, uporaba prijaznih besed, pomoč prijateljem, deljenje igrač in drugih pripomočkov ter mirno reševanje sporov. Dogovori so bili ponazorjeni s slikovnimi simboli, ki so bili otrokom ves čas na voljo kot vizualna podpora pri vsakodnevnem ravnanju. S tem sta bila spodbujena njihovo aktivno sodelovanje pri oblikovanju skupnih pravil in občutek odgovornosti za njihovo uresničevanje.

4. Spremljanje lastnega ravnanja - tabela »Kako mi gre danes«

Za spodbujanje otrokove samorefleksije je bila uvedena tabela »Kako mi gre danes«. Njen namen ni bil ocenjevanje otroka, temveč spodbujanje prepoznavanja lastnega ravnanja, razumevanja njegovih posledic ter razmišljanja o možnostih za izboljšanje. Ob različnih vzgojnih situacijah so otroci ob podpori vzgojitelja razmišljali o vprašanjih: *Kaj se je zgodilo? Kako je moje dejanje vplivalo na druge? Ali je bilo moje ravnanje koristno za skupino? Kaj lahko naredim drugače?*

Za lažje razumevanje in vrednotenje lastnega ravnanja so bile uporabljene tri barvne stopnje:

- Zelena – označuje dejanje, ki prispeva k pozitivni skupinski klimi. Otrok sodeluje, pomaga drugim, uporablja prijazne besede, posluša sogovornika, skrbi za materiale in upošteva skupne dogovore.
- Rumena – predstavlja trenutek za premislek. Otrok potrebuje dodatno podporo pri uravnavanju vedenja, na primer pri čakanju na vrsto, poslušanju drugih, izražanju nestrinjanja ali upoštevanju dogovorov.
- Rdeča – opozarja na situacijo, v kateri otrok potrebuje podporo pri razumevanju posledic svojega ravnanja ter pri izvedbi popravnega dejanja. Otrokovo ravnanje je negativno vplivalo na druge ali ogrozilo varnost skupine (npr. fizično prizadet vrstnik ali namerno poškodovan material). V takšnih primerih je vzgojitelj otroku pomagal razumeti nastalo situacijo, prepoznati občutke udeleženih ter poiskati ustrezno popravno dejanje.

Barvni sistem ni predstavljal nagrajevanja ali kaznovanja, temveč vizualno podporo pri razumevanju lastnega ravnanja, razvijanju samoregulacije in prevzemanju odgovornosti.

5. Vizualni kazalnik skupinske odgovornosti

Poleg spremljanja posameznikovega ravnanja je bil oblikovan tudi vizualni kazalnik skupinske odgovornosti. Otroci so ga zaradi njegove oblike spontano poimenovali »pridno meter«, čeprav je njegov namen presegal ocenjevanje vedenja posameznikov. Kazalnik je služil kot pripomoček za spremljanje skupinskega počutja, sodelovanja in uresničevanja skupnih dogovorov. Otroke je spodbujal k razmišljanju ob vprašanjih: *Kako danes skrbimo drug za drugega? Ali upoštevamo naše dogovore? Kaj lahko naredimo, da bo naše sobivanje v skupini še prijetnejše?* Ob spremembah položaja kazalnika je sledil skupni pogovor, v katerem so otroci razmišljali o nastali situaciji in iskali možnosti za izboljšanje. Tako so postopoma razvijali razumevanje, da kakovost odnosov v skupini ni odvisna le od posameznika, temveč od skupnega prizadevanja vseh članov skupine. Kazalnik je tako postal učinkovito orodje za spodbujanje skupinske odgovornosti, sodelovanja in samoregulacije.

6. Popravno dejanje – od napake k učenju

Osrednji element projekta je bilo popravno dejanje, ki je bilo podprto z uvedbo nalepke »čarobni obliž«. Nalepka je predstavljala simbol restorativnega popravnega dejanja in otrokom na razvojno ustrezen način približala razumevanje, da lahko z odgovornim ravnanjem prispevajo k obnovi odnosov in izboljšanju nastale situacije. Nalepka ni predstavljala nagrade za primerno vedenje, temveč simbol otrokove odločitve, da prevzame odgovornost za svoje ravnanje in aktivno prispeva k izboljšanju nastale situacije. Otroci so postopoma ponotranjili spoznanje, da lahko konflikt ali neustrezno ravnanje prizadeneta druge, vendar je nastalo situacijo mogoče izboljšati z empatičnim in odgovornim ravnanjem. »Čarobni obliž« je predstavljal simbol otrokovega prizadevanja za obnovo odnosa, pomoč drugemu ali prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja. Otroci so simbol prejeli, kadar so prispevali k reševanju konflikta, pomagali vrstniku ali izkazali posebno skrb za

druge. V okviru projekta so skupaj iskali različne možnosti popravnih dejanj: otrok, ki je prizadel vrstnika, je poiskal način za obnovo odnosa (opravičilo, prijazno dejanje ali pomoč); otrok, ki je poškodoval izdelek drugega otroka, je sodeloval pri njegovi obnovi; otrok, ki je povzročil neprijetno situacijo, je sodeloval pri iskanju rešitve; otrok, ki je razmetal igrače, jih je pospravil.

Takšen pristop je otroke postopoma usmerjal od vprašanja *»Kdo je kriv?«* k vprašanju *»Kaj lahko naredim, da izboljšam nastalo situacijo?«* S tem so razvijali sposobnost razumevanja posledic svojih dejanj, empatijo, sodelovanje ter občutek lastne kompetentnosti in odgovornosti.

7. Razprava in sklepne ugotovitve

Ugotovitve akcijske raziskave kažejo, da lahko sistematično načrtovane dejavnosti, ki vključujejo vizualno podporo, refleksijo in popravna dejanja, predstavljajo pomembno podporo pri razvijanju odgovornega ravnanja pri predšolskih otrocih. Otroci niso ostajali zgolj pri prepoznavanju pravil in pričakovanj odraslih, temveč so postopoma razvijali sposobnost razmišljanja o posledicah lastnega ravnanja ter iskanja možnosti za izboljšanje nastalih situacij. Takšen razvoj nakazuje postopno zmanjševanje odvisnosti od zunanjega uravnavanja vedenja in krepitev notranjih procesov samoregulacije, ki predstavljajo pomemben vidik socialno-čustvenega razvoja v predšolskem obdobju.

Pomemben dejavnik pri izvajanju projekta je bilo aktivno vključevanje otrok v oblikovanje skupnih dogovorov in vrednot skupine. V projektu *Moje dejanje šteje* otroci niso bili zgolj izvajalci vnaprej določenih pravil, temveč aktivni soustvarjalci odnosov v skupini, kar je prispevalo h krepitvi njihovega občutka pripadnosti, odgovornosti in vpliva na skupno dobro.

Posebna vrednost projekta je bila uvedba simbolnega popravnega dejanja, predstavljenega z »čarobnim obližem«. V skladu z načeli restorativnega pristopa cilj projekta ni bil iskanje krivca ali kaznovanje otroka, temveč razumevanje posledic ravnanja, obnova odnosov in aktivno iskanje rešitev. »Čarobni obliž« se je pokazal kot razvojno ustrezna simbolna podpora, ki je otrokom približala razumevanje, da lahko s svojim ravnanjem prispevajo k izboljšanju nastale situacije.

Popravno dejanje tako ni predstavljalo sankcije, temveč priložnost za učenje, razvijanje empatije ter postopno prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja.

Pomembno vlogo pri razvijanju samoregulacije so imeli tudi vizualni pripomočki. Tabela »Kako mi gre danes« in vizualni kazalnik skupinske odgovornosti sta otrokom omogočala konkretnejše razumevanje abstraktnih pojmov, kot so odgovornost, posledice lastnega ravnanja in sodelovanje. Ob podpori vzgojitelja so postopoma razvijali sposobnost refleksije, samostojnega presojanja lastnega ravnanja ter iskanja ustreznih rešitev v vsakodnevnih situacijah. Otroci so skozi konkretne izkušnje spoznavali, da lahko s svojim ravnanjem pozitivno vplivajo na odnose v skupini, pomagajo vrstnikom in prispevajo k prijetnemu učnemu okolju, kar je prispevalo k razvijanju notranje motivacije za odgovorno ravnanje. Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati, da je bila raziskava izvedena v enem oddelku in temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na širšo populacijo. Kljub temu rezultati ponujajo pomemben vpogled v možnosti sistematičnega razvijanja samostojnosti, odgovornosti in samoregulacije v predšolskem obdobju.

Projekt *Moje dejanje šteje* predstavlja praktično uporaben model vzgojnega dela, ki povezuje participacijo otrok, razvoj samoregulacije in restorativno razumevanje konfliktov. Njegova vrednost ni zgolj v zmanjševanju neustreznih načinov ravnanja, temveč predvsem v razvijanju kulture sodelovanja, spoštovanja in medsebojne odgovornosti. Ugotovitve raziskave nakazujejo, da lahko predšolski otroci ob ustrezni strokovni podpori postopoma razvijajo sposobnost prevzemanja odgovornosti za lastna dejanja, kar predstavlja pomemben temelj njihovega nadaljnjega socialnega in učnega razvoja.

Viri

- Antič, S., Bah Berglez, E., Baloh, B., Baznik Dvojmoč, P., Berčnik, S., Bezenšek, A., Birsa, E., Borota, B., Božič, A., Brodarič, M., Cerar, L., Cotič Pajntar, J., Čotar Konrad, S., Devjak, T., Drljić, K., Epih, R., Fekonja, U., Furlan, P., Geršak, V., … Zore, N. (2025). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (Ur.). (2020). *Razvojna psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.
- Rutar, S. (2020). *Demokratični procesi v vrtcu: Participacija otrok in soustvarjanje vsakdanjega življenja*. Založba Univerze na Primorskem.

Od oznake do funkcionalne ustreznosti: individualna presoja bralnih gradiv za učenca z disleksijo

Barbara Hribar
barbara.hribarjeva@gmail.com

Biografija

Barbara Hribar je baletna pedagoginja in avtorica otroške knjige Rusalka - baletna plesalka se vpiše v baletno šolo. Na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti, se izpopolnjuje na področju pedagoško-andragoškega izobraževanja. V strokovnem delu jo zanimajo vključujoče poučevanje, dostopnost bralnih gradiv, povezovanje umetnosti in učenja ter praktične prilagoditve za učence z različnimi učnimi potrebami. Pri svojem delu izhaja iz opazovanja posameznega otroka in preverjanja, katere rešitve so zanj dejansko uporabne.

Abstract

The paper examines whether reading materials labelled as dyslexia-friendly are necessarily the most functional choice for an individual learner with dyslexia. It presents an exploratory case study conducted in pedagogical practice with a 12-year-old learner who compared four literary texts: three titles included on a Slovenian list of books recommended for readers with dyslexia and one title without that label. The learner evaluated visual clarity, typeface, letter size, spacing, line length, amount of text, contrast, illustrations and other graphic elements. A short oral-reading task, a comprehension check and a guided conversation about reading effort, fatigue and motivation supplemented the observations. The learner preferred the unlabelled text because its clear contrast, calm page design and predictable organisation made it easier to follow. In some labelled materials, background colour or graphic elements competed with the text for attention. The findings do not demonstrate the general superiority of one book or layout; rather, they show that a generic label cannot replace functional assessment with the individual learner. The paper therefore proposes a transferable five-step procedure for teachers: offer alternatives, invite learner feedback, observe reading, adjust one feature at a time and review the effect. The approach positions the teacher as a

guide who combines professional criteria with learner voice and contributes to an inclusive, supportive learning environment. The case study is limited by a single participant, non-equivalent texts and the absence of standardised measurements, so broader conclusions require further systematic research.

Keywords: dyslexia, accessible reading materials, learner voice, inclusive learning environment, case study

1. Uvod

Dostopno bralno gradivo je pomemben del spodbudnega učnega okolja. Učencu ne pomaga le pri dekodiranju besed, temveč vpliva tudi na pripravljenost za branje, vztrajnost, občutek varnosti in možnost, da pokaže razumevanje vsebine. Pri učencih z disleksijo se zato pogosto uporabljajo splošna priporočila o pisavi, razmikih, dolžini vrstic, kontrastu in organizaciji strani. Takšna priporočila so dragoceno izhodišče, vendar ne morejo vnaprej določiti, katera postavitev bo najbolj ustrezala konkretnemu bralcu.

Izhodišče prispevka je nastalo ob odzivu založniškega okolja na otroško knjigo Rusalka - baletna plesalka se vpiše v baletno šolo. V pogovorih je bilo izpostavljeno, da knjiga nima nekaterih lastnosti, ki se pogosto povezujejo z gradivi, označenimi kot »prijazna dislektikom«, na primer pastelnega ozadja ali posebne pisave. To je spodbudilo vprašanje, ali formalna oznaka in skupek splošnih oblikovnih značilnosti nujno pomenita tudi boljšo bralno izkušnjo za vsakega učenca.

Namen prispevka je predstaviti študijo primera, v kateri je učenec z disleksijo primerjal štiri književna gradiva, ter iz ugotovitev izpeljati praktičen postopek za učitelje. Prispevek je umeščen v pedagogiko, usmerjeno v otroka: učitelj strokovnih smernic ne opusti, temveč jih preverja v dialogu z učencem, opazuje njihov učinek in prilagoditve spreminja glede na funkcionalnost.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Disleksija in dostop do besedila

Disleksija je nevrološko pogojena razvojna učna motnja, pri kateri so v ospredju vztrajne težave z natančnim oziroma tekočim prepoznavanjem besed, dekodiranjem in pravopisom. Njene značilnosti in učinek na šolsko delo se med posamezniki razlikujejo, pogosto pa so povezani tudi

z večjim naporom, počasnejšim branjem in izogibanjem daljšim besedilom (American Psychiatric Association, 2022; Snowling, 2013). Oblika strani disleksije ne povzroča in je ne odpravlja, lahko pa zmanjša ali poveča dodatno obremenitev pri dostopu do vsebine.

Pri pripravi gradiv se zato priporočajo pregledna struktura, jasna hierarhija naslovov, dovolj praznega prostora, zmerna dolžina vrstic, razločno ločevanje odstavkov ter premišljena raba poudarkov. Raziskave kažejo, da lahko povečan razmik med črkami v določenih okoliščinah izboljša branje otrok z disleksijo (Zorzi et al., 2012). Hkrati rezultati ne potrjujejo, da bi posebna »disleksična« pisava sama po sebi zanesljivo izboljšala hitrost ali natančnost branja; v raziskavi Kuster et al. (2018) učenci s pisavo Dyslexie niso brali hitreje ali natančneje kot z običajnima pisavama Arial in Times New Roman. Tudi raziskava Rello in Baeza-Yates (2013) opozarja, da na berljivost vpliva kombinacija lastnosti pisave in da subjektivna izbira ni vedno enaka izmerjeni uspešnosti.

Smernice so zato najbolje razumljene kot začetni nabor možnosti, ne kot univerzalni recept. Seznam knjig, prijaznih bralcem z disleksijo, ki ga je pripravila Jamnik (2021), izrecno poudarja, da je treba izbiro prilagoditi bralnim in jezikovnim zmožnostim ter zanimanjem mladih bralcev. To načelo je posebej pomembno v šoli, kjer lahko ista postavitev enemu učencu olajša orientacijo, drugemu pa zaradi barv, ilustracij ali nepredvidljivega razporeda poveča razpršenost pozornosti.

2.2 Učenec kot vir podatkov o lastnem učenju

V vključujočem poučevanju se prilagoditev ne presoja le po tem, ali ustreza strokovni oznaki, temveč tudi po tem, ali učencu omogoča učinkovitejše in manj obremenjujoče delo. Učitelj pri tem nastopa kot vodnik: ponudi strukturirane možnosti, postavlja konkretna vprašanja, opazuje branje in učencu pomaga ubesediti, kaj mu koristi. Takšen pogovor krepi metakognitivno zavedanje in postopno razvija učenčevo sposobnost, da pri učenju prepozna ter zagovarja svoje potrebe.

Vključevanje učenčevega glasu ne pomeni, da je vsaka trenutna preference avtomatično najboljša rešitev. Subjektivni občutek je treba povezati z opazovanjem tekočnosti, napak, razumevanja, utrujenosti in vztrajnosti. Šele kombinacija teh podatkov omogoča funkcionalno presojo, ki je uporabna za načrtovanje nadaljnjega dela.

3. Namen in raziskovalna vprašanja

Študija primera je bila usmerjena v raziskovanje konkretne bralne izkušnje, ne v dokazovanje splošne učinkovitosti posamezne knjige ali vrste oblikovanja. Zastavljena so bila tri vprašanja:

1. Katere vizualne in tipografske značilnosti učenec povezuje z lažjim oziroma zahtevnejšim branjem?
2. Ali učenec gradiva z oznako oziroma uvrstitvijo med knjige, prijazne bralcem z disleksijo, doživlja kot lažja od gradiva brez takšne oznake?
3. Katere prenosljive usmeritve za izbiro in prilagajanje gradiv je mogoče oblikovati za pedagoško prakso?

4. Metoda

4.1 Udeleženec in gradiva

V raziskavi je sodeloval 12-letni učenec z opredeljeno disleksijo, ki je zaradi varovanja zasebnosti poimenovan kot učenec A. Študija je bila izvedena v okviru pedagoškega dela in ima značaj raziskovalno usmerjenega strokovnega opazovanja.

Učenec je primerjal štiri književna gradiva. Tri so bila vključena v slovenski seznam knjig za bralce z disleksijo: Zvezde in makova zrna (Romanišin & Lesiv, 2016), O Jakobu in muci Mici: Novoletna smrečica (Hanuš & Zavadlav, 2010) in Skrivalnice (Dekleva, 2015). Za primerjavo je bilo izbrano gradivo Rusalka - baletna plesalka se vpiše v baletno šolo (Hribar, 2025), ki na seznam ni bilo uvrščeno. Gradiva se razlikujejo po starostni usmerjenosti, vsebini, količini besedila in likovni zasnovi, zato primerjava ni eksperimentalna ter ne omogoča sklepanja o vzročnem učinku posamezne oblikovne značilnosti.

4.2 Postopek in kriteriji opazovanja

Postopek je potekal v dveh delih. Najprej je učenec ob posameznih straneh opisal vizualno bralno izkušnjo. Nato je glasno prebral krajši odlomek, odgovoril na vprašanja o vsebini in ocenil napor, utrujenost ter pripravljenost za nadaljnje branje. Opazovanje je bilo usmerjeno v naslednja področja:

- vizualna preglednost: kontrast, ozadje, ilustracije in drugi grafični elementi;
- tipografija: razločnost pisave, velikost črk in poudarki;

- postavitev: dolžina vrstic, razmiki, količina besedila in jasnost odstavkov;
- bralna izvedba: tekočnost, zatikanje, izgubljanje vrstice in potreba po dodatnem času;
- razumevanje, subjektivni napor, utrujenost in motivacija.

Zabeleženi so bili učenčevi komentarji in opažanja izvajalke. Ker je avtorica prispevka tudi avtorica enega od primerjanih gradiv, je to mogoče izhodišče pristranskosti. Rezultati so zato predstavljeni opisno in kot učenčeva individualna izkušnja, ne kot dokaz večje kakovosti ali splošne ustreznosti avtoričinega gradiva.

5. Rezultati

5.1 Vizualna in tipografska izkušnja

Učenec A je kot najlažje za branje ocenil gradivo Rusalka-baletna plesalka, se vpiše v baletno šolo. Izpostavil je jasen kontrast, razločno pisavo, dovolj prostora med vrsticami in poudarjene besede, ki so mu pomagale pri orientaciji. Pri Novoletni smrečici je branje ocenil kot razmeroma enostavno, vendar ga je svetlejše oziroma obarvano ozadje nekoliko motilo. Pri Skrivalnicah so njegovo pozornost odvračale barvne sledi in drugi grafični elementi v bližini besedila. Pri gradivu Zvezde in makova zrna je na eni od strani pozornost prehajala med ilustracijo nad besedilom in samim besedilom. Njegova opažanja so strnjena v Tabeli 1.

Tabela 1

Povzetek učenčeve bralne izkušnje pri štirih gradivih

Gradivo	Ključna učenčeva opažanja	Pedagoška interpretacija
Rusalka - baletna plesalka se vpiše v baletno šolo (brez oznake)	Jasen kontrast, razločna pisava, mirna postavitev in uporabni poudarki; najmanj naporno branje.	Za tega učenca je bila ključna predvidljiva in vizualno umirjena organizacija strani.
O Jakobu in muci Mici: Novoletna smrečica	Razmeroma enostavno branje; obarvano ozadje je nekoliko zmanjšalo jasnost besedila.	Barva ozadja ni univerzalna prilagoditev; smiselno jo je preveriti pri posamezniku.

Gradivo	Ključna učenčeva opažanja	Pedagoška interpretacija
Skrivalnice	Barvne sledi in grafični elementi so odvračali pozornost; učenec se je pogosteje izgubil v besedilu.	Dekorativni elementi lahko pri nekaterih učencih tekmujejo z besedilom za pozornost.
Zvezde in makova zrna	Besedilo je bilo večinoma berljivo, vendar je ilustracija nad besedilom preusmerjala pogled.	Pomembna je prostorska ločitev besedila od vizualno izrazitih elementov.

Opomba. Opažanja predstavljajo izkušnjo enega učenca in niso ocena splošne kakovosti navedenih knjig.

5.2 Bralna izvedba, razumevanje in napor

Pri glasnem branju kratkih odlomkov učenec ni kazal izrazitega zlogovanja ali pogostih zamenjav glasov, pri daljših besedah pa je občasno potreboval več časa. Povedal je, da mu je tiho branje lažje od glasnega. Osnovno vsebino prebranega je znal povzeti, zato pri kratkih izbranih odlomkih večjih težav z razumevanjem ni bilo opaziti.

Večji subjektivni napor je povezoval predvsem s stranmi, na katerih je bilo več grafičnih elementov ali manj jasen kontrast. Ponovno je izbral Rusalka-baletna plesalka, se vpiše v baletno šolo kot gradivo, ki bi ga najraje bral naprej. Rezultat kaže ujemanje med njegovo izraženo preferenco in opazovanim lažjim sledenjem vrsticam, vendar zaradi neenakovrednih besedil in nestandardiziranega postopka ni mogoče ločiti vpliva postavitve od vpliva vsebine, poznavanja gradiva ali zanimanja.

6. Razprava in prenos v pedagoško prakso

Študija primera potrjuje predvsem potrebo po individualni funkcionalni presoji. Uvrstitev na strokovni seznam je lahko koristna orientacija, saj učitelja usmeri k gradivom, ki so bila prepoznana kot lažje berljiva ali oblikovno premišljena. Ne zagotavlja pa, da bo vsak element gradiva ustrezal vsakemu učencu. V obravnavanem primeru je učenec najbolje sprejel gradivo brez oznake, ker je ustrezalo njegovim potrebam po jasnem kontrastu, mirni strani in manj vizualnih motnjah.

Ugotovitev ni v nasprotju s priporočili za dostopno oblikovanje. Nasprotno, pokaže, kako jih je smiselno uporabljati: kot hipoteze, ki jih učitelj preveri. Smernica, kot je obarvano ozadje, lahko nekaterim bralcem zmanjša bleščanje ali vizualni stres, pri drugem učencu pa ne prinese koristi. Enako velja za ilustracije, poudarke, razmike in vrsto pisave. Ključno vprašanje zato ni, ali je gradivo formalno »prijazno dislektikom«, temveč ali omogoča konkretnemu učencu natančnejše, bolj tekoče in manj naporno branje ob ohranjenem razumevanju.

Takšna presoja neposredno podpira temo učitelja kot vodnika učenja. Učitelj ne odloča namesto učenca in mu tudi ne prepušča celotne odgovornosti, temveč oblikuje varen postopek preizkušanja. Z vprašanji, kot so »Kje se ti pogled izgubi?«, »Kaj ti pomaga najti naslednjo vrstico?« in »Kaj bi na strani spremenil?«, učencu pomaga razvijati jezik za opis lastnih učnih potreb. Sčasoma lahko učenec bolj samostojno izbere primerno različico besedila, zaprosi za večji razmik ali uporabi bralno ravnilo.

Na ravni učnega okolja tak pristop zmanjšuje stigmatizacijo. Namesto ene posebne različice, namenjene samo učencu z diagnozo, lahko učitelj ponudi več dostopnih možnosti vsem: tiskano in digitalno besedilo, različne velikosti prikaza, možnost poslušanja, mirnejšo postavitev ali pripomoček za sledenje vrsticam. Učenec izbere podporo, ki jo potrebuje, ne da bi se moral javno izpostaviti. Prilagoditev tako postane del kakovostnega poučevanja za raznoliko skupino.

6.1 Petstopenjski postopek za učitelja

Iz ugotovitev je mogoče oblikovati preprost in prenosljiv postopek za izbiro ali prilagajanje bralnih gradiv:

4. Ponudba možnosti. Učitelj pripravi dve ali tri različice istega oziroma primerljivega kratkega besedila, ki se razlikujejo le v eni ali dveh značilnostih, na primer v razmiku, velikosti pisave ali ozadju.
5. Usmerjen pogovor. Učenca vpraša, katera različica je prijetnejša in zakaj. Vprašanja naj bodo konkretna ter usmerjena v sledenje vrsticam, jasnost črk, napor in moteče elemente.
6. Opazovanje branja. Poleg preference spremlja tekočnost, napake, vračanje pogleda, hitrost, razumevanje in znake utrujenosti.
7. Ciljna prilagoditev. Spremeni eno lastnost naenkrat, da je mogoče presoditi njen učinek. Pri daljšem delu lahko omogoči tudi bralno ravnilo, zvočno podporo ali krajše odseke.

8. Ponovna presoja. Po določenem času preveri, ali prilagoditev še deluje. Potrebe se lahko spreminjajo glede na vrsto besedila, nalogo, utrujenost in razvoj bralne spretnosti.

7. Prednosti, omejitve in možnosti nadaljnjega dela

Prednost opisane prakse je njena neposredna uporabnost. Ne zahteva posebne opreme, učenca vključuje v odločanje in učitelju omogoča, da splošna priporočila pretvori v konkretno podporo. Prav tako spodbuja strokovno refleksijo: učitelj se ne zanaša samo na oznako gradiva, ampak preverja, kaj se med branjem dejansko dogaja.

Omejitve študije so pomembne. Vključen je bil en učenec, gradiva niso bila izenačena po zahtevnosti, dolžini, vsebini ali starostni primernosti, branje ni bilo časovno in standardizirano merjeno, avtorica pa je bila povezana z enim od gradiv. Ugotovitve zato niso posplošljive in ne omogočajo sklepa, da je črno-beli kontrast ali določena knjiga na splošno boljša za bralce z disleksijo. Povedo le, kaj je v opisanem položaju pomagalo temu učencu.

Nadaljnje delo bi lahko vključilo več učencev, primerjavo enakega besedila v več oblikovnih različicah ter merjenje časa, napak, razumevanja in utrujenosti. Koristno bi bilo tudi spremljanje, ali učenec po večkratnem vodenem preizkušanju bolj samostojno prepoznava in izbira učinkovite prilagoditve.

8. Zaključek

Oznaka »prijazno dislektikom« je uporabna kot strokovna orientacija, ni pa jamstvo za optimalno bralno izkušnjo posameznega učenca. V predstavljeni študiji primera je učenec izbral gradivo brez takšne oznake, ker mu je jasna, umirjena in predvidljiva postavitev omogočala lažje sledenje in manj napora. Pri nekaterih drugih gradivih so njegovo pozornost bolj obremenili barvno ozadje ali grafični elementi.

Bistvena ugotovitev ni, da bi bilo eno oblikovanje pravilno in drugo napačno, temveč da mora učitelj smernice povezati z opazovanjem in učenčevim glasom. S tem postane vodnik učnega procesa: zagotovi strukturo, ponudi možnosti, pomaga učencu razmišljati o lastnem branju in postopno razvija njegovo samostojnost. Takšna individualizirana presoja prispeva k spodbudnemu učnemu okolju, v katerem prilagoditev ne zmanjšuje učnih pričakovanj, ampak učencu omogoča bolj pravičen dostop do vsebine.

Viri

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787
- Dekleva, M. (2015). Skrivalnice (A. Pregl, ilustr.). Morfemplus.
- Hanuš, B., & Zavadlav, A. (2010). O Jakobu in muci Mici: Novoletna smrečica. Miš.
- Hribar, B. (2025). Rusalka - baletna plesalka se vpiše v baletno šolo. Inštitut za civilno in gospodarsko pravo.
- Jamnik, T. (2021). Seznam leposlovnih knjig za bralce z disleksijo, ki so izšle do konca leta 2021. Društvo Bralna značka Slovenije - ZPMS. https://www.bralnaznacka.si/assets/Uploads/Knjige-prijazne-dislektikom-do-2021.pdf
- Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. T. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. Annals of Dyslexia, 68(1), 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. In Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (Article 14, pp. 1-8). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2513383.2513447
- Romanišin, R., & Lesiv, A. (2016). Zvezde in makova zrna (A. Kalc, prev.). Malinc.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. Journal of Research in Special Educational Needs, 13(1), 7-14. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. Proceedings of the National Academy of Sciences, 109(28), 11455-11459. https://doi.org/10.1073/pnas.1205566109

Ko preteklost oživi: aktivni pristopi pri pouku družbe v 5. Razredu

Bringing the past to life: active approaches to teaching social studies in the fifth grade

Bernarda Kunstelj Lepojić
OŠ Stična
bernarda.kunstelj-lepojic@os-sticna.si

Biografija

Bernarda Kunstelj Lepojič (1979) je profesorica razrednega pouka in od leta 2003 poučuje na Osnovni šoli Stična. Zadnja leta je razredničarka 5. razreda na Podružnični šoli Višnja Gora. Pri svojem delu uporablja sodobne didaktične pristope ter smiselno vključuje digitalne tehnologije, aktivno učenje in raziskovalne metode. Posebno pozornost namenja razvijanju samostojnosti učencev, povezovanju teorije s praktičnimi dejavnostmi ter iskanju inovativnih pristopov pri poučevanju družbe in naravoslovja. Svoje izkušnje in primere dobre prakse predstavlja na strokovnih srečanjih in konferencah.

Povzetek

Poučevanje preteklosti pri predmetu družba v 5. razredu predstavlja poseben izziv, saj učenci zgodovinske pojme, obdobja in časovno oddaljenost dogodkov pogosto težko razumejo. Prispevek predstavlja primer dobre prakse pri obravnavi učne teme *Preteklost*, katere namen je učencem približati zgodovinske vsebine z aktivnim, raziskovalnim in izkustvenim učenjem.

Predstavljene dejavnosti sledijo ciljem učnega načrta in vsebinam samostojnega delovnega zvezka *Planet Radovednih pet*, pri čemer učence spodbujajo k raziskovanju, sodelovanju, igri in samostojnemu sklepanju. Učni sklop vključuje dejavnosti za razvijanje časovne predstavljivosti, spoznavanje zgodovinskih virov, razumevanje pomena muzejev ter spoznavanje življenja prvih ljudi. Pri tem učenci prevzemajo aktivno vlogo, povezujejo novo znanje z lastnimi izkušnjami in zgodovinske vsebine usvajajo na njim razumljiv način.

Izvedba dejavnosti je pokazala, da takšni pristopi povečujejo motivacijo učencev, spodbujajo njihovo radovednost in sodelovanje ter prispevajo k boljšemu razumevanju zgodovinskih vsebin.

Prispevek ponuja primere dejavnosti, ki jih lahko učitelji uporabijo ali prilagodijo pri poučevanju preteklosti v osnovni šoli.
Ključne besede: preteklost, aktivno učenje, zgodovinsko mišljenje, družba, osnovna šola

Abstract

Teaching about the past in the fifth grade of primary school presents a particular challenge, as pupils often find it difficult to understand historical concepts, historical periods, and the chronological distance between events. This paper presents an example of good teaching practice designed to make history-related topics more accessible through active, inquiry-based, and experiential learning.

The presented activities follow the objectives of the Slovenian national curriculum and the *Planet Radovednih pet* workbook while encouraging pupils to explore, collaborate, learn through play, and draw their own conclusions. The teaching sequence includes activities that develop chronological understanding, introduce historical sources, highlight the role of museums, and explore the way of life of prehistoric people. Throughout the lessons, pupils take an active role in the learning process, connect new knowledge with their own experiences, and develop a deeper understanding of the past.

The implementation of these activities showed that such approaches increase pupils' motivation, curiosity, and participation while contributing to a better understanding of historical content. The paper offers practical ideas that teachers can adapt and use when teaching history-related topics in primary education.
Keywords: the past, active learning, historical thinking, primary education, social studies

1. Uvod

Preteklost je ena izmed prvih vsebin pri predmetu družba, pri kateri se učenci 5. razreda sistematično srečajo z zgodovinskim časom, zgodovinskimi obdobji in raziskovanjem življenja ljudi nekoč. Zaradi abstraktnosti zgodovinskih pojmov in časovne oddaljenosti dogodkov si učenci te vsebine pogosto težko predstavljajo, zato lahko pouk hitro postane zgolj pomnjenje letnic, imen in podatkov brez globljega razumevanja.

Pri poučevanju teh vsebin sem iskala načine, kako učencem preteklost približati na konkreten, zanimiv in njim razumljiv način. Izhajala sem iz ciljev učnega načrta in vsebin samostojnega delovnega zvezka Planet Radovednih pet (Verdev in Žlender, 2023), posamezne učne ure pa nadgradila z dejavnostmi, ki temeljijo na raziskovanju, sodelovanju, igri in lastni izkušnji učencev. Cilj dejavnosti ni bil le usvajanje novih pojmov, temveč tudi razvijanje časovne predstavljivosti, zgodovinskega mišljenja in razumevanja pomena zgodovinskih virov.

Prispevek predstavlja primer dobre prakse, v katerem opisujem sklop učnih ur za obravnavo učne teme *Preteklost*. Dejavnosti so nastajale in se razvijale skozi več izvedb, pri čemer sem jih sproti prilagajala odzivom učencev in lastnim pedagoškim izkušnjam. Namen prispevka je predstaviti primere dejavnosti, ki lahko učiteljem ponudijo sveže ideje za aktivnejše obravnavanje preteklosti, ki je obenem tudi bolj prilagojeno učencem.

1. Teoretična izhodišča

1.1 Aktivno in raziskovalno učenje

Sodobni pristopi poučevanja poudarjajo pomen aktivne vloge učenca v učnem procesu. Pri aktivnem učenju učenec ni le prejemnik informacij, temveč znanje gradi z raziskovanjem, primerjanjem, reševanjem problemov ter s sodelovanjem z vrstniki. Učitelj pri tem prevzema vlogo organizatorja učnih situacij, ki spodbujajo raziskovanje, samostojno razmišljanje in oblikovanje lastnih ugotovitev.

Marentič Požarnik (2018) poudarja, da je učenje uspešnejše, kadar so učenci miselno in dejavno vključeni v učni proces. Takšne oblike dela spodbujajo razumevanje, uporabo znanja in trajnejše pomnjenje. Pri pouku družbe je aktivno učenje še posebej pomembno, saj učenci zgodovinske pojme in procese lažje razumejo, kadar jih sami raziskujejo, razvrščajo informacije in jih povezujejo s konkretnimi dejavnostmi.

Pomemben del aktivnega učenja predstavlja tudi raziskovalni pristop, ki učence spodbuja k samostojnemu odkrivanju informacij, postavljanju vprašanj in oblikovanju lastnih ugotovitev. Pri tem prevzemajo aktivno vlogo raziskovalcev, učitelj pa jih pri delu usmerja in spodbuja pri delu. Tak način poučevanja razvija samostojnost, sodelovanje in kritično mišljenje ter prispeva h globljemu razumevanju učne snovi. Pri obravnavi preteklosti lahko učenci raziskujejo zgodovinske vire, prepoznavajo sledi preteklosti v svojem okolju ter tako razvijajo razumevanje o tem, kako so ljudje živeli nekoč.

1.2 Učenje skozi igro

Igra predstavlja pomemben dejavnik otrokovega razvoja in učenja. Omogoča raziskovanje, sodelovanje, ustvarjalnost ter razvijanje socialnih spretnosti. Nemec in Krajnc (2011) poudarjata, da igra spodbuja celostni razvoj otroka ter mu omogoča, da povezuje kognitivne, socialne in čustvene izkušnje.

Učne igre povečujejo motivacijo, spodbujajo sodelovanje in pripomorejo, da učenci zgodovinske vsebine usvajajo na njim razumljiv način ter jih povezujejo z neposredno izkušnjo.

1.3 Pouk preteklosti in razvijanje zgodovinskega mišljenja

Eden izmed ciljev predmeta družba je razvijanje razumevanja časa, sprememb in kontinuitete ter spoznavanje življenja ljudi v preteklosti. Učenci postopoma razvijajo sposobnost umeščanja dogodkov v čas, lažje prepoznavajo zgodovinska obdobja ter razumejo pomen zgodovinskih virov. Pri tem ne gre zgolj za usvajanje podatkov in letnic, temveč za oblikovanje zgodovinskega mišljenja in razvijanje razumevanja, kako pridobivamo znanje o preteklosti.

Učni načrt za družbo poudarja pomen aktivnega raziskovanja družbenega in zgodovinskega okolja ter spodbujanje radovednosti, samostojnosti in sodelovanja učencev. Pomembno je, da učenci zgodovinske vsebine spoznavajo prek različnih virov, predmetov, slikovnega gradiva, muzejev in drugih oblik raziskovanja, ki jim omogočajo povezovanje preteklosti s sedanjostjo (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2018).

Pri mlajših učencih je smiselno izhajati iz konkretnih dejavnosti, kot so raziskovanje, delo z zgodovinskimi viri, igranje vlog in ustvarjanje, saj tako lažje razvijajo časovno predstavljivost ter razumevanje življenja ljudi nekoč. Na teh izhodiščih temelji tudi predstavljeni primer dobre prakse.

2. Primer dobre prakse

V 5. razredu že več let poučujem vsebine o preteklosti pri predmetu družba. Pri načrtovanju učnih dejavnosti izhajam iz učnega načrta in vsebin samostojnega delovnega zvezka Planet Radovednih pet, ki jih skušam učencem približati na aktiven, raziskovalen in izkustven način. Predstavljeni sklop učnih ur je nastajal postopoma, med samim poučevanjem in sprotnim odzivanjem na potrebe učencev. Nekatere dejavnosti so bile preizkušene že v preteklem šolskem letu, nato pa dopolnjene in nadgrajene na podlagi opažanj pri delu. Ob ponovni izvedbi sem prepoznala tudi več možnosti za nadaljnje izboljšave, predvsem na področju samostojnega dela učencev in sodelovalnega učenja.

2.1 Časovni trak

Prva učna ura je bila namenjena razvijanju razumevanja zgodovinskega časa in zgodovinskih obdobij. Dejavnost smo izvedli v skupnem krogu, kjer je dolga vrvica predstavljala časovni trak. Učenci so najprej razvrščali letnice v pravilno časovno zaporedje. Na voljo so imeli štiri ključne letnice: leto 0, leto 476, leto 1492 in leto 1918. Ob razvrščanju so morali razmišljati tudi o ustreznih časovnih razmikih med posameznimi dogodki.

V nadaljevanju smo časovni trak dopolnili z imeni zgodovinskih obdobij: prazgodovina, stari vek, srednji vek, novi vek in moderna doba. Ob posameznih prelomnicah smo se pogovorili o dogodkih, ki so zaznamovali prehod med obdobji, pri čemer so učenci spoznali rojstvo Jezusa Kristusa, propad Zahodnega rimskega cesarstva, odkritje Amerike ter konec prve svetovne vojne.

V zadnjem delu dejavnosti so učenci na časovni trak umeščali slike pomembnih oseb, dogodkov in predmetov iz slovenske ter svetovne zgodovine, kot so Emona, grb Karantanije, gradovi, portreti pomembnih zgodovinskih osebnosti ter fotografije iz prve in druge svetovne vojne.

Vsak učenec je izbral eno sliko, skušal prepoznati njen pomen in jo umestiti v ustrezno zgodovinsko obdobje. Ob dejavnosti se je pokazalo, da imajo učenci težave predvsem s časovno orientacijo in predstavljanjem časovne oddaljenosti posameznih dogodkov. Številne zgodovinske osebe in dogodke so spoznavali prvič, zato so jih pri umeščanju pogosto razvrščali na podlagi ugibanja. Dejavnost je spodbudila razpravo, medsebojno sodelovanje in postavljanje vprašanj ter predstavljala dobro izhodišče za nadaljnje spoznavanje preteklosti.

2.2 Zgodovinska obdobja

Cilj druge učne ure je bil, da učenci poimenujejo posamezna zgodovinska obdobja (prazgodovina, stari vek, srednji vek, novi vek in moderna doba) ter razvijajo sposobnost časovne predstavljivosti. Ker so se z zgodovinskimi obdobji seznanili že pri prejšnji učni uri, sem želela njihovo poznavanje utrditi na zanimiv in aktiven način.

Za utrjevanje vsebine sem pripravila igro bingo (slika 1). Učenci so na igralnih karticah prepoznavali slike, povezane z različnimi zgodovinskimi obdobji, in jih ustrezno označevali. Pred začetkom smo na kratko ponovili pravila igre, nato pa skušali čim hitreje zapolniti igralno kartico.

Igro smo izvajali s pomočjo kviza, pripravljenega v programu PowerPoint, pri čemer sem spletno predlogo prilagodila učnim ciljem ter jo dopolnila s slikovnim gradivom in rešitvami. Učenci so ob

vsaki prikazani sliki določili zgodovinsko obdobje, v katerega sodi posamezna oseba, predmet ali dogodek, ter tako utrjevali prepoznavanje zgodovinskih obdobij.

Dejavnost je učence močno motivirala za delo. Med igro so aktivno sodelovali, se med seboj spodbujali in z zanimanjem spremljali prikazane naloge. Hkrati se je pokazalo, da učenci posamezna zgodovinska obdobja že uspešno prepoznavajo, pri manj poznanih dogodkih in osebnostih pa so še potrebovali dodatno spodbudo.

Po izvedbi sem ugotovila, da je bila igralna mreža velikosti 3 × 3 premajhna, saj je bilo zaradi majhnega števila polj zmagovalcev precej. V prihodnje bi dejavnost nadgradila z mrežo velikosti 4 × 4, ki bi podaljšala trajanje igre, omogočila uporabo več primerov in učence dlje časa ohranjala aktivno vključene.

Slika 1: Bingo in PPT kviz

2.3 Sledovi preteklosti

Tretja učna ura je bila zasnovana nekoliko drugače od običajnega pouka. Učenci niso prejeli neposrednih navodil za delo, temveč so morali sami ugotoviti, kaj je njihova naloga in v kakšnem zaporedju jo bodo reševali. Namen dejavnosti je bil spodbuditi samostojnost, sodelovanje in raziskovalni pristop k učenju.

Učenci so prejeli učni list z naslovom *Sledovi preteklosti* (slika 2). Prva naloga je bila iskalnica besed s preprostim navodilom, da poiščejo besede, ki nakazujejo na življenje v preteklosti. Iskalnico besed kot obliko dela so že poznali, zato so nalogo hitro razumeli in začeli iskati skrite pojme. Več težav so imeli pri prepoznavanju nekaterih besednih zvez, kot so ljudske pesmi, prevozna sredstva, zvočni zapisi in narisani zapisi, saj so morali razmišljati o njihovem pomenu in povezavi s preteklostjo. Učenci so navodila odkrivali postopoma, zato je bila dejavnost hkrati učna naloga in raziskovalni izziv.

Sledila je druga naloga, pri kateri so morali s pomočjo barv poiskati dodatne skrite besede in ugotoviti njihov pomen. Sprva so nekateri iskali pomoč pri učiteljici, vendar so ob opazovanju sošolcev in medsebojnem sodelovanju kmalu sami odkrili način reševanja.

Tretji del dejavnosti je bil najbolj zahteven. Navodilo ni bilo zapisano, zato je večina učencev potrebovala namig, da se na učnem listu skriva še ena naloga. Pojme iz iskalnice so morali razvrstiti glede na vrsto zgodovinskega vira in jih ustrezno označiti z barvami. Na ta način so postopoma spoznavali različne vrste zgodovinskih virov ter njihov pomen pri raziskovanju preteklosti.

Posebno zanimivi so bili odzivi učencev. Pri prvi izvedbi je eden izmed učencev pripomnil, da je priprava takšne naloge zagotovo zahtevala veliko časa, kar sem razumela kot izraz zanimanja in navdušenja nad drugačnim načinom dela. Pri ponovni izvedbi pa je ena izmed učenk povedala, da si podobnih nalog ne želi več, saj jo je pomanjkanje navodil spravljalo v nelagodje. Njena reakcija me je spodbudila k razmisleku o tem, kako različno učenci doživljajo samostojno raziskovanje in kako pomembno je pri takšnih dejavnostih upoštevati njihove individualne potrebe.

Kljub različnim odzivom učencev ocenjujem, da je bil cilj učne ure dosežen. Učenci so spoznali različne vrste zgodovinskih virov ter razumeli, da o življenju ljudi v preteklosti pričajo predmeti, zapisi, slike, pesmi in drugi ohranjeni viri. Ob tem so razvijali samostojnost, vztrajnost ter zaupanje v lastno sposobnost samostojnega iskanja rešitev brez neposrednega učiteljevega vodenja.

Slika 2: Sledovi preteklosti

2.4 Muzej

Cilj naslednje učne ure je bil, da učenci spoznajo pomen muzejev in njihovo vlogo pri ohranjanju kulturne in zgodovinske dediščine. V uvodnem delu sem si pomagala s predstavitvijo v programu PowerPoint, ki je služila kot izhodišče za pogovor o muzejih. Učence sem spraševala, ali so že

obiskali muzej, kaj so tam videli, zakaj so muzeji pomembni in kako prispevajo k ohranjanju preteklosti.

Skozi pogovor so učenci spoznali, da muzeji hranijo in predstavljajo predmete, ki pričajo o življenju ljudi nekoč, ter omogočajo spoznavanje zgodovine na konkreten in zanimiv način. Predstavila sem jim tudi Narodni muzej Slovenije, ki smo ga kasneje obiskali v okviru pouka.

Sledila je dejavnost *Muzejski detektiv*. Učencem sem prikazala slike različnih predmetov, kot so radio, meč, punčka, sveto pismo, panjska končnica in okostje. Ob vsaki sliki so razmišljali, kaj predmet predstavlja, iz katerega obdobja izvira in zakaj bi ga lahko našli v muzeju. Dejavnost je spodbujala opazovanje, sklepanje in povezovanje predhodnega znanja z novo vsebino.

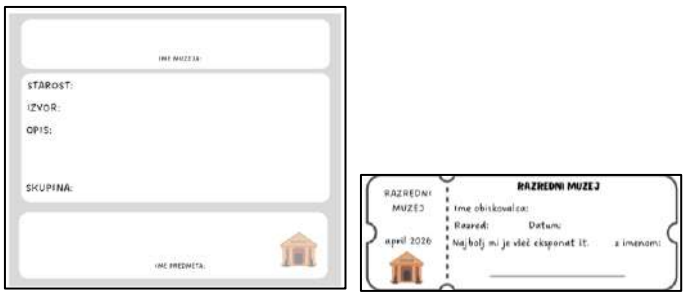
Osrednji del učne ure je predstavljalo oblikovanje muzeja v učilnici. Učenci so v parih ali trojkah pripravili razstavni eksponat ter zanj izpolnili opisni kartonček (slika 3), na katerega so zapisali ime predmeta, njegovo starost, izvor in kratek opis.

Dejavnost sem v dveh zaporednih letih izvedla nekoliko različno. Pri prvi izvedbi sem v razred prinesla različne predmete, učenci pa so morali utemeljiti, zakaj si izbrani predmet zasluži mesto v muzeju. Pri drugi izvedbi so eksponate ustvarili sami. Nastale so predvsem risbe mečev, kron in drugih predmetov, povezanih z zgodovinskimi obdobji.

Primerjava obeh izvedb je pokazala, da so morali učenci pri delu z resničnimi predmeti več pozornosti nameniti argumentiranju njihove vrednosti, medtem ko je ustvarjanje lastnih eksponatov omogočilo več ustvarjalnosti in domišljije. V prihodnje bi dejavnost nadgradila tako, da bi učenci od doma prinesli predmet, ki se jim zdi posebej pomemben, ter utemeljili, zakaj bi si po njihovem mnenju zaslužil mesto v muzeju.

Po pripravi eksponatov je sledila razstava. Učenci so v razredni muzej vstopili z vstopnico (slika 3), nato pa so se preizkusili v vlogi kustosov in muzejskih vodičev. Vsaka skupina je predstavila svoj eksponat, obiskovalci pa so na vstopnico zapisali predmet, ki jih je najbolj navdušil.

Ob zaključku smo izbrali najbolj izviren eksponat ter se pogovorili o delu kustosov, pomenu muzejev in ohranjanju kulturne dediščine. Veliko zanimanje učencev za muzeje se je nadaljevalo tudi ob obisku Narodnega muzeja Slovenije, kjer so lahko svoje znanje povezali z neposredno izkušnjo.



Slika 3: Opisni karton in vstopnica

2.5 Življenje prvih ljudi

Zadnja učna ura v predstavljenem sklopu je bila namenjena uvodu v prazgodovino ter spoznavanju načina življenja prvih ljudi. Učenci so raziskovali, kako so ljudje nekoč pridobivali hrano, s kakšnimi nevarnostmi so se srečevali in kako pomembno je bilo sodelovanje znotraj skupine. Dejavnost je bila prvotno načrtovana za izvedbo v bližnjem gozdu, vendar smo jo zaradi neugodnih vremenskih razmer obe leti izvedli v razredu.

Osrednji del učne ure je predstavljala igra *Lov in nabiralništvo*. Njen cilj je bil, da učenci v vlogi prazgodovinskih skupnosti zberejo čim več hrane za svojo skupino ter se pri tem izognejo nevarnostim iz okolja. Po razredu so bile skrite kartice s plodovi, živalmi in nevarnostmi, ki so predstavljale različne možnosti za preživetje prazgodovinske skupnosti.

Učenci so bili razdeljeni v skupine, ki so si izbrale prazgodovinska imena. Vsaka skupina si je pod mizo uredila svoje bivališče, ki je predstavljalo jamo ali skalni previs. S tem so že na začetku dejavnosti prevzeli vlogo prazgodovinskih ljudi.

Ob napovedi začetka iskanja hrane je vsaka skupina poslala enega člana na iskanje hrane. Ta je poiskal eno kartico in jo prinesel skupini. Plodovi so prinašali eno točko, živali dve točki, kartice nevarnosti pa so pomenile izgubo točke. Rezultate smo sproti beležili v preglednico (slika 4), po koncu igre pa ugotovili, katera skupina bi glede na zbrano hrano najuspešneje preživela zimo.

Dejavnost je učence močno motivirala, saj je združevala gibanje, sodelovanje in elemente tekmovanja. Ob tem so na izkustven način spoznali, da pridobivanje hrane v prazgodovini ni bilo samoumevno ter da je bilo preživetje pogosto odvisno od uspešnega lova, nabiralništva in sodelovanja znotraj skupine.

Učna ura je predstavljala učinkovit uvod v nadaljnje spoznavanje prazgodovine. Učenci so skozi igro in lastno izkušnjo lažje razumeli življenjske razmere prvih ljudi, ob tem pa razvijali sodelovanje, komunikacijo in spretnosti skupnega reševanja problemov.

skupina	PLODOVI/ ZELIŠČA	ŽIVALI	NEVARNOSTI	SKUPAJ
Skalni volkovi				
Lovci s kamnom				
Gozdni ognjiči				
Kamniti zobje				
Jamske strele				
Lovci vetra				

Slika 4: Lov in nabiralništvo

3. Zaključek

Obravnava preteklosti v 5. razredu učencem prvič omogoča sistematično spoznavanje zgodovinskih obdobij, zgodovinskih virov in načina življenja ljudi nekoč. Pri tem se učitelji pogosto srečujemo z izzivom, kako učencem približati abstraktne pojme, kot so časovna oddaljenost dogodkov, zgodovinska obdobja in pomen ohranjanja kulturne dediščine.

Predstavljene dejavnosti so pokazale, da lahko aktivni, raziskovalni in izkustveni pristopi pomembno prispevajo k boljšemu razumevanju zgodovinskih vsebin. Učenci so bili pri delu aktivno vključeni, prevzemali so različne vloge, raziskovali, sodelovali in ustvarjali. Na ta način so novo znanje povezovali z lastnimi izkušnjami, ga lažje razumeli ter trajneje usvojili.

Dejavnosti so nastajale postopoma in se skozi več izvedb razvijale na podlagi opažanj ter odzivov učencev. Prav ti so pokazali, da učenci različno doživljajo samostojno raziskovanje in potrebujejo različno mero usmerjanja ter podpore. Priprava takšnih dejavnosti od učitelja zahteva več časa, načrtovanja in prilagajanja, vendar njihove prednosti po mojih izkušnjah odtehtajo vložen trud.

V prihodnje bi posamezne dejavnosti nadgradila z več skupinskega dela, vključevanjem predmetov iz domačega okolja ter izvedbo nekaterih dejavnosti v naravi. Verjamem, da lahko takšni pristopi pomembno prispevajo k razvijanju radovednosti, ustvarjalnosti in aktivne vloge učencev pri spoznavanju preteklosti ter učencem približajo zgodovino na njim razumljiv in zanimiv način.

Viri

- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. DZS.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2018). *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Nemec, B., & Krajnc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Grafenauer založba.
- Verdev, H., & Žlender, B. (2023). *Planet Radovednih pet: Družba 5. Samostojni delovni zvezek*. Rokus Klett.

Funkcionalno učenje kot pot do večje samostojnosti učencev

Razvijanje samostojnosti z učenjem v vsakdanjih življenjskih situacijah

Dušanka Strnad, profesorica defektologije

Center Janeza Levca Ljubljana, Organizacijska enota OŠPP Dečkova

E-pošta: dusastrnad09@gmail.com

Biografija

Dušanka Strnad je profesorica defektologije z dolgoletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Strokovne izkušnje je pridobivala pri izvajanju dodatne strokovne pomoči, skupinske habilitacije ter pri delu v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Zaposlena je v Centru Janeza Levca Ljubljana, kjer se posveča funkcionalnemu učenju, razvijanju samostojnosti ter socialno-čustvenemu razvoju učencev. Svoje strokovno znanje redno nadgrajuje z dodatnimi izobraževanji ter ga vključuje v pedagoško delo, komunikacijo s starši in sodelovanje s strokovnimi delavci.

Abstract

The paper presents a practice-based example of functional learning in a Slovenian special education programme and examines how a connected sequence of everyday activities can support greater student independence. The purpose was to plan, implement, and professionally evaluate a learning pathway that linked classroom preparation with safe mobility, grocery shopping, food preparation, eating, and cleaning. The activity involved a heterogeneous group of six students with different levels of comprehension, speech, literacy, motor skills, attention, and adaptive functioning. The methodology was based on structured professional observation and collegial reflection rather than on a formal research design. Visual schedules, social narratives, differentiated shopping lists, task

analysis, modelling, least-to-most prompting, and a visual recipe were used. Students practised communication, choice-making, waiting, pedestrian safety, locating and comparing products, checking quantities, following a sequence, preparing an individual pizza, and caring for the work area. Observations showed that students used visual supports beyond the classroom, independently returned to lists and pictorial instructions, and participated at different levels without being excluded from the common activity. Clear and individually adapted supports increased predictability, active participation, and the transfer of learning between the classroom, community, and kitchen. The example demonstrates that functional learning is most effective when support is directly connected to action, gradually reduced, and embedded in meaningful routines. The findings can inform special educators planning community-based instruction and everyday-life learning for heterogeneous groups.

Keywords: functional learning, independence, visual supports, grocery shopping, food preparation

1. Uvod

Samostojnost se ne razvija le z usvajanjem posameznih spretnosti v učilnici, temveč predvsem z njihovo uporabo v življenjskih okoliščinah. V predstavljenem oddelku so vključeni učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju ter učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in pridruženimi motnjami. Pri načrtovanju je zato treba praktično dejavnost povezovati s komunikacijo, socialnim vedenjem, varnostjo in odločanjem. Posebni program poudarja funkcionalnost, individualizacijo in dejavno vključevanje učenca v okolje (Plavčak idr., 2022).

Prispevek predstavlja povezano učno pot, ki se začne s pripravo v učilnici, nadaljuje z varno hojo do trgovine, nakupovanjem po diferenciranem nakupovalnem seznamu, ustreznim vedenjem na cesti in v trgovini ter se zaključi s pregledom nakupa in uporabo kupljenih živil pri pripravi jedi. Poseben poudarek je namenjen temu, da učenci posamezne korake izvajajo čim bolj samostojno, glede na svoje zmožnosti in ob ustrezni podpori odraslega. V dejavnosti se povezujejo vidne opore, funkcionalno opismenjevanje, prometna varnost, socialno vedenje v javnem prostoru in praktično delo v kuhinji. Cilj takšnega učenja je, da se učenci postopno navajajo na večjo samostojnost pri vsakdanjih življenjskih opravilih, hkrati pa razvijajo občutek za varno, odgovorno in sodelovalno ravnanje.

Cilji prispevka so predstaviti posebni program, utemeljiti funkcionalno učenje v naravnem okolju, opisati diferencirana gradiva, varno pot in nakupovanje ter ovrednotiti prednosti, omejitve in možnosti nadaljnjega dela.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Posebni program vzgoje in izobraževanja

Pravno podlago predstavlja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011), ki ločuje posebni program od programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenec se v posebni program vključi na podlagi odločbe o usmeritvi; cilji, prilagoditve in podpora se opredelijo v individualiziranem programu, napredek pa se ocenjuje opisno (Plavčak idr., 2022).

Posebni program je namenjen otrokom, mladostnikom in odraslim, ki zaradi motnje v duševnem razvoju ter morebitnih pridruženih motenj potrebujejo dolgotrajno in različno intenzivno podporo. Njegov cilj ni popolna neodvisnost, temveč razvoj sposobnosti in samostojnosti do optimalnih meja ter čim bolj dejavno sodelovanje v vsakdanjem življenju (Plavčak idr., 2022). V predstavljenem oddelku so učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju ter posamezni učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in pridruženimi motnjami.

2.2 Značilnosti učencev in področja potrebne podpore

Motnja v duševnem razvoju vključuje omejitve v intelektualnem in prilagoditvenem funkcioniranju na konceptualnem, socialnem in praktičnem področju. Stopnja podpore se zato presoja glede na dejansko funkcioniranje posameznika v okolju, ne le glede na rezultat preizkusa intelektualnih sposobnosti (Schalock idr., 2021).

Potrebe po podpori se lahko kažejo pri razumevanju abstraktnih pojmov, pomnjenju zaporedij, socialnem presojanju, gibanju, senzornem uravnavanju in skrbi zase. Večina učencev v predstavljenem oddelku uporablja govor kot primarni način sporazumevanja. Pri nekaterih je govor manj razumljiv oziroma je besedno izražanje omejeno, zato jim vidna podpora pomaga pri razumevanju navodil, sledenju, zaporedju in izražanju izbire. Noben učenec ne uporablja sistema

nadomestne in podporne komunikacije; slike, fotografije in zapisi so uporabljeni kot učna in organizacijska opora, ne kot nadomestilo za govor. Heterogenost skupine zahteva diferenciacijo ciljev, gradiv, časa in vrste pomoči ter poučevanje v majhnih, preglednih korakih.

Razlike med učenci se v praksi kažejo predvsem v vrsti, stalnosti in intenzivnosti potrebne podpore. En učenec lahko ob slikovnem opomniku izvede več korakov, drugi potrebuje dodatno razlago, model ali neposrednejše usmerjanje. Zato se uspeh presoja glede na napredek posameznika, njegovo dejavno sodelovanje in postopno zmanjševanje potrebne pomoči.

2.3 Področja dejavnosti in učilnica kot funkcionalno učno okolje

Posebni program ni organiziran enako kot redna osnovna šola. Obvezni del vključuje področja razvijanja samostojnosti, splošne poučenosti, gibanja in športne vzgoje, glasbene vzgoje, likovne vzgoje ter delovne vzgoje. Področja se pri življenjskih dejavnostih medsebojno povezujejo (Plavčak idr., 2022).

Razvijanje samostojnosti obsega skrb zase, prehranjevanje, higieno, varnost, orientacijo in delovanje v okolju. Delovna vzgoja razvija delovne navade, razumevanje navodil, varno uporabo pripomočkov, vztrajnost in urejanje delovnega prostora. Splošna poučenost prispeva znanja o okolju, prometu, javnih prostorih, količinah in funkcionalnem branju. Pri nakupovanju se zato cilji vseh treh področij naravno prepletajo.

Učilnica oddelka PP3B ima kuhinjski del, ki omogoča stalno povezovanje načrta s praktično izvedbo. Učenci v njem vadijo higieno, pripravo prostora, uporabo pripomočkov, sledenje receptu, izbiro sestavin in pospravljanje. Kuhinja tako ni dodatek k pouku, temveč funkcionalno učno okolje, v katerem kupljeno živilo dobi jasen namen.

2.4 Samostojnost, funkcionalno učenje in samoodločanje

Funkcionalno učenje je usmerjeno v pridobivanje znanj in spretnosti, ki posamezniku omogočajo učinkovitejše delovanje v vsakdanjem življenju. Pri učencih z motnjo v duševnem razvoju ni dovolj, da učenec prepozna sliko živila ali obnovi prometno pravilo; pomembno je, da informacijo uporabi pri izbiri izdelka, orientaciji v trgovini ali varnem prečkanju ceste. Posebni program

udeleženca opredeljuje kot dejavnega subjekta vzgojno-izobraževalnega procesa ter med pomembne cilje uvršča načrtovanje vsakodnevnega življenja, sprejemanje odločitev, skrb za varnost in čim bolj samostojno vključevanje v okolje (Plavčak idr., 2022).

Samostojnost ni enaka popolni neodvisnosti od drugih. Kuld idr. (2023) ugotavljajo, da se podpora samoodločanju pri osebah s težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju pogosto osredotoča na izbiro, neodvisnost, reševanje problemov in sodelovanje v smiselnih dejavnostih. Učitelj zato presoja, kdaj je poseg nujen zaradi varnosti in kdaj zadoščajo čas, dostopna opora ali samostojen poskus.

2.5 Učenje v skupnosti in prenos znanja v naravno okolje

Učenje v skupnosti oziroma community-based instruction pomeni sistematično poučevanje funkcionalnih spretnosti v okolju, v katerem jih bo učenec dejansko uporabljal. Takšno učenje vključuje neposredno vadbo vsakodnevnih, socialnih in varnostnih spretnosti ter zahteva individualizirano podporo. Lindsay in Lamptey (2019) poudarjata pomen ponavljanja in dejanske vadbe v skupnosti, Jung idr. (2022) pa pri učenju nakupovanja izpostavljajo podporo, povezano s konkretnimi koraki dejavnosti.

Prenos znanja ni samoumeven. Učenec lahko v učilnici pravilno razvrsti slike korakov, v prometu ali trgovini pa zaradi hrupa, hitrosti dogajanja in drugih dražljajev istega znanja ne uporabi. Zato so za ohranjanje in posploševanje spretnosti potrebni priprava v učilnici, individualizirana podpora, ponavljanje in dejanska vadba v skupnosti (Lindsay in Lamptey, 2019).

2.6 Funkcionalno učenje skozi nakupovanje in pripravo hrane

Nakupovanje in priprava hrane sta kompleksni življenjski dejavnosti, v katerih se povezujejo funkcionalno opismenjevanje, orientacija, razumevanje količin, komunikacija, odločanje, varnost, motorične spretnosti in socialna pravila. Grumstrup in Demchak (2025) sta v sistematičnem pregledu šolskih intervencij, povezanih s hrano, obravnavali kuhanje, nakupovanje živil, prehransko pismenost in prehranjevalno vedenje pri učencih z intelektualnimi in razvojnimi ovirami. Avtorici ugotavljata, da so takšne dejavnosti pomembno okolje za razvijanje

funkcionalnih spretnosti, hkrati pa opozarjata na heterogenost raziskav in potrebo po individualnem prilagajanju postopkov.

Pri pripravi hrane mora biti dejavnost razčlenjena na pregledno zaporedje, ki ga učenec lahko spremlja in po potrebi ponovno preveri. Ayres in Cihak (2010) sta pokazala, da lahko navodila v računalniški in video obliki prispevajo k usvajanju, ohranjanju in posploševanju spretnosti priprave hrane. Za šolsko prakso je bistveno, da učenec ne ostane le pri prepoznavanju slik ali obnovi postopka, temveč slikovni recept, nakupovalni seznam ali drugo oporo uporabi pri dejanski izvedbi naloge. V predstavljenem primeru se učna pot začne z oblikovanjem nakupovalnega seznama, nadaljuje z njegovo uporabo v trgovini in zaključi z uporabo kupljenih živil v kuhinji.

2.7 Vidne podpore, prometna varnost in nakupovanje

Vidne podpore vključujejo fotografije, simbole, pisna navodila, urnike, sezname in prikaze zaporedja. Njihova prednost je v trajnosti informacije: učenec se lahko k navodilu vrne, ga primerja z okoljem in sam preveri naslednji korak. Rustja in Drljić (2022) sta pri učenju umivanja rok ugotovili izboljšanje samostojnosti po sistematičnem uvajanju vidnih podpor, van Dijk in Gage (2019) pa v metaanalizi ugotavljata, da lahko vidni urniki povečajo samostojno izvajanje različnih spretnosti.

Vidna podpora mora biti prilagojena učenčevemu simbolnemu razumevanju. Nakupovalni seznam je funkcionalno-opismenjevalno orodje le, če učenec fotografijo, besedo, količino ali oznako oddelka poveže s konkretnim izdelkom. Jung idr. (2022) poudarjajo, da morajo biti podporni sistemi pri nakupovanju prilagojeni posamezniku in povezani z dejanskimi koraki naloge.

Varna mobilnost vključuje poznavanje pravil, orientacijo, usmerjanje pozornosti, uravnavanje vedenja in odgovorno odločanje. Slovenska strategija varne mobilnosti poudarja izkustveno uporabo prometnih pravil v okolici šole in širšem okolju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport idr., 2017). Batu idr. (2004) so pokazali, da je mogoče spretnosti varnega prečkanja razvijati z razčlenitvijo naloge, sistematičnim spodbujanjem ter prehodom iz simulacije v resnično prometno okolje.

3. Izvedba dejavnosti

3.1 Udeleženci, način dela in spremljanje

Dejavnosti so bile izvedene v oddelku PP3B, v katerem je v predstavljeni učni poti sodelovalo šest učencev z različnimi bralno-pisalnimi, motoričnimi, senzornimi in prilagoditvenimi zmožnostmi. Večina učencev uporablja govor, pri nekaterih pa je govor manj razumljiv ali manj tekoč, zato pri razumevanju navodil in sledenju postopku potrebujejo vidne opore. Nihče izmed učencev ne uporablja nadomestne in podporne komunikacije. Pri delu so bile uporabljene socialne zgodbe, demonstracija, modeliranje, analiza naloge, učenje v realnem okolju, postopno spodbujanje in diferenciacija. Izvedba je bila vključena tudi v kolegialno hospitacijo, pri kateri so opazovalke spremljale razumljivost vidnih podpor, diferenciacijo gradiv, organizacijo varne poti ter učenčevo samostojnost in socialno vedenje. Ugotovitve zato temeljijo na neposrednem opazovanju in skupni refleksiji, ne na raziskovalnem merjenju.

3.2 Izvedba povezane učne poti

Dejavnost se je pričela v učilnici z jutranjim krogom, v katerem smo učencem predstavili potek dneva z vizualnim urnikom. Z njegovo pomočjo so lažje sledili zaporedju, vedeli, katere dejavnosti bodo sledile, ter se pripravili na prehode med njimi. Šele nato smo uporabili socialni zgodbi Varno v prometu in V trgovini. Učenci so ob slikah ponovili hojo po pločniku, gibanje v paru, ustavljanje pred prehodom, mirno vedenje v trgovini, ravnanje z vozičkom, čakanje pri blagajni in vljudno komunikacijo. Posamezne korake so opisovali, izbirali ustrezno ravnanje in jih prikazali tudi z gibanjem, da so se na odhod pripravili čim bolj konkretno.

V nadaljevanju so na treh zahtevnostnih ravneh izdelali nakupovalne sezname z izrezovanjem in lepljenjem slik, obkroževanjem ali zapisom. Enostavnejši seznami so vsebovali večje fotografije in polja za označevanje, zahtevnejši pa tudi količine in oddelke. Namen delovnega lista ni bil le rešiti nalogo, temveč pripraviti pripomoček, ki so ga učenci nato dejansko uporabljali v trgovini. Učitelj je pri tem preverjal, ali učenec fotografijo ali zapis poveže s pravim izdelkom.

Slika 1. Diferencirani delovni listi in nakupovalni seznami. Vir: lastno didaktično gradivo.

Do trgovine so učenci hodili v dogovorjenih parih, odrasli pa so bili razporejeni na začetku in koncu skupine. Vadili so hojo po pločniku, ohranjanje položaja, ustavljanje pred prehodom, opazovanje prometa oziroma semaforja in skupno prečkanje. V trgovini je imel vsak svojo nalogo: skrb za voziček, seznam, označevanje ali vrečko. Izdelke so iskali po oddelkih, fotografije ali zapise primerjali z embalažo, preverili količino in označili opravljeni korak. Pri blagajni so čakali v vrsti, zložili izdelke na trak, spremljali plačilo in uporabljali vljudnostne izraze. Učitelj je začel z najmanj neposredno podporo in jo povečal le takrat, ko jo je učenec res potreboval, pri varnosti pa so odrasli ves čas ohranili varovalno vlogo.

Po vrnitvi v učilnico se je učna pot nadaljevala v kuhinji. Učenci so na predhodnem učnem listu najprej sestavili svojo papirno pico in izbrali dodatke, nato pa so po enakem zaporedju iz pravih sestavin pripravili vsak svojo pico. Pri delu so uporabljali slikovni recept, h kateremu so se lahko po vsakem koraku vrnili, preverili, kaj so že naredili, in ugotovili, kaj sledi. Zaradi varnosti so pice v pečico položili in jih iz nje vzeli učitelji, druge korake pa so učenci glede na svoje zmožnosti opravili čim bolj samostojno. Učitelj jih pri tem ni prehiteval in naloge ni opravil namesto njih, temveč jih je spodbujal, jim dal dovolj časa ter po potrebi ponudil kratek besedni ali gestovni namig. Ko so bile pice pečene, je vsak učenec pojedel svojo pico, nato pa je sledilo še pospravljanje. Ob slikovni opori so pospravili ostanke in živila, odložili oziroma pomili posodo, obrisali mizo in pult ter uredili kuhinjske omarice. Dejavnost se je tako zaključila šele, ko je bil delovni prostor ponovno čist in urejen, celotna učna pot pa je povezala načrtovanje, nakupovanje, pripravo hrane, prehranjevanje in skrb za prostor v smiselno celoto (slike 2–4).

Slika 2. Slikovni recept za pripravo pice. Vir: lastno didaktično gradivo.

Slika 3. Učenec pri pripravi svoje pice. Vir: lastna dokumentacija dejavnosti.

Slika 4. Pospravljanje kuhinje po pripravi pice. Vir: lastna dokumentacija dejavnosti.

4. Rezultati in razprava

Opazovanje je pokazalo, da so učenci vidne opore uporabljali tudi zunaj učilnice: fotografije so primerjali z izdelki, preverjali seznam in označevali opravljene korake. Pri več učencih je bila usmeritev k seznamu učinkovitejša od ponavljanja celotnega navodila, kar se ujema z ugotovitvami Rustje in Drljić (2022) ter van Dijk in Gage (2019). Diferencirana gradiva so omogočila sodelovanje učencev z različnimi ravnmi opismenjenosti; učenec, ki še ni bral, je prepoznal fotografijo, samostojnejši učenec pa je upošteval tudi količino in oddelek. S tem se potrjuje ugotovitev Jung idr. (2022), da mora biti opora prilagojena posamezniku in okolju.

Pot do trgovine je razkrila pomen samoregulacije in generalizacije. Učenci so morali uravnavati hitrost hoje, ostati v paru, čakati in se odzivati na nepredvidljive dražljaje. Kratki opomniki, ki so bili občasno potrebni, potrjujejo, da se prometna varnost razvija z večkratno praktično vadbo (Batu idr., 2004; Lindsay in Lamptey, 2019). Hkrati je dejavnost ustvarila priložnosti za izbiro, komunikacijo in odgovornost. Pri pripravi svoje pice so se učenci vračali k slikovnemu receptu in si z njim pomagali pri preverjanju zaporedja, podobno pa so slikovno oporo uporabili tudi pri pospravljanju. Povezava trgovine s kuhinjo je tako nakup osmislila kot del načrtovanja, nakupa,

priprave hrane, prehranjevanja in urejanja prostora, kar je skladno z ugotovitvami Grumstrup in Demchak (2025), da dejavnosti, povezane s hrano, omogočajo hkratno razvijanje več funkcionalnih spretnosti.

Prednost pristopa je povezovanje več področij v smiselni učni poti. Omejitve so majhno število učencev, strokovno opazovanje brez standardiziranega merjenja ter vpliv počutja učencev in zahtevnosti okolja. Nadaljnje delo naj vključuje beleženje stopnje pomoči, ponavljanje poti in postopno uvajanje novih izdelkov, oddelkov ali vlog.

5. Zaključek

Predstavljeni primer kaže, da funkcionalno učenje presega posamezno učno uro in prostor učilnice, saj posebni program omogoča povezovanje področij v dejavnostih z neposrednim življenjskim pomenom. Priprava s socialnima zgodbama, diferencirani delovni listi, varna pot, nakupovanje, priprava jedi in pospravljanje sestavljajo povezano učno pot. Vidna opora je učinkovita, kadar je razumljiva, individualno prilagojena in povezana z dejanjem, prometna varnost pa zahteva sistematično vadbo in odraslega, ki zagotavlja varnost, ne da bi po nepotrebnem prevzemal učenčevo nalogo.

Samostojnost ne pomeni odsotnosti podpore, temveč ustrezno odmerjeno pomoč, ki se postopoma zmanjšuje. Trgovina lahko postane učni prostor, kuhinja pa okolje, v katerem znanje dobi konkreten rezultat. Nadaljnje delo naj temelji na ponavljanju, spremljanju stopnje pomoči in posploševanju spretnosti.

Viri

- Ayres, K. M., in Cihak, D. F. (2010). Computer- and video-based instruction of food-preparation skills: Acquisition, generalization, and maintenance. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(3), 195–208. https://doi.org/10.1352/1944-7558-48.3.195
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., in Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 13*(3), 147–164. https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96

- Grumstrup, B., in Demchak, M. A. (2025). Food-related interventions in schools for students with significant disabilities: A systematic review and analysis. *Intellectual and Developmental Disabilities, 63*(2), 165–180. https://doi.org/10.1352/1934-9556-63.2.165
- Jung, S., Ousley, C., McNaughton, D., in Wolfe, P. (2022). The effects of technology supports on community grocery shopping skills for students with intellectual and developmental disabilities: A meta-analysis. *Journal of Special Education Technology, 37*(3), 351–362. https://doi.org/10.1177/0162643421989970
- Kuld, P. B., Frielink, N., Zijlmans, M., Schuengel, C., in Embregts, P. J. C. M. (2023). Promoting self-determination of persons with severe or profound intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research, 67*(7), 589–629. https://doi.org/10.1111/jir.13036
- Lindsay, S., in Lamptey, D.-L. (2019). Pedestrian navigation and public transit training interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Disability and Rehabilitation, 41*(22), 2607–2621. https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1471165
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, in Javna agencija Republike Slovenije za varnost prometa. (2017). *Strategija kulture vedenja in vzgoja za varno mobilnost otrok in mladostnikov v sistemu vzgoje in izobraževanja do leta 2020*. https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/varna-mobilnost/
- Plavčak, D., Zupanc Grom, R., in Košnik, P. (2022). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/
- Rustja, E., in Drljić, K. (2022). Pot k samostojnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju: Učenje umivanja rok s pomočjo vidnih podpor. V S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drljić (ur.), *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih* (str. 393–410). Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-136-0.393-410
- Schalock, R. L., Luckasson, R., in Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- van Dijk, W., in Gage, N. A. (2019). The effectiveness of visual activity schedules for individuals with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(4), 384–395. https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1431761
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP, 200/20 – ZOOMTVI in 12/26 – ZUOPP-1B. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896

Razvijanje trajnostnih kompetenc skozi mednarodno sodelovanje in sistemsko razmišljanje

Jasmina Gojčič
Osnovna šola Dobrna
jasmina.gojcic@os-dobrna.si

Biografija

Jasmina Gojčič je profesorica angleškega in nemškega jezika na Osnovni šoli Dobrna. Njen raziskovalni in strokovni interes obsega vključevanje trajnostnih vsebin v pouk tujega jezika, mednarodno projektno delo ter razvijanje kritičnega in sistemskega mišljenja pri osnovnošolskih učencih. Aktivno sodeluje v mednarodnem projektu Erasmus+ in koordinira projekte eTwinning ter si prizadeva za uvajanje inovativnih izkustvenih metod poučevanja v redno šolsko prakso.

Povzetek

Sodobna šola igra ključno vlogo pri oblikovanju celostnih življenjskih veščin, s katerimi mladi aktivno in odgovorno soustvarjajo trajnostno prihodnost. Prispevek predstavlja primer dobre prakse uresničevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) na Osnovni šoli Dobrna skozi sistematično povezovanje sistemskega razmišljanja, mednarodnega sodelovanja in izkustvenega učenja. V okviru projekta Erasmus+ *Breaking Barriers to Sustainability – System Hubs* so učenci raziskovali problematiko zavržene hrane, hitre mode, krožnega gospodarstva in trajnostnih praks v šolskem ter lokalnem okolju. S pomočjo orodij sistemskega razmišljanja, kot sta Drevo problemov in Ishikawin diagram-diagram ribje kosti, so učenci presegli zgolj opazovanje površinskih simptomov in raziskovali globlje vzroke družbenih ter okoljskih izzivov. Pridobljeno znanje so nadgrajevali skozi trajnostni pregled šole, izvedbo Eko bazarja ter udeležbo na Erasmus+ mobilnosti v Parizu. Analiza izvedenih dejavnosti kaže, da projekt pomembno prispeva k razvoju trajnostnih kompetenc ter neposredno podpira uresničevanje več ciljev trajnostnega razvoja (CTR) Agende 2030, zlasti CTR 4 (Kakovostno izobraževanje), CTR 12 (Odgovorna poraba in proizvodnja), CTR 13 (Podnebni ukrepi) in CTR 17 (Partnerstva za doseganje ciljev). Uporaba angleškega jezika v avtentičnih mednarodnih situacijah se je izkazala kot močno orodje za aktivno

zagovorništvo trajnostnih vrednot. Ugotovitve potrjujejo, da lahko šola z vključevanjem avtentičnih učnih situacij in mednarodnih partnerstev uspešno oblikuje aktivne, empatične in trajnostno naravnane globalne državljane, pri čemer učilnica tujega jezika postane prostor za soustvarjanje realnih rešitev.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (vitr), sistemsko razmišljanje, Erasmus+, trajnostne kompetence, cilji trajnostnega razvoja, osnovna šola.

Abstract

The contemporary school plays a key role in shaping holistic life skills that enable young people to actively co-create a sustainable future. This paper presents a case of good practice in implementing Education for Sustainable Development (ESD) at Dobrna Primary School by integrating systems thinking, international cooperation, and experiential learning. Within the Erasmus+ project *Breaking Barriers to Sustainability – System Hubs*, students investigated the issues of food waste, fast fashion, circular economy, and sustainable practices. Using systems thinking tools, such as the Problem Tree and the Ishikawa diagram-the fishbone diagram, students moved beyond surface symptoms to explore the root causes of socio-environmental challenges. These findings were upgraded through a school sustainability audit, an Eco-Bazaar, and an Erasmus+ mobility in Paris. The analysis of the implemented activities demonstrates that the project significantly contributes to the development of sustainability competences and directly supports multiple UN Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education), SDG 12 (Responsible Consumption and Production), SDG 13 (Climate Action), and SDG 17 (Partnerships for the Goals). Furthermore, using English in authentic international environments proved to be a powerful tool for sustainability advocacy. The findings confirm that by integrating authentic learning situations and international partnerships, schools can effectively foster active, empathetic, and sustainably oriented global citizens, transforming the English classroom into a space for co-creating real-world solutions.

Keywords: education for sustainable development (esd), systems thinking, Erasmus+, sustainability competences, sustainable development goals, primary school.

1. Uvod

Sodobna šola igra ključno vlogo pri oblikovanju celostnih življenjskih veščin, s katerimi mladi aktivno in odgovorno soustvarjajo skupno prihodnost. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) pri tem ne predstavlja zgolj dodatnega sklopa okoljskih vsebin v obstoječem kurikulumu, temveč celovit pristop, ki spodbuja razvoj znanja, veščin, vrednot in ravnanj za trajnostno prihodnost.

UNESCO (2020) poudarja, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj presega zgolj ozaveščanje o okoljskih vprašanjih. Njegov namen je razvijanje kompetenc, ki posameznikom omogočajo odgovorno odločanje in aktivno sodelovanje pri oblikovanju trajnostne družbe. Uveljavljeni mednarodni okvirji trajnostnih kompetenc (Wiek et al., 2011) prav tako izpostavljajo pomen sistemskega in strateškega razmišljanja kot temelja za reševanje kompleksnih okoljskih izzivov. Podobno Evropski okvir trajnostnih kompetenc GreenComp (European Commission, 2022) izpostavlja sistemsko razmišljanje, kritično presojanje, sodelovanje in odgovorno delovanje kot ključne kompetence za 21. stoletje.

V skladu z Agendo 2030 za trajnostni razvoj (United Nations, 2015), ki opredeljuje 17 ciljev trajnostnega razvoja (CTR), ter smernicami UNESCO za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (UNESCO, 2017), postajajo šole pomembni prostori za razvijanje trajnostnih kompetenc, aktivnega državljanstva in odgovornega odnosa do družbenih ter okoljskih izzivov. Povezovanje lokalnega delovanja z globalnimi cilji omogoča učencem globlje razumevanje sodobnih izzivov.

Na OŠ Dobrna smo ta načela udejanjali skozi projekt Erasmus+ *Breaking Barriers to Sustainability – System Hubs* ter delavnice sistemskega razmišljanja. Skozi različne aktivnosti so učenci razvijali kompetence za trajnostno delovanje, kritično mišljenje in aktivno državljanstvo v lokalnem ter mednarodnem okolju.

2. Osrednja teza prispevka

Uresničevanje vizije VITR v šolski praksi zahteva prehod od pasivnega sprejemanja informacij k aktivnemu raziskovanju, sodelovanju in delovanju. Če tujejezični pouk sistemsko povežemo z mednarodnimi projekti Erasmus+, izkustvenim učenjem in sodelovanjem z lokalno skupnostjo, učilnica angleščine preneha biti zgolj prostor za usvajanje jezika. Postane prostor, kjer učenci razvijajo kritično mišljenje, presegajo kulturne in jezikovne meje ter soustvarjajo trajnostne rešitve za izzive sodobnega sveta. Na OŠ Dobrna to tezo potrjujemo z vključevanjem metodologije SYSTEM-HUBS, delavnic sistemskega razmišljanja in mednarodnega sodelovanja v okviru Erasmus+.

3. Metodologija SYSTEM-HUBS: od »vročice« do »bolezni«

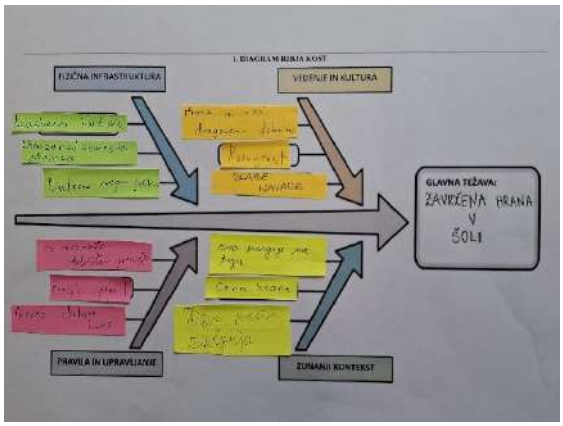
Sistemsko razmišljanje predstavlja eno ključnih kompetenc trajnostnega razvoja. Meadows (2008) opozarja, da kompleksnih družbenih in okoljskih problemov ni mogoče razumeti zgolj preko posameznih dogodkov, temveč z razumevanjem odnosov med deli sistema. Tudi Senge (2006) poudarja, da sistemsko razmišljanje omogoča prepoznavanje globljih vzorcev in struktur, ki vplivajo na naše ravnanje.

V projektu SYSTEM-HUBS smo želeli učence opremiti z analitičnim načinom razmišljanja, ki presega iskanje hitrih rešitev. Namesto osredotočanja na vidne simptome problema (»The Fever«) so raziskovali njegove globlje vzroke (»The Disease«).

Kot študijski primer smo izbrali problem zavržene hrane v šolski kuhinji. Učenci so s pomočjo *Drevesa problemov* najprej prepoznali posledice zavržene hrane, kot so povečani stroški, izguba virov, večja poraba energije in vode ter emisije toplogrednih plinov. V naslednjem koraku so raziskovali koreninske vzroke problema. Med njimi so prepoznali neustrezno načrtovanje obrokov, pomanjkanje sistemov za zmanjševanje viškov hrane, kulturo prevelikih porcij in nizko ozaveščenost o pomenu odgovornega ravnanja s hrano.

Slika 1: Učenci razmišljajo o finančnih, okoljskih in družbeno-operativnih vplivih zavržene hrane.

S pomočjo *Ishikawinega diagrama* (diagram ribje kosti) so problem analizirali skozi štiri vidike: infrastrukturo, pravila in upravljanje, vedenjske vzorce ter širši družbeni kontekst. Tako so razvijali sposobnost razumevanja kompleksnih povezav med posameznimi dejavniki trajnostnega razvoja.



Slika 2: Učenci v diagramu ribje kosti prepoznavajo in zapisujejo globlje vzroke za zavrženo hrano.

Spoznali so, da nas sistemsko razmišljanje uči, da sprememba pravil ali infrastrukture prinese veliko večje in trajnejše rezultate kot pa zgolj opominjanje ljudi, naj bodo s svojimi dejanji bolj prijazni okolju.

4. Raziskovanje trajnosti v lokalnem okolju

Trajnostni razvoj postane za učence najbolj razumljiv takrat, ko ga lahko prepoznajo v svojem vsakdanjem okolju. Zato smo izvedli delavnico *Posnetek stanja OŠ Dobrna na področju trajnosti*. Učenci so raziskovali trajnostne prakse na šoli ter s fotografijami in opisi dokumentirali uporabo sončnih celic, ločevanje odpadkov, zbiranje starega papirja, sajenje dreves, trajnostno mobilnost in druge okolju prijazne prakse. Takšno raziskovanje je spodbujalo občutek odgovornosti ter zavedanje, da trajnostni razvoj ni zgolj globalni koncept, temveč del vsakodnevnega življenja posameznika in skupnosti.

5. Eko bazar kot živi laboratorij trajnosti

Pomemben del projekta je predstavljal *Eko bazar*, ki je povezal učence, starše, zaposlene in širšo lokalno skupnost. Izmenjava rabljenih oblačil, knjig in igrač je učencem omogočila praktično razumevanje načel ponovne uporabe in zmanjševanja odpadkov. Posebno sporočilno vrednost je imela modna revija iz rabljenih oblačil, s katero so učenci pokazali, da lahko ustvarjalnost prispeva k bolj trajnostnemu načinu življenja.

Slika 3: Primer ponovne uporabe zavrženih smuči in smučarskih palic za izdelavo stojala za oblačila.

Dogodek je imel tudi pomembno socialno razsežnost. Prostovoljni prispevki obiskovalcev so bili namenjeni šolskemu skladu, kar je okoljsko odgovornost povezalo s solidarnostjo, medsebojno pomočjo in vključevanjem ranljivejših skupin.

6. Globalni korak: Erasmus+ izmenjava v Parizu

Med 17. in 22. majem 2026 so se učenci udeležili Erasmus+ izmenjave v Parizu, kjer so sodelovali z vrstniki iz Francije in Portugalske. Mobilnost je predstavljala priložnost za preverjanje pridobljenega znanja v mednarodnem okolju. Učenci so se srečali z različnimi trajnostnimi praksami ter skozi skupne aktivnosti razvijali medkulturne kompetence.

Posebej odmevna je bila delavnica izdelovanja pralnih dnevnih vložkov za ženske v zaporih, ki si jih zaradi socialne stiske ne morejo privoščiti. Aktivnost je učencem približala vprašanja človekovega dostojanstva, socialne pravičnosti in enakosti spolov.

V okviru delavnic o hitri modi in ravnanju z odpadki so ponovni uporabili metodologijo sistemskega razmišljanja ter raziskovali vzroke sodobnih potrošniških navad. Teoretično razumevanje krožnega gospodarstva so nadgradili z obiskom centra *Envie Le Labo*, kjer so spoznali možnosti podaljševanja življenjske dobe izdelkov in trajnostne potrošnje. Obisk UNESCO in centra *Europe Experience* je učencem omogočil vpogled v delovanje mednarodnih institucij ter razumevanje njihove vloge pri oblikovanju trajnostnih politik. S tem so pridobili pomembne izkušnje aktivnega evropskega in globalnega državljanstva.

Pomemben del mobilnosti so predstavljale tudi delavnice javnega nastopanja. Učenci so na Montmartru v angleškem jeziku predstavili svoja stališča o skrbi za okolje, s čimer je tuji jezik postal avtentično orodje za zagovorništvo trajnostnih vrednot.

Slika 4: Učenci sodelujejo v delavnici javnega nastopanja na temo trajnosti.

Ugotovitve: prispevek projekta k uresničevanju ciljev trajnostnega razvoja

Cilji trajnostnega razvoja (CTR) so mednarodni cilji, ki jih je oblikovala Organizacija Združenih narodov za dosego boljše, pravičnejše in trajnostne prihodnosti za vse. Vsak cilj se osredotoča na določeno področje družbenega, okoljskega in gospodarskega razvoja. Analiza izvedenih dejavnosti na OŠ Dobrna kaže, da je projekt pomembno prispeval k uresničevanju več teh globalnih ciljev iz Agende 2030:

- **CTR 4 (Kakovostno izobraževanje):** Zagotavljanje dostopa do kakovostnega, vključujočega in pravičnega izobraževanja. Učenci so skozi raziskovalno delo, sistemsko razmišljanje, mednarodno sodelovanje in izkustveno učenje razvijali ključne kompetence za trajnostno prihodnost.
- **CTR 12 (Odgovorna poraba in proizvodnja) in CTR 13 (Podnebni ukrepi):** Spodbujanje odgovornega ravnanja z viri, zmanjševanje odpadkov ter ukrepi za zmanjšanje vpliva na podnebje. To področje so neposredno podprle dejavnosti, kot so analiza zavržene hrane, delavnice hitre mode, Eko bazar, modna revija iz rabljenih oblačil ter raziskovanje sončnih celic in trajnostne mobilnosti.
- **CTR 7 (Cenovno dostopna in čista energija) in CTR 11 (Trajnostna mesta in skupnosti):** Raziskovanje šolske infrastrukture in sodelovanje z lokalno skupnostjo pri izvedbi družbeno odgovornih dogodkov.

- **CTR 5 (Enakost spolov) in CTR 10 (Zmanjšanje neenakosti):** Aktivnosti pomoči ranljivim skupinam, podpora šolskemu skladu ter ozaveščanje o menstrualni revščini in socialni pravičnosti.
- **CTR 16 (Mir, pravičnost in močne institucije) in CTR 17 (Partnerstva za doseganje ciljev):** Obiski mednarodnih institucij (UNESCO, Europe Experience) ter sodelovanje v mednarodnih partnerstvih v okviru programa Erasmus+.
- **CTR 3 (Zdravje in dobro počutje):** Projekt je posredno spodbujal odgovoren odnos do prehrane, zdrav življenjski slog in splošno dobrobit skupnosti.

Za jasen in pregleden prikaz povezav med konkretnimi šolskimi dejavnostmi, razvitimi kompetencami VITR ter mednarodnimi cilji trajnostnega razvoja je oblikovana preglednica (Tabela 1).

Tabela 1: *Pregled povezave med dejavnostmi, kompetencami VITR in cilji trajnostnega razvoja*

Dejavnost	**Razvite kompetence VITR**	**Uresničeni CTR**
Analiza zavržene hrane (SYSTEM-HUBS)	sistemsko razmišljanje, kritično mišljenje, reševanje problemov	4, 12, 13
Drevo problemov in diagram ribje kosti	analitično mišljenje, sodelovanje	4, 12
Posnetek stanja trajnosti na OŠ Dobrna	aktivno državljanstvo, odgovornost do okolja	7, 11, 13
Eko bazar in izmenjava predmetov	odgovorna potrošnja, ustvarjalnost, sodelovanje	11, 12
Modna revija iz rabljenih oblačil	trajnostni življenjski slog, ozaveščanje	12, 13

Dejavnost	Razvite kompetence VITR	Uresničeni CTR
Erasmus+ mobilnost v Parizu	medkulturne kompetence, globalno državljanstvo	4, 16, 17
Delavnica o hitri modi in krožnem gospodarstvu	sistemsko razmišljanje, odgovorna potrošnja	12, 13
Izdelava pralnih vložkov za ženske v zaporih	empatija, socialna pravičnost, solidarnost	5, 10
Obisk UNESCO in Europe Experience	aktivno državljanstvo, razumevanje globalnih institucij	16, 17
Govori v angleščini na Montmartru	komunikacija, zagovorništvo trajnostnih vrednot	4, 16

Preglednica kaže, da so bile dejavnosti projekta zasnovane interdisciplinarno in so hkrati razvijale trajnostne kompetence ter prispevale k uresničevanju več ciljev trajnostnega razvoja. Najizraziteje so bili zastopani CTR 4, CTR 12, CTR 13 in CTR 17, kar potrjuje popolno skladnost projektnih dejavnosti z načeli vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na ta način dejavnosti na OŠ Dobrna ne le spodbujajo osebni razvoj učencev, temveč aktivno prispevajo k doseganju pomembnih globalnih ciljev.

7. Zaključek

Izvedba projektnega sklopa na OŠ Dobrna potrjuje, da lahko šola uspešno uresničuje načela vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, kadar povezuje lokalne izzive, mednarodno sodelovanje in aktivno vlogo učencev.

Rezultati projekta potrjujejo ugotovitve UNESCO (2020) in GreenComp (European Commission, 2022), da so avtentične učne situacije, sodelovalno učenje in mednarodne izkušnje med najpomembnejšimi dejavniki razvoja trajnostnih kompetenc. Projekt je neposredno prispeval k uresničevanju širokega spektra ciljev trajnostnega razvoja ter pokazal, da lahko učenci že v osnovni šoli prevzamejo aktivno vlogo pri soustvarjanju bolj trajnostne, pravične in vključujoče družbe.

Izkušnja OŠ Dobrna potrjuje, da VITR ni zgolj dodatna vsebina v učnem načrtu, temveč povezovalni okvir sodobnega izobraževanja, ki združuje teoretično znanje, ponotranjene vrednote in konkretno delovanje za skupno prihodnost.

Viri

- European Commission. (2022). *GreenComp: The European Sustainability Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Chelsea Green Publishing.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science*, *6*(2), 203–218.

Inkluzija pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Judita Rupnik

Osnovna šola Milke Šobar – Nataše Črnomelj

judita.rupnik@osmsn.si

Biografija

Avtorica prispevka je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Po končanem študiju se je zaposlila na OŠ Milke Šobar – Nataše, kjer je poučevala v programu OŠ z nižjim izobraževalnim standardom ter izvajala dodatno strokovno pomoč v rednih osnovnih šolah. Tako je v praksi podrobno spoznala problematiko, ki jo obravnava v prispevku. Januarja 2025 je postala ravnateljica, zato želi predvsem strokovno javnost osveščati o problematiki inkluzije v praksi.

Povzetek

Na podlagi podatkov Statističnega urada Republike Slovenije opažamo naraščanje števila učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so usmerjeni v program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji so postavljeni pred zahtevno nalogo, kako učenca obravnavati tako, da bo razvijal pozitivno samopodobo, hkrati pa pri ocenjevanju znanja ostati realen, pravičen ter upoštevati številne prilagoditve, ki jih za učenca v strokovnem mnenju določi strokovna skupina. Prav tako moramo presojati in prepoznavati največjo korist za učenca, kar je lahko v sistemu, kjer za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju inkluzija zakonsko ni predvidena, izjemno zahtevno delo. V prispevku je predstavljen primer vključitve deklice z lažjo motnjo v duševnem razvoju v program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Predstavljene so tudi prednosti in slabosti vključitve učenca z lažjo motnjo v duševnem razvoju v program z nižjim izobraževalnim standardom. Namen prispevka je spodbuditi strokovne delavce šol, ki se pri svojem delu srečujejo z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, da iz različnih vidikov presodijo o obliki izobraževanja, ki bo otroku v največjo korist.

Abstract

Based on data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia, an increase in the number of pupils with mild intellectual disabilities placed in mainstream primary school programmes with adapted implementation and additional professional support can be observed. Providers of additional professional support and teachers are faced with the difficult task of determining how to work with a pupil in a way that will foster a positive self-image while at the same time being realistic and fair in assessing knowledge and taking into account the large number of accommodations specified for the pupil in the professional assessment by the expert team. Furthermore, it is necessary to evaluate and identify what is in the pupil's best interest, which can be an extremely demanding task in a system where inclusion for pupils with mild intellectual disabilities is not legally envisaged. The article presents a case study of the inclusion of a girl with a mild intellectual disability in a mainstream primary school programme with adapted implementation and additional professional support. It also presents the advantages and disadvantages of including a pupil with a mild intellectual disability in a programme with a lower educational standard. The purpose of the article is to encourage school professionals who work with pupils with mild intellectual disabilities to consider, from different perspectives, the form of education that will be of the greatest benefit to the child.

Ključne besede: inkluzija, lažja motnja v duševnem razvoju, program z nižjim izobraževalnim standardom, redna osnovna šola

1. Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj pri otrocih s posebnimi potrebami navajajo naslednjo opredelitev otrok z LMDR: »Otroci imajo znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj. Znižani so senzomotorično in miselno skladno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Miselni procesi potekajo bolj na konkretni kot na abstraktni ravni. Uporabljajo preprostejši jezik in se nagibajo k nezrelemu presojanju in odzivanju v socialnih okoliščinah. Ob individualnem pristopu ter z vsebinskimi, metodičnimi in časovnimi prilagoditvami v učnem procesu lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, določenim z izobraževalnimi programi, ter se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.« (Vovk Ornik 2015)

2. Izobraževalni programi

Učenci z LMDR so na podlagi 5. in 6. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami usmerjeni v izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. 18. člen zakona o usmerjanju v 4. alineji določa izvajalce omenjenega programa, ki so javne šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, javne šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov in javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Vrtovec (2016) ugotavlja, da čeprav zakon predvideva izvajanje programa z nižjim izobraževalnim standardom v rednih šolah, se to v praksi ne izvaja.

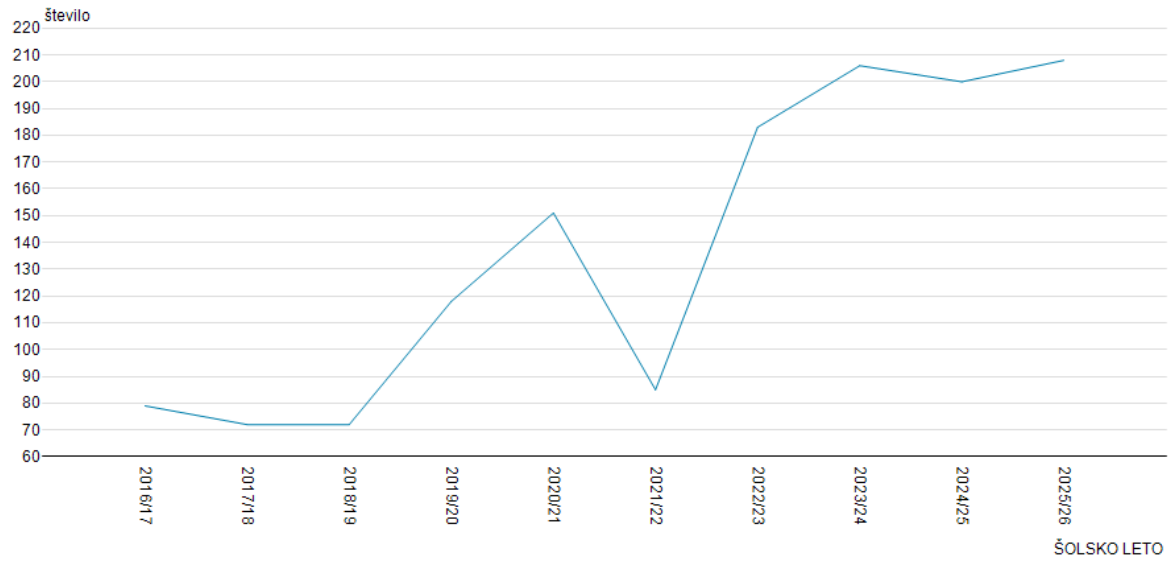
Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v 4. do 9. členu natančneje opredeljuje usmerjanje v različne programe vzgoje in izobraževanja. V 11. členu pa določa, da lahko komisija določi tudi drugačno usmeritev, če je to otroku v največjo korist. V tem primeru je obvezno preverjanje ustreznosti usmeritve po enem letu.

Prilagojeni izobraževalni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) je v primerjavi z rednim izobraževalnem programom manj zahteven program in ne omogoča pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda. Po končanem osnovnošolskem prilagojenem programu z NIS se otroci s posebnimi potrebami lahko vpišejo v osmi razred programa osnovne šole za odrasle ali v programe nižjega poklicnega izobraževanja. Končan program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo pa omogoča pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda, ki omogoča nadaljevanje šolanja v vseh srednješolskih programih. (www.zrss.si)

3. Statistični podatki

Na spletni strani Statističnega urada Republike Slovenije lahko pridobimo podatke o učencih s posebnimi potrebami, vključenih v redne ali prilagojene programe osnovne šole, po vrsti motnje in vrsti programa, za Republiko Slovenijo, v času od leta 2017 do 2026. Skupina otrok z motnjo v duševnem razvoju (MDR) ni razdeljena na podskupine (zmerna, težja, težka motnja), kljub temu pa sklepam, da gre pri skupini učencev z MDR, ki je vključena v redno OŠ v veliki večini za učence z LMDR. Na spodnjem grafu lahko vidimo, da število omenjenih učencev v zadnjih sedmih letih,

z izjemo šolskega leta 2021/22, narašča. V šolskem letu 2016/17 je bilo takih učencev 79, v šolskem letu 2025/26 pa 208.



Graf 1 Učenci motnjami v duševnem razvoju, vključeni v redni program osnovne šole (Vir: Statistični urad Republike Slovenije)

4. Inkluzivno izobraževanje

Koncept inkluzije je sprememba izobraževalnega sistema, kjer imajo vsi možnost skupnega izobraževanja. Za vključujočo šolo govorimo, da nikomur ne zapira vrat, sprejme vsakogar, odstranjuje ovire in omogoča prisotnost, udeležbo in sodelovanje vsakega posameznika. V Sloveniji imajo vse skupine otrok s posebnimi potrebami pravico inkluzivnega izobraževanja, izjema je le skupina otrok z motnjo v duševnem razvoju. (Vrtovec 2016)

Otroci z LMDR so usmerjeni v prilagojeni program z NIS, kar je ustrezno in pravilno. Ta se večinoma ne izvaja na isti ali bližnji lokaciji, tako so iztrgani iz domačega okolja, kar ni ustrezno. Od otrok z LMDR se pričakuje, da bodo kot odrasli živeli samostojno življenje in imeli zaposlitev, brez prepoznanih omejitev ali posebnih pravic. (Jurišić, 2006)

Družba do oseb z LMDR goji dvoličen odnos, saj jih kot osebe s posebnimi potrebami dojema večinoma le za časa šolanja, od usmeritve do zaposlitve. (Vrtovec 2016)

Usmerjanje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju naj bi praviloma vodilo v vključitev v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. To pomeni, da lahko ti otroci obiskujejo le osnovne šole, ki izvajajo takšen program. Ker v vseh krajih ni ustreznih šol, morajo nekateri otroci obiskovati šolo zunaj svojega kraja bivanja. Takšna praksa ločevanja otrok s posebnimi potrebami iz domačega okolja pogosto negativen vpliv na njihov psihični razvoj. Zato naj bi specialne šole ostale pomembna oblika izobraževanja predvsem za manjši delež otrok z izrazitimi in kompleksnimi posebnimi potrebami (Kavkler, 2008b).

Jurišićeva (2010)opozarja na težave, povezane z dejstvom, da se veliko otrok šola v večinskih osnovnih šolah po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom, kjer nimajo ustrezne podpore. Usmeritev v program z enakovrednim izobrazbenim standardom namreč predpostavlja doseganje enakih učnih standardov kot pri vrstnikih brez posebnih potreb. Raziskava (2009) kaže, da anketirani strokovnjaki to stanje povezujejo s prevelikim vplivom želja staršev na odločitve komisij za usmerjanje ter z nezadostnim sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami v šolskem okolju. Strokovnjaki prav tako menijo, da učna uspešnost otrok s posebnimi potrebami, izražena s šolskimi ocenami, pogosto ne odraža realno njihovih učnih dosežkov in uspešnosti v izobraževalnih programih. Kar 65,5 % anketiranih je navedlo, da se bojijo realno ocenjevati učence s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah, saj jih skrbi, da bi jim očitali odklanjanje ali nesprejemanje teh učencev. Strah pred konflikti in izogibanje težavam sta tako lahko povezana z ocenjevanjem, ki ne odraža dejanskega znanja učencev.

5. Primer vključitve v program redne oš s prilagojenim izvajanjem in dsp

Predstavila bom primer učenke s posebnimi potrebami, ki je usmerjena kot učenka z LMDR v program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP. Z odločbo o usmeritvi je določenih 5 ur DSP, 2 uri DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki jih izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog, 2 uri učne pomoči in 1 ura svetovalne storitve.

Učenka obiskuje 5. razred. Razreda še ni ponavljala. Negativno je ocenjena pri matematiki, družbi, in slovenščini. Uspešna je na likovnem področju in pri športu, pri angleščini pa je slušno razumevanje in ustno izražanje prav tako njeno močno področje, se pa težave kažejo pri pisanju.

Med urami DSP je zelo tiha. Ima strah pred pogovorom z učitelji v razredu in tudi pri DSP. V stikih s sošolci je v komunikaciji sproščena, med sošolci je dobro sprejeta.

Ob obravnavi tem iz DRU, NAR ima veliko težav, saj ima težave tako z razumevanjem pojmov, kot tudi z razumevanjem pojavov, ki jih obravnavamo, vzročno posledičnih zvez med njimi.

Pri matematiki ne zmore slediti učni snovi 5. razreda. Poštevanke še ni osvojila, nima razvitih številskih predstav. Besedilnih nalog ne razume in ne zmore reševati samostojno. Vzrok za to večinoma ni v težavah z branjem, ampak v nerazumevanju pojmov, ki so v nalogah uporabljeni.

Tempo branja je počasen, pri branju daljših besed dela še napake. Prebranega besedila ne razume zaradi izjemno skromnega besednega zaklada in tudi zaradi napak pri branju. Prav tako opažam, da pri branju umetnostnih besedil ne razume povezave dogodkov v zgodbi.

Pri pisanju uporablja male pisane črke. Pisava je čitljiva. Osnovna pravopisna pravila (velike začetnice, končna ločila) upošteva le ob opozorilu učitelja. Na podlagi ključnih besed ne zmore tvoriti vsebinsko in slovnično ustreznih povedi.

6. Izvajanje DSP

Vsi strokovni delavci, ki delajo z učenko, so usmerjeni v doseganje minimalnih standardov znanja.

Pri naravoslovju in družbi učenki snov dodatno razložijo na čimbolj enostaven način. Ob tem uporabljajo primere iz vsakdanjega življenja, ki jih učenka pozna in so ji blizu. Učno gradivo, ki ga uporabljajo pri pouku, je bogato s slikami. Kljub temu učenka snovi ne razume, zato se pred ocenjevanji znanja na pamet nauči odgovore na vprašanja za ponavljanje. Pri tem si vsega ne zapomni in določene podatke pomeša, zato je pri družbi ocenjena negativno.

Pri matematiki največ časa posvečajo razvijanju strategij za uporabo stotička, kartončka s poštevanko, tabel za pretvarjanje enot. Učenka brez teh pripomočkov ne zmore reševati nalog, težava pa je, da jo na ta način učijo reševati naloge, ki jih ne razume. Osvojila je strategije, kako si pomaga s tabelo za poštevanko pri pisnem množenju. Pri pisnem deljenju, predvsem pri deljenju z ostankom, ima težave, saj nima ustreznih številskih predstav. Postopek pisnega odštevanja je osvojila ob veliki količini vaj, vendar ga je hitro pozabila, ko ga nekaj časa niso uporabljali pri

pouku. Besedilnih nalog ne zmore reševati samostojno, saj iz prebranega besedila, kljub uporabi strategije označevanja pomembnih podatkov, v večini primerov ne ugotovi, katero računsko operacijo mora izbrati.

Delo z učenko na področju slovenščine je najbolj zahtevno, saj ima zelo skromen besedni zaklad in slabo bralno razumevanje. Poleg tega je tu strah pred komunikacijo z učiteljem, ali morda pred napačnimi odgovori, še posebej izrazit, kar se kaže tako, da učenka ne odgovarja na vprašanja ali pa odgovarja zelo tiho. Za lažje delo pri DSP uporabljajo vaje s področij branja in pisanja, ki jih najdejo predvsem v gradivu za program NIS, saj so nekatere teme v obeh programih enake (opisi predmeta, osebe, rastline). Ta gradiva so vsebinsko in oblikovno prilagojena in tako omogočajo, da učenka lažje sodeluje. Ker ima učenka tudi težave s tvorjenjem in zapisom povedi, to vadimo na način, da učenka dopolnjuje prvi del povedi, ob tem postopoma podaljšujejo del povedi, ki ga učenka zapiše sama.

7. Vključitev v program z nižjim izobraževalnim standardom na ošpp

Pri učencih, ki se tekom šolanja prešolajo iz programa redne OŠ v program NIS, največjo težavo predstavlja stigma, ki še vedno zaznamuje osebe s posebnimi potrebami in njihove starše. Starši ob prešolanju doživljajo izjemno hude stiske, pri pogovoru ob vpisu povejo, da ne morejo spati, jokajo. Nekateri starši pred okolico skrivajo, da se je njihov otrok prešolal, ne dovolijo fotografiranja in objave fotografij svojega otroka. Za prešolanje se odločijo, ko otrok v redni šoli ne zmore več, so kljub izjemnemu trudu in času, ki so ga doma vlagali v učenje že povsem izčrpani in ne zmorejo več v redni šoli. Nekateri otroci zavračajo šolo, nekateri na stalne neuspehe reagirajo z neprimernim, agresivnim vedenjem v šoli ali pa s pogostim zbolevanjem, bolečinami v trebuhu, glavoboli.

Ko otrok prične obiskovati OŠPP, se večina staršev s stanjem sprijazni. Po določenem času tudi izrazijo zadovoljstvo z odločitvijo za prešolanje. Otrok je v programu NIS praviloma uspešen, sodeluje na prireditvah, udeležuje se tekmovanj, poudarjajo se njegova močna področja. Opis stanja je napisan na podlagi izkušenj pri prešolanju učencev.

8. Dileme pri delu

Z vidika učne uspešnosti bi bilo za učence z LMDR brez dileme najbolj ustrezno prešolanje v program z NIS. Po drugi strani vemo, da prešolanje na drugo šolo predstavlja velik stres in tudi izločitev iz socialnega okolja, kar Jurišić (2006) označi kot neustrezno in napačno. Tu je še stališče staršev, ki je prešolanju izjemno nenaklonjeno. Ob tem pridem do pomembnega vprašanja: Kaj je za učenca pomembnejše, socialna vključenost ali učni uspeh?

Pričakovano je, da učenka ne bo dosegla minimalnih standardov znanja. Raziskava Jurišićeve iz leta 2009 kaže, da 65,5 % strokovnih delavcev priznava, da se bojijo realno ocenjevati učence s posebnimi potrebami. Glede na opažanja iz prakse menim, da se stanje v zadnjih sedemnajstih letih ni bistveno spremenilo. Prav v izobraževanju in osveščanju učiteljev in ostalih strokovnih delavcev vidim največjo možnost napredka. Le dobro izobraženi učitelji, ki bodo zaupali svojemu znanju in strokovni presoji, si bodo upali svetovati staršem, kaj je najbolje za njihovega otroka.

Kakšna je vloga staršev v postopkih usmerjanja? Zakaj nekateri starši, ki se ne strinjajo s prešolanjem v NIS, dosežejo, da učenec z LMDR ostane v redni OŠ in ima pravico do prilagoditev in DSP, medtem ko bo drug učenec z enako diagnozo ob nestrinjanju staršev ostal brez DSP in prilagoditev?

Strokovni delavci izhajajo pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli iz Navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP za devetletno OŠ. Kljub temu da število učencev z LMDR narašča, navodila na spletu niso dostopna. Izvajalec DSP se pri delu s takim učencem že na začetku sreča s problemom, kako načrtovati cilje dela pri tako obsežnih težavah? Ob upoštevanju dejstva, da imajo učenci z LMDR običajno upočasnjen tempo dela, se v dveh šolskih urah tedensko ne da narediti veliko. Katerim področjem naj damo prednost? Kako naj načrtujemo delo, da bo učenec dejansko napredoval v znanju in ne bomo le pripomogli k temu, da bo dobil pozitivno oceno.

Od specialnega pedagoga se v strokovnem timu veliko pričakuje, vendar morajo predvsem starši sprejeti, da učenec ni zmožen doseči napredkov in rezultatov, ki jih pričakujejo. V opisanem primeru so starši polagali veliko upanje, da se bo pri učenki stanje s pomočjo ur DSP izboljšalo, se

je pa zaradi obsežnosti učne snovi zgodilo ravno obratno. Pri delu s starši se tako srečujem z občutki neuspeha, predvsem kadar staršem in učiteljem ne znam pojasniti učenkinih težav na način, ki bi ga res razumeli. Možno je, da gre pri starših tudi za zanikanje težav in iskanje zunanjega krivca za težave, kar so pričakovani obrambni mehanizmi. Vsekakor menim, da bi tudi strokovni delavci potrebovali podporo v takih primerih.

9. Zaključek

Ob predstavitvi primera iz prakse sem poskusila odpreti nekaj vprašanj, ki se porajajo ob delu z učenko z LMDR v redni OŠ. Ker uradni statistični podatki kažejo, da je bilo v lanskem šolskem letu podobnih primerov še 208, neuradno pa najverjetneje še veliko več, saj nekateri učenci, katerih starši se ne strinjajo s prešolanjem, nadaljujejo šolanje v redni OŠ brez prilagoditev in DSP. Menim, da ta številka ni zanemarljiva, ob tem pa opažam tudi trend naraščanja. Zato je pomembno, da o tej temi strokovno razpravljamo in izmenjujemo izkušnje. Prav tako pa bi bilo nujno jasnejše strokovne smernice za delo v takih primerih.

Viri

- Jurišić, B. (2006). Sožitje za starše oseb z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Zveza društev za pomoč osebami z motnjami v duševnem razvoju Slovenije.
- Jurišić, B. (2009). Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. Defectologica Slovenica, 17(2), 15-30.
- Jurišić, B. (2010). Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjami v duševnem razvoju. V B. Jurišić in A. Šelih (ur.) 3. posvet na temo življenje oseb z downovim sindromom. (str 42-59). Ljubljana: Sožitje, sekcija za downov sindrom.
- Kavkler, M. (2008b). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije. V Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja (str. 31-39). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 29. 7. 2026 s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2022-01-0153?sop=2022-01-0153
- Statistični urad Republike Slovenije - Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole, po vrsti motnje in vrsti programa, Slovenija, letno. Pridobljeno 29. 7. 2026 s https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/0952765S.px/
- Več avtorjev (2003) Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. Ljubljana. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Pridobljeno 29. 7. 2026 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Vovk Ornik, N. ur. (2015) Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 29. 7. 2026 s https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf
- Vrtovec, E. (2016) Vključevanje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v redno osnovno šolo. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) Pridobljeno 29. 7. 2026 s https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896&d-49688-p=2&d-49683-s=0&d-49683-p=1&d-49683-o=2
- Zavod za šolstvo – Izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami. Pridobljeno 29.7.2026 s https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/

Od domače naloge do samostojnega učenja: primer razvijanja odgovornosti učencev v razširjenem programu

Kaja Galič Lenkič
Osnovna šola Brežice
kaja.galic-lenkic@osbrezice.si

Biografija

Kaja Galič Lenkič je magistrica francistike in rusistike. Na Osnovni šoli Brežice trenutno v razširjenem programu poučuje učence od prvega do petega razreda. Ukvarja se s poučevanjem tujih jezikov in slovenščine za tujce, nudenjem dodatne pomoči pri učenju, izvajanjem gibalnih dejavnosti ter vodenjem projektnega dela v navezavi s socialnim učenjem.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse razvijanja samostojnosti in odgovornosti učencev v okviru dejavnosti *Samostojno in sodelovalno učenje* v razširjenem programu osnovne šole. Dejavnost je bila namenjena učencem 4. in 5. razreda ter je izhajala iz potrebe po zagotavljanju enakih možnosti za učenje učencem, ki doma nimajo ustreznih pogojev za kakovostno opravljanje učnih obveznosti. Poleg utrjevanja učne snovi je bil poudarek na razvijanju učnih strategij, samoregulacije, načrtovanja dela, vztrajnosti ter odgovornosti za lastno učenje. Učenci so ob podpori učitelja in vrstnikov postopno prevzemali več odgovornosti za svoje delo, pri čemer je učitelj nastopal predvsem kot mentor in usmerjevalec. Opisane so uporabljene metode dela, med katerimi so samostojno reševanje nalog, vrstniško učenje, sprotna evalvacija, uporaba učnih strategij in formativna povratna informacija. Rezultati kažejo na večjo samostojnost učencev, izboljšano organizacijo dela, večjo vztrajnost pri reševanju nalog ter razvijanje odgovornosti za lastno učenje.

Ključne besede: razširjeni program, samostojno učenje, sodelovalno učenje, samoregulacija, odgovornost učencev, učne strategije

Abstract

The paper presents a good practice example of fostering students' independence and responsibility through the *Independent and Collaborative Learning* activity within the Extended Primary School Programme. The activity was implemented with fourth- and fifth-grade students and aimed to provide equal learning opportunities for children who lack adequate support for learning at home. In addition to completing learning tasks, the activity focused on developing learning strategies, self-regulation, planning skills, perseverance, and responsibility for one's own learning. With the support of the teacher and peers, students gradually assumed greater responsibility for their work, while the teacher acted primarily as a mentor and facilitator. The paper describes the teaching methods used, including independent task completion, peer learning, ongoing self-evaluation, learning strategy prompts, and formative feedback. The findings indicate increased student independence, improved work organization, greater perseverance in solving learning tasks, and enhanced responsibility for learning.

Keywords: extended primary school programme, independent learning, collaborative learning, self-regulated learning, student responsibility, learning strategies

1. Uvod

1.1 Problematika, namen in cilji

Eden izmed pomembnih ciljev sodobne osnovne šole je razvijanje samostojnega, odgovornega in vztrajnega učenca, ki zna načrtovati svoje delo, spremljati lastni napredek ter poiskati pomoč, kadar jo potrebuje. Novi Kurikulum za razširjeni program osnovne šole (ZRSŠ, 2024) zato področju Samostojno in sodelovalno učenje namenja pomembno mesto, saj spodbuja razvoj učnih strategij, samoregulacije in sodelovanja med učenci.

Na naši šoli smo dejavnost Samostojno in sodelovalno učenje zasnovali z namenom, da učencem omogočimo kakovostno učno okolje že v šoli, kjer lahko opravijo domače naloge, utrdijo znanje in razvijajo učinkovite učne navade. Izkušnje kažejo, da številni učenci doma nimajo ustreznih pogojev za učenje, ne zaradi pomanjkanja sposobnosti, temveč zaradi različnih okoliščin. Starši so pogosto odsotni zaradi službenih obveznosti, nekateri otrokom pri učenju ne morejo pomagati

zaradi jezikovnih ali vsebinskih omejitev, prav tako pa učenci doma po dolgem dnevu težko ohranjajo motivacijo in zbranost. Pogosto pozabijo na domače obveznosti ali jih zaradi številnih interesnih dejavnosti preprosto ne uspejo opraviti. Posledično učenci niso utrjevali znanja, pri pouku so bili manj uspešni in so izgubljali motivacijo. Hkrati smo opažali, da številni učenci niso razvili osnovnih učnih strategij. Ob zahtevnejši nalogi so hitro obupali, čakali na rešitev učitelja ali pričakovali neposredno pomoč odraslega, pri čemer niso znali prositi za pomoč oziroma razložiti, kje jo potrebujejo. Zato smo želeli del domačega učenja prenesti v šolsko okolje, kjer učenci ob podpori učitelja razvijajo samostojnost in odgovornost za lastno delo.

Cilji dejavnosti so bili razvijati odgovornost učencev za lastno učenje, jih naučiti načrtovanja in organizacije dela, pri učencih razvijati vztrajnost pri reševanju zahtevnejših nalog, spodbujati uporabo različnih učnih strategij, razvijati sposobnost iskanja pomoči na ustrezen način, spodbujati medsebojno sodelovanje in vrstniško učenje, zmanjšati razlike med učenci, ki imajo doma različno stopnjo podpore, predvsem pa krepiti občutek uspešnosti in kompetentnosti. Prav tako smo jih želeli opolnomočiti za nadaljnje šolsko delo, ko na predmetni stopnji ne bodo domačih nalog več delali v šoli, ampak se bodo morali sami znajti doma.

1.2 Teoretični pregled

V zadnjih letih se tudi slovenski osnovnošolski prostor vse bolj usmerja v razvijanje kompetenc, ki učencem omogočajo uspešno učenje, sodelovanje ter odgovorno delovanje v hitro spreminjajoči se družbi. Pomemben korak na tem področju predstavlja uvedba razširjenega programa osnovne šole (RAP), ki presega organizacijsko vlogo nekdanjega podaljšanega bivanja in postavlja v ospredje celostni razvoj učenca. Kurikulum za razširjeni program poudarja, da dejavnosti učencem omogočajo razvijanje kompetenc za vseživljenjsko učenje, samostojno odločanje, sodelovanje in prevzemanje odgovornosti za lastno delo. Posebno mesto ima področje Učenje učenja, znotraj katerega dejavnost Samostojno in sodelovalno učenje spodbuja razvoj učnih strategij, samoregulacije, metakognicije ter odgovornega odnosa do učenja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024).

Ta izhodišča dopolnjujejo tudi prenovljeni učni načrti, ki se postopoma uvajajo v osnovno šolo. V učnem načrtu za slovenščino je poudarjeno, da učenci postopoma razvijajo sposobnost

samostojnega načrtovanja učenja, spremljanja lastnega napredka ter vrednotenja doseženih ciljev. Učenje ni razumljeno zgolj kot usvajanje znanja, temveč kot razvijanje strategij, ki učencem omogočajo uspešno učenje tudi v novih okoliščinah (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025a). Podobno poudarja učni načrt za matematiko, kjer učenci razvijajo matematično mišljenje skozi raziskovanje, reševanje problemov, argumentiranje in refleksijo lastnih postopkov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025b). Tudi učni načrt za angleščino poudarja aktivno vlogo učenca pri učenju jezika. Učenci razvijajo sposobnost spremljanja lastnega napredka, sodelovanja z vrstniki ter uporabe različnih strategij za razumevanje in sporazumevanje, pri čemer prevzemajo vedno večjo odgovornost za svoje učenje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025c). Pri predmetu naravoslovje in tehnika je poseben poudarek namenjen raziskovalnemu učenju, načrtovanju dejavnosti, samostojnemu iskanju informacij, oblikovanju razlag in sodelovanju pri reševanju problemov. Učenci se učijo sprejemati odločitve na podlagi dokazov ter kritično vrednotiti svoje delo in delo skupine (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025d).
Navedene usmeritve dodatno podpirajo tudi didaktična priporočila, ki učitelje spodbujajo k ustvarjanju učnega okolja, v katerem učenec postopoma prevzema več odgovornosti za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega učenja. Poseben poudarek je namenjen uporabi formativnega spremljanja, vrstniškega sodelovanja, samovrednotenja ter razvoju metakognitivnih strategij, saj prav te pomembno prispevajo k dolgoročni učni uspešnosti (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d).

Sodobne raziskave potrjujejo, da samostojnost pri učenju ne pomeni učenja brez pomoči učitelja, temveč postopno razvijanje sposobnosti načrtovanja dela, spremljanja napredka, uravnavanja motivacije in izbire ustreznih učnih strategij. Pomembno vlogo pri tem imata tudi soregulacija in sodelovalno učenje, saj učenec skozi sodelovanje z vrstniki razvija učinkovite strategije učenja, ki jih kasneje uporablja tudi pri samostojnem delu (Hadwin et al., 2022).

Učitelj postaja predvsem mentor, ki učence vodi z vprašanji, spodbudami in sprotnimi povratnimi informacijami, s čimer krepi njihovo samostojno razmišljanje in odgovornost za učenje, njegova neposredna pomoč pa se postopoma zmanjšuje. Tudi rezultati raziskave OECD PISA 2022 kažejo, da so učenci, ki razvijejo učinkovite strategije samoregulacije in vztrajnosti pri učenju, praviloma uspešnejši ter kažejo večjo notranjo motivacijo za učenje (OECD, 2023).

Prav sodelovalno učenje predstavlja pomemben element razvijanja samostojnosti. Čeprav se zdi, da sodelovanje zmanjšuje samostojnost posameznika, raziskave kažejo nasprotno. Ob razlagi snovi vrstnikom, skupnem iskanju rešitev in argumentiranju lastnih idej učenci poglabljajo razumevanje učne snovi, razvijajo kritično mišljenje in postopoma prevzemajo več odgovornosti za svoje učenje. Sodelovalno učenje pomembno prispeva tudi k razvoju socialnih kompetenc, občutka pripadnosti ter večje učne motivacije (UNESCO, 2021).

Navedena teoretična izhodišča predstavljajo temelj dejavnosti Samostojno in sodelovalno učenje, ki smo jo izvajali v okviru razširjenega programa. Pri načrtovanju dejavnosti smo izhajali iz spoznanja, da številni učenci doma nimajo ustreznih pogojev za učenje, zato smo želeli pomemben del utrjevanja znanja prenesti v šolsko okolje ter učence postopno usmerjati k večji samostojnosti, odgovornosti in učinkoviti uporabi učnih strategij.
Prispevek odgovarja na vprašanje, kako lahko dejavnost *Samostojno in sodelovalno učenje* v okviru razširjenega programa prispeva k razvijanju samostojnosti, odgovornosti in učnih strategij učencev 4. in 5. razreda.

2. Izvedba dejavnosti

Dejavnost Samostojno in sodelovalno učenje je potekala v okviru razširjenega programa vsak dan v času po pouku. Vanjo so bili vključeni učenci 4. in 5. razreda. Učitelj je prevzel predvsem vlogo mentorja in spodbujevalca, odgovornost za delo pa je postopno prehajala na učence. Na začetku učne ure so učenci skupaj z učiteljem načrtovali delo. Pregledali so svoje obveznosti, določili vrstni red nalog ter ocenili, koliko časa bodo posamezni nalogi namenili. Pri delu smo uporabljali različne metode, od katerih jih je nekaj navedenih v nadaljevanju.

Samostojno reševanje domačih nalog

Učenci so najprej naloge reševali samostojno. Spodbujali smo jih, da pred postavljanjem vprašanj sami ponovno preberejo navodila, poiščejo primer v zvezku ali učbeniku ter razmislijo o možnih rešitvah.

Postopna pomoč učitelja

Namesto podajanja rešitev je učitelj uporabljal vprašanja, kot so:

- Kaj naloga od tebe zahteva?
- Kje bi lahko našel podoben primer?
- Kaj že znaš?
- Kaj bi lahko poskusil najprej?

Na ta način so učenci razvijali samostojno razmišljanje.

Vrstniško učenje

Učenci z boljšim razumevanjem so za krajši čas postali tutorji posameznim sošolcem. Drug drugemu so razlagali snov, preverjali rešitve, skupaj iskali napake in si predstavljali različne načine reševanja nalog. Pri tem smo spodbujali, da učenec ne poda zgolj pravilnega odgovora, ampak razloži postopek razmišljanja. Učitelj je nadzoroval, da učenci niso le prepisovali domačih nalog od sošolcev, ampak je z dodatnimi nalogami in primeri zahteval tudi razumevanje narejenega.

Razlaga učitelja

Ko je bilo potrebno, je učitelj posameznikom ali manjši skupini ponovno razložil zahtevnejšo snov, pri čemer je razlago prilagodil predznanju učencev.

Sprotna evalvacija

Ob zaključku dela so učenci razmišljali o svojem učenju. Zastavljali so si vprašanja:

- Kaj mi je danes uspelo?
- Kaj mi je povzročalo težave? Zakaj?
- Kako sem težavo rešil?
- Kaj bom naslednjič naredil drugače?

S tem smo razvijali metakognitivne spretnosti.

Spodbuda in pozitivna povratna informacija

Posebno pozornost smo namenili procesu dela in ne zgolj pravilnim rešitvam. Pohvalili smo trud, vztrajnost, uporabo različnih strategij in napredek posameznika.

Učni cilji dneva

Vsak učenec je na začetku določil en manjši cilj (npr. danes bom sam rešil vse matematične naloge). Na ta način so še posebej učenci z razpršeno pozornostjo lažje sledili načrtovanemu delu in opravljali naloge.

Kartice učnih strategij

Na mizah so bile kartice z vprašanji:

- Preberi navodilo še enkrat.
- Označi ključne besede.
- Poišči podoben primer.
- Poskusi rešiti prvi korak.
- Vprašaj sošolca.
- Šele nato vprašaj učitelja.

Na tak način so se urili v samostojnosti in zmanjševali potrebo po učiteljevi prisotnosti.

Časovnik

Učenci so se učili ocenjevati čas za posamezne naloge in spremljali, ali so delo opravili v načrtovanem času. Prav tako je bila dejavnost vmes prekinjena z odhodom na kosilo, zato so morali učenci načrtovati, kaj bodo naredili pred in kaj po kosilu.

3. Rezultati

Učenci so postopoma postajali bolj samostojni pri organizaciji dela. Že po nekaj tednih so začeli samostojno pregledovati navodila in iskati primere v učbenikih, preden so prosili za pomoč učitelja. Pogosteje so uporabljali vprašanja s kartic učnih strategij in med seboj spontano sodelovali pri iskanju rešitev. Pri učencih, ki so bili na začetku manj vztrajni, smo opazili daljše vztrajanje pri reševanju nalog in manj odvisnosti od neposredne učiteljeve razlage. Med učenci je bilo opaziti več sodelovanja in pripravljenosti pomagati drug drugemu. Izboljšala se je tudi vztrajnost pri reševanju zahtevnejših nalog, saj učenci ob prvi težavi niso več tako hitro obupali. Pozitivne spremembe smo opazili tudi pri odgovornosti za domače obveznosti. Večina učencev je naloge opravila že v šoli, zato so prihajali k pouku bolje pripravljeni in samozavestnejši. Pri številnih se

je izboljšal občutek lastne uspešnosti, saj so naloge uspešno opravili brez neposredne pomoči odraslega.

Rezultati temeljijo na opažanjih učitelja in niso bili podprti s standardiziranimi merilnimi instrumenti. Dejavnost je bila izvedena na eni osnovni šoli, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo.

4. Zaključek

Izkušnje kažejo, da dejavnost Samostojno in sodelovalno učenje pomembno prispeva k razvijanju odgovornosti in samostojnosti učencev. Ključnega pomena ni zgolj to, da učenec opravi domačo nalogo, temveč da se ob tem nauči načrtovati delo, uporabljati različne učne strategije, vztrajati pri izzivih in po potrebi poiskati ustrezno pomoč. Pomembna ugotovitev je tudi, da lahko šola s kakovostno organiziranim razširjenim programom pomembno zmanjšuje razlike med učenci, ki izhajajo iz različnih domačih okolij. Učitelj pri tem postopoma spreminja svojo vlogo – iz tistega, ki podaja odgovore, v mentorja, ki učence vodi do samostojnega razmišljanja. V prihodnje bi dejavnost lahko nadgradili s sistematičnim spremljanjem razvoja samoregulacijskih spretnosti, vključevanjem digitalnih učnih orodij ter tesnejšim sodelovanjem s starši pri razvijanju učnih navad. Izkušnje kažejo, da dobro načrtovana dejavnost Samostojno in sodelovalno učenje ni namenjena zgolj učinkovitejšemu opravljanju domačih nalog, temveč predvsem razvoju kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki jih poudarjata tako Kurikulum za razširjeni program kot prenovljeni učni načrti.

Viri

- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2022). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed., pp. 289–303). Routledge.
- Ministrstvo za šolstvo in šport & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Učni načrt. Slovenščina: program osnovna šola.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt. Matematika: program osnovna šola.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2016). *Učni načrt. Angleščina: program osnovna šola.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt. Naravoslovje in tehnika: program osnovna šola.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Didaktična priporočila k učnemu načrtu Angleščina* (v uporabi od 1. 9. 2026). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Didaktična priporočila k učnemu načrtu Matematika* (v uporabi od 1. 9. 2026). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Didaktična priporočila k učnemu načrtu Naravoslovje in tehnika* (v uporabi od 1. 9. 2026). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Didaktična priporočila k učnemu načrtu Slovenščina* (v uporabi od 1. 9. 2026). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Kurikulum za razširjeni program osnovne šole.* https://www.zrss.si/pdf/kurikulum_za_razsirjeni_program_osnovne_sole.pdf

Od radovednosti do naravoslovne pismenosti: ustvarjalne dejavnosti pri pouku fizike v osnovni šoli

From Curiosity to Scientific Literacy: Creative Physics Activities in Primary School

Katarina Blažič, prof.
Osnovna šola Koper
katarina.podgajski@os-koper.si

Biografija

Katarina Blažič je profesorica matematike in fizike z 29-letnimi izkušnjami poučevanja v osnovni šoli. Njeno strokovno področje vključuje razvoj naravoslovne pismenosti, raziskovalno učenje ter popularizacijo fizike med osnovnošolci. Je mentorica številnim učencem na tekmovanjih iz znanja, sodeluje pri mednarodnih projektih ter pripravlja ustvarjalne naravoslovne dejavnosti za učence in učitelje.

Povzetek

Naravoslovna pismenost predstavlja eno ključnih kompetenc 21. stoletja, saj posamezniku omogoča razumevanje naravnih pojavov, kritično vrednotenje informacij ter sprejemanje odgovornih odločitev o vprašanjih, povezanih z zdravjem, okoljem in tehnologijo. OECD naravoslovno pismenost povezuje s sposobnostjo razlaganja naravoslovnih pojavov, vrednotenja in načrtovanja raziskovanja ter interpretacije podatkov in znanstvenih dokazov.

Raziskave kažejo, da zanimanje učencev za naravoslovje ni vedno sorazmerno z njihovim znanjem. Pri številnih učencih se z leti zmanjšuje motivacija za naravoslovne predmete, kar lahko vpliva na njihovo nadaljnjo izobraževalno pot in poklicne odločitve. Zato sodobni didaktični pristopi poudarjajo raziskovalno učenje, eksperimentalno delo, projektne dejavnosti ter povezovanje naravoslovnih vsebin z vsakdanjim življenjem.

Prispevek predstavlja primere ustvarjalnih dejavnosti pri pouku fizike v osnovni šoli, kot so Adventna fizika, verižni eksperiment, nagradni izlet in druge motivacijske dejavnosti, s katerimi

avtorica spodbuja radovednost, ustvarjalnost in aktivno vključevanje učencev v učni proces. Namen prispevka ni le predstaviti primere dobre prakse, temveč tudi spodbuditi druge učitelje k uvajanju podobnih pristopov, saj učencem približajo fiziko kot zanimivo, uporabno in življenjsko pomembno vedo.
Takšen pristop učencem omogoča, da pridobljeno znanje povezujejo z vsakdanjimi izkušnjami, ga uporabljajo v novih situacijah ter razvijajo kompetence, potrebne za vseživljenjsko učenje in odgovorno delovanje v sodobni družbi.

Ključne besede: naravoslovna pismenost; poučevanje fizike; osnovna šola; ustvarjalne dejavnosti; motivacija učencev

Abstract

Scientific literacy is recognised as one of the key competences of the twenty-first century, enabling individuals to understand natural phenomena, critically evaluate information, and make informed decisions on issues related to health, the environment, and technology. The OECD associates scientific literacy with the ability to explain scientific phenomena, evaluate and design scientific inquiry, and interpret data and scientific evidence.

Research indicates that students' interest in science is not always proportional to their level of scientific knowledge. As students progress through their education, their motivation for science subjects often declines, which may influence their future educational and career choices. Consequently, contemporary approaches to science education emphasise inquiry-based learning, experimental work, project-based activities, and the connection of scientific concepts with real-life contexts.

This paper presents a selection of creative physics activities implemented in primary school, including Advent Physics, a Chain Reaction Experiment, reward-based educational trips, and other motivational activities designed to stimulate students' curiosity, creativity, and active engagement in learning. Rather than merely describing examples of good practice, the paper aims to encourage

other teachers to adopt similar approaches that help students perceive physics as meaningful, engaging, and relevant to everyday life.

Such an approach enables students to connect scientific knowledge with authentic experiences, apply it in new situations, and develop the competencies required for lifelong learning and responsible participation in modern society.

Keywords: scientific literacy; physics education; primary school; creative activities; student motivation

1. Uvod

Ena izmed temeljnih nalog učitelja je spodbujati radovednost učencev ter ustvarjati pogoje, v katerih lahko razvijajo svoje potenciale ne le v času šolanja, temveč tudi kasneje v življenju. Pomembno je, da učenci razvijajo sposobnost analiziranja problemskih situacij, iskanja ustreznih rešitev in sprejemanja premišljenih odločitev v vsakdanjem življenju.

Pri svojem poučevanju opažam, da vedno več učencev išče hitre rešitve brez poglobljenega razmisleka, njihova pozornost pa je pogosto kratkotrajna in usmerjena predvsem na neposredne rezultate. Pri uvajanju fizike v osmem razredu se mnogi učenci že vnaprej soočajo s prepričanjem, da je fizika zahteven predmet, ki ga ne bodo zmogli razumeti. Zato je pomembno, da učitelj išče različne poti, s katerimi lahko to zanimivo in povezovalno vedo približa posamezniku.

Učenci imajo različna močna področja, interese in načine učenja. Posebej me veseli, da se obogatitvenih dejavnosti, ki jih izvajam, učenci udeležujejo prostovoljno, tudi izven rednega pouka. Pri teh dejavnostih pogosto sodelujejo tudi učenci, ki so pri običajnem pouku manj uspešni, bolj zadržani ali se težje vključujejo v učni proces. V drugačnem učnem okolju pokažejo radovednost, ustvarjalnost in veselje do raziskovanja.

Prav ustvarjanje učnih situacij, ki spodbujajo raziskovanje, eksperimentiranje in aktivno sodelovanje, pomembno prispeva k razvoju naravoslovne pismenosti.

V prispevku predstavljam ustvarjalne dejavnosti iz pedagoške prakse, ki jih že več let izvajam v osnovni šoli. Z njimi učence spodbujam k raziskovanju, razvijanju naravoslovne pismenosti ter pozitivnega odnosa do fizike. Posebna pozornost je namenjena mednarodnemu projektu Physics in

Advent ter drugim dejavnostim, ki prispevajo k popularizaciji naravoslovja med učenci osnovne šole.

2. Teoretična izhodišča

Naravoslovna pismenost predstavlja eno ključnih kompetenc sodobnega posameznika, saj ne vključuje le poznavanja naravoslovnih konceptov, temveč tudi sposobnost uporabe znanja pri razumevanju pojavov, vrednotenju informacij ter sprejemanju odločitev, povezanih z znanostjo in tehnologijo. Po opredelitvi OECD (2019) naravoslovna pismenost pomeni sposobnost posameznika, da se kot razmišljujoč državljan vključuje v vprašanja, povezana z naravoslovjem, pri čemer uporablja naravoslovno znanje za razlago pojavov, načrtovanje in vrednotenje raziskav ter interpretacijo podatkov in dokazov. Razvoj naravoslovne pismenosti zato zahteva učne pristope, ki učencem omogočajo raziskovanje, postavljanje vprašanj, eksperimentiranje in povezovanje znanstvenih spoznanj z vsakdanjim življenjem.

Bybee (1997) poudarja, da naravoslovna pismenost ni zgolj zbirka znanja, temveč vključuje razumevanje naravoslovnih pojmov, sposobnost uporabe znanstvenih postopkov ter pripravljenost za razmišljanje in odločanje na podlagi dokazov.

National Research Council (2000) poudarja, da naravoslovno izobraževanje ne temelji zgolj na usvajanju dejstev, temveč na raziskovalnem učenju, pri katerem učenci postavljajo vprašanja, načrtujejo raziskave, razlagajo opažanja in svoje ugotovitve utemeljujejo z dokazi. Takšni pristopi prispevajo k razvoju razumevanja naravoslovnih konceptov ter spodbujajo aktivno vključevanje učencev v učni proces.

3. Fizika v adventu – primer dobre prakse pri spodbujanju naravoslovne pismenosti

Physics in Advent (n. d.) je mednarodni izobraževalni projekt, ki v obliki adventnega koledarja vsak dan decembra predstavi preprost fizikalni eksperiment oziroma fizikalno uganko. Namen projekta je na zanimiv in dostopen način spodbujati radovednost, eksperimentiranje ter zanimanje za fiziko med otroki in mladostniki.

Projekt sem na šoli prvič izvedla v šolskem letu 2024/2025 z namenom, da bi učencem približala fiziko tudi izven običajnega pouka ter jim omogočila neformalno raziskovanje naravoslovnih

pojavov. Učenci so dejavnost zelo dobro sprejeli, zato jo uspešno izvajamo tudi v naslednjih šolskih letih. Ker so eksperimenti preprosti in varni za izvedbo, je dejavnost primerna tudi za mlajše učence. V prihodnje jo nameravam predstaviti tudi učiteljem prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

V novembru se udeleženci registrirajo na spletni strani projekta in se vključijo v virtualni razred. V decembru vsak dan rešujejo eno fizikalno uganko, svoje odgovore pa oddajajo prek osebnega uporabniškega računa. Ena izmed prednosti projekta je ta, da so eksperimenti preprosti za pripravo, nizkocenovni in hitro izvedljivi. Vsak dan je na voljo nov videoposnetek z delno izvedbo poskusa, na koncu pa ponujeni štirje možni odgovori.

Sodelujoči so se vsak dan v času glavnega odmora zbrali v fizikalni učilnici, materiale za eksperiment so imeli pripravljene. Ogledali so si videoposnetek, pripravili eksperiment in ga izvedli. Največja dodana vrednost izvedbe v šoli ni bila sama izvedba eksperimentov, temveč razprava med udeleženci. Pred oblikovanjem končnega odgovora so skupaj napovedovali izide, utemeljevali svoje razmišljanje, poslušali različna mnenja in iskali razlage za opažene pojave. V razpravo so se vključevali tudi učenci, ki so pri rednem pouku sicer manj aktivni. Vloga učitelja je bila predvsem mentorska in organizacijska, saj sem pripravila materiale ter usmerjala razpravo, medtem ko so raziskovanje in iskanje razlag prevzeli učenci sami.

Slika 2. Učenci med izvedbo adventnega fizikalnega izziva.

Zaradi omejenega časa med glavnim odmorom vseh treh eksperimentov (tudi sobotnega in nedeljskega) ob ponedeljkih pogosto ni bilo mogoče izvesti. Učenci so zato na lastno pobudo ostali tudi po pouku, da so dejavnost zaključili, kar kaže na njihovo veliko motiviranost za sodelovanje. Posebej me je razveselilo, da so se dejavnosti prostovoljno udeleževali tudi učenci, ki pri rednem pouku fizike niso med najuspešnejšimi. V neformalnem okolju so pogosto pokazali veliko mero radovednosti, ustvarjalnosti in pripravljenosti za sodelovanje.
O pozitivni izkušnji pričajo tudi odzivi.
"Eksperimenti pri fiziki v adventu so zelo zanimivi in poučni. Najbolj mi je bil všeč poskus, ko smo dali čokolado na tri različne liste papirja in opazovali, ali bo padla in da smo jo lahko na koncu pojedli." (Aleksej)
*" Meni so se eksperimenti zdeli zanimivi, še posebej tisti z baloni. Nikoli nisem vedela, da je fizika lahko tako zanimiva. Zdaj nanjo gledam drugače, ne samo kot na računanje." (*Danaja*)*

Izkušnje kažejo, da lahko tudi kratke, preproste in nizkocenovne dejavnosti pomembno prispevajo k večji motivaciji učencev za učenje fizike. Poleg razvijanja naravoslovnega razmišljanja spodbujajo sodelovanje, razpravo in radovednost, ki predstavljajo pomembne elemente naravoslovne pismenosti.

4. Verižni eksperiment

Slika 3. Del verižnega eksperimenta ene izmed učenk.

Verižni eksperiment je prostovoljna dejavnost, namenjena učencem, ki želijo svoje fizikalno znanje nadgraditi z ustvarjalnim raziskovanjem. Zainteresirani učenci prejmejo enak vezni člen – kovinsko kroglico –, ki jo morajo vključiti v svojo verižno reakcijo. Eksperiment načrtujejo in izdelajo doma, posamezno ali v paru, celoten potek pa videodokumentirajo. Pri izbiri materialov imajo popolnoma proste roke, zato je vsaka rešitev drugačna in odraža njihovo ustvarjalnost ter razumevanje fizikalnih zakonitosti.

Posnetke po mojem pregledu predstavijo sošolcem, pri čemer pojasnijo fizikalne procese, s posebnim poudarkom na pretvarjanju energije. Predstavitve pogosto vodijo v razpravo, primerjavo različnih rešitev in iskanje razlogov za uspešno ali neuspešno delovanje posameznih elementov verižnega eksperimenta.

Za predstavitev verižnega eksperimenta se vsako leto odloči približno petina učencev posameznega oddelka. Na ta način učenci ne razvijajo le razumevanja fizikalnih zakonitosti, temveč tudi ustvarjalnost, sposobnost načrtovanja, kritičnega vrednotenja lastnega dela,
učinkovitega komuniciranja znanstvenih vsebin ter povezovanja teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami, kar pomembno prispeva k razvoju naravoslovne pismenosti.

5. Motivacijski izlet

V zadnjih letih javni zavod, v katerem delam, sistematično spodbuja razvoj naravoslovne pismenosti ter za ta namen namenja tudi finančna sredstva. Ob zaključku šolskega leta zato organiziramo motivacijski izlet za učence, ki so se med letom posebej izkazali na različnih naravoslovnih področjih.

Izlet ni namenjen zgolj učencem z najvišjimi dosežki na tekmovanjih iz znanja, temveč tudi tistim, ki s svojim delom in ravnanjem izkazujejo odgovoren odnos do učenja ter vrednot, kot so spoštovanje, strpnost, odgovornost in sodelovanje. Med udeležence vključimo tudi učence, ki izkazujejo iskreno zanimanje za naravoslovje, radovednost in pripravljenost za raziskovanje, ne glede na njihove tekmovalne uspehe.

Takšen pristop spodbuja notranjo motivacijo za učenje, krepi pozitivno učno klimo ter učencem sporoča, da so pri razvijanju naravoslovne pismenosti pomembni tako znanje kot tudi odnos do dela, vztrajnost in pripravljenost na sodelovanje.

Motivacijske izlete načrtujem najmanj eno leto vnaprej. Pri izbiri vsebin skrbim, da se programi v obdobju treh let ne ponavljajo ter da učencem omogočajo spoznavanje različnih področij naravoslovja in sodobne znanosti. Na ta način imajo učenci možnost vsako leto pridobiti nove izkušnje in razširiti svoje razumevanje naravoslovnih vsebin.

V preteklih letih smo obiskali laboratorije Inštituta »Jožef Stefan«, Reaktorski center v Podgorici pri Ljubljani, Botanični vrt Sežana, Center eksperimentov v Trstu, Briško jamo z njenimi izjemnimi biološkimi značilnostmi in natančnim seizmografom ter Center Noordung v Vitanju. Obiski učencem omogočajo neposreden stik z raziskovalnim delom, sodobnimi tehnologijami in naravnimi pojavi, o katerih sicer slišijo predvsem pri pouku.
Dan zaključimo s skupnim druženjem ob pici, ki predstavlja priložnost za neformalni pogovor, izmenjavo vtisov in utrjevanje medsebojnih odnosov. Učenci so ob takšnih dejavnostih sproščeni, radovedni in zelo motivirani. Pogosto izrazijo željo po novih obiskih ter sami predlagajo ustanove in vsebine, ki bi jih želeli spoznati v prihodnje. Takšni odzivi potrjujejo, da neposredne izkušnje pomembno prispevajo k razvijanju zanimanja za naravoslovje in krepitvi naravoslovne pismenosti.

Slika 3. Učenci med raziskovanjem interaktivne razstave v Reaktorskem centru

PREGLED MOTIVACIJSKIH IZLETOV V ZADNJIH ŠTIRIH LETIH:

Šolsko leto	Dejavnost	Poudarek	Prispevek k naravoslovni pismenosti
2022/23	Inštitut Jožef Stefan	raziskovalni laboratoriji	Učenci spoznajo, kako poteka sodobno raziskovalno delo in kako raziskovalci rešujejo znanstvene izzive.
	Reaktorski center	jedrska tehnologija	Povezovanje učne snovi o jedrski energiji z resničnim raziskovalnim okoljem ter razvijanje kritičnega odnosa do uporabe jedrske energije.
2023/2024	Center Noordung	vesoljske tehnologije	Spodbujanje zanimanja za vesoljske tehnologije, raziskovanje vesolja in naravoslovno-tehniške poklice prihodnosti
2024/2025	Botanični vrt	botanika in biodiverziteta	Razumevanje biotske raznovrstnosti in pomena varovanja rastlin.
	Briška jama	geologija, biologija, seizmologija	Povezovanje geoloških, bioloških in seizmoloških vsebin z neposrednim opazovanjem naravnega okolja.
	Center eksperimentov	eksperimentalno naravoslovje	Učenje z raziskovanjem, opazovanjem in aktivnim preizkušanjem naravoslovnih pojavov.
2025/26	Inštitut Jožef Stefan	raziskovalni laboratoriji	Poglobitev razumevanja raziskovalnega dela ter povezovanje šolskega znanja z vrhunsko znanstveno prakso.
	Reaktorski center	jedrska tehnologija	Utrjevanje razumevanja jedrske fizike in varne uporabe jedrske energije skozi neposredno izkušnjo.

6. Zaključek

Razvijanje naravoslovne pismenosti zahteva več kot kakovostno razlago učne snovi. Učenci potrebujejo priložnosti za raziskovanje, postavljanje vprašanj, preverjanje lastnih zamisli ter povezovanje znanja z resničnimi življenjskimi situacijami.

Predstavljene dejavnosti dokazujejo, da je mogoče tudi z razmeroma preprostimi organizacijskimi in materialnimi sredstvi ustvariti učno okolje, ki spodbuja radovednost, ustvarjalnost in notranjo motivacijo za učenje. Pomembno je, da učenci pri tem niso le opazovalci, temveč aktivni soustvarjalci učnega procesa.

Izkušnje iz pedagoške prakse kažejo, da se v takšnem okolju uspešno vključujejo tudi učenci, ki pri rednem pouku pogosto ostajajo v ozadju. Sodelovanje pri raziskovalnih dejavnostih jim omogoča razvijanje samozavesti, komunikacijskih spretnosti, kritičnega mišljenja in pozitivnega odnosa do naravoslovja.

V zadnjih letih opažam večje zanimanje učencev za sodelovanje pri dodatnih dejavnostih. Število prostovoljno vključenih učencev narašča, učenci pa vse pogosteje predlagajo nove ideje za raziskovalne dejavnosti. Posebej pomembno se mi zdi, da se vanje vključujejo tudi učenci, ki pri rednem pouku fizike niso med najuspešnejšimi.

Verjamem, da lahko prav ustvarjalni pristopi pomembno prispevajo k temu, da učenci fizike ne doživljajo kot skupek zahtevnih enačb, temveč kot vedo, ki jim pomaga razumeti svet okoli sebe. Zato ostaja moj cilj tudi v prihodnje razvijati dejavnosti, ki bodo učencem omogočale raziskovanje, sodelovanje in veselje do odkrivanja naravoslovnih pojavov.

V svojem pedagoškem delu sledim temu, da učitelj naravoslovnih predmetov ni le posredovalec znanja, temveč predvsem ustvarjalec učnega okolja, v katerem si učenci upajo postavljati vprašanja, raziskovati in tudi narediti napako. Prav iz radovednosti pogosto nastanejo najpomembnejša spoznanja.

Viri

- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices.* Heinemann.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A guide for teaching and learning.* National Academies Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en
- Physics in Advent. (n. d.). *Physics in Advent.* https://www.physics-in-advent.org/
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. Washington, DC: National Academies Press.
- Physics in Advent. (n. d.). Physics in Advent. https://www.physics-in-advent.org/

Po korakih do odličnega govornega nastopa

Scaffolding students towards excellent oral presentations

Katarina Stegenšek

Osnovna šola Koper

katja.stegensek@os-koper.si

Biografija

Katarina Stegenšek je profesorica razrednega pouka z večletnimi izkušnjami poučevanja učencev prvega in drugega razreda osnovne šole. Pri svojem delu sistematično vključuje elemente formativnega spremljanja ter spodbuja aktivno vlogo učencev v učnem procesu.

Posebno pozornost namenja ustvarjanju varnega, spodbudnega in vključujočega učnega okolja, v katerem so učenci aktivni soustvarjalci učenja. Verjame, da kakovostni medosebni odnosi, občutek pripadnosti in spodbudna razredna klima pomembno prispevajo k uspešnemu učenju ter celostnemu razvoju otrok. V pouk zato vključuje strategije, ki spodbujajo sodelovanje, refleksijo, vrstniško učenje ter razvoj socialnih in čustvenih kompetenc.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse razvijanja samostojnosti učencev 2. razreda pri pripravi in izvedbi govornega nastopa. Namen prispevka je prikazati, kako lahko učitelj z načrtnim vodenjem učnega procesa in uporabo elementov formativnega spremljanja učence postopno vodi k samostojnejšemu načrtovanju, pripravi in izvedbi govornega nastopa. Primer temelji na dejavnostih, izvedenih med rednim poukom. Učenci so najprej raziskovali svoje predznanje o govornem nastopu ter razpravljali o značilnostih uspešnega nastopa. Skupaj z učiteljem so oblikovali kriterije uspešnosti za oblikovanje besedila, izdelavo plakata in izvedbo govornega nastopa. Pri pripravi so uporabljali različne učne strategije ter prejemali vrstniško in učiteljevo povratno informacijo. Tako so imeli priložnost postopno izboljševati svoje izdelke in končni govorni nastop. Vsi koraki priprave in izvedbe govornega nastopa so potekali v šoli. Ob tem so

učenci razvijali odgovornost za lastno učenje ter zaupanje v svoje zmožnosti. Ugotovitve kažejo, da takšen pristop učenja spodbuja večjo samostojnost, odgovornost, medsebojno sodelovanje in samozavest učencev ter prispeva h kakovostnejšim govornim nastopom. Učitelj pri tem prevzema vlogo mentorja učenja, ki z jasno opredeljenimi cilji, premišljenimi vprašanji, strukturirano podporo in kakovostno povratno informacijo ustvarja spodbudno učno okolje ter omogoča napredek vseh učencev.

Ključne besede: govorni nastop, formativno spremljanje, aktivno učenje, učna opora

Abstract

This paper describes an example of good practice in helping second-grade primary school students become more independent in preparing and delivering oral presentations. It demonstrates how teachers can gradually guide students towards greater independence in planning, preparing, and presenting through carefully designed instruction and the use of formative assessment strategies. The example is based on activities carried out during regular classroom lessons. Students began by exploring what they already knew about oral presentations and discussing what makes a presentation successful. Together with their teacher, they developed success criteria for writing the presentation text, creating a poster, and delivering their presentation. Throughout the process, students used different learning strategies and received feedback from both their peers and their teacher. This gave them opportunities to reflect on their work, make improvements, and strengthen their final presentations. All stages of planning, preparing, and delivering the oral presentation took place at school. As they worked, students gradually developed greater responsibility for their own learning and increased confidence in their abilities. The findings suggest that this approach promotes greater learner independence, responsibility, collaboration, and self-confidence, while also leading to higher-quality oral presentations. In this process, teacher acts as a learning mentor, providing clear learning goals, thoughtful guidance, structured support, and constructive feedback to create a positive learning environment in which every student can succeed.

Key words: oral presentation, formative assessment, active learning, scaffolding

1. Uvod

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti sodi med temeljne cilje osnovnošolskega izobraževanja, saj učencem omogoča uspešno sporazumevanje, sodelovanje, učenje in vključevanje v družbo. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci postopoma razvijajo zmožnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja ter se učijo tvoriti smiselna in naslovniku prilagojena besedila v različnih sporazumevalnih okoliščinah (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018).

Pomembno področje razvijanja sporazumevalne zmožnosti je tudi govorni nastop. Pri njegovi pripravi učenec načrtuje vsebino, izbira in ureja informacije, oblikuje besedilo ter ga ustno predstavi poslušalcem. Takšna dejavnost zahteva razvito jezikovno zmožnost, sposobnost organiziranja informacij, veščine javnega nastopanja ter samozavestno izražanje. Novak (2019) poudarja, da je govorno nastopanje proces, ki ga je treba načrtno razvijati in učence postopoma voditi od priprave do samostojne izvedbe govornega nastopa.

V pedagoški praksi govorni nastop pogosto predstavlja izziv tako za učence kot za učitelje. Mlajši učenci namreč še razvijajo spretnosti iskanja informacij, branja z razumevanjem, oblikovanja besedila in javnega nastopanja, hkrati pa pomemben del priprave pogosto poteka doma. Zaradi različne podpore staršev končni izdelki ne odražajo vedno dejanskega znanja učencev, temveč tudi obseg pomoči odraslih. Takšen način dela zmanjšuje možnosti za razvijanje učenčeve samostojnosti ter učitelju otežuje spremljanje njegovega napredka in načrtovanje ustrezne podpore.

Sodobni pristopi k poučevanju zato poudarjajo aktivno vlogo učenca v procesu učenja ter učitelja kot mentorja, ki z učnimi oporami, premišljeno zastavljenimi vprašanji in kakovostno povratno informacijo učence vodi k samostojnemu odkrivanju znanja ter postopnemu prevzemanju odgovornosti za lastno učenje (Holcar Brunauer idr., 2019; Novak idr., 2018; Peršolja, 2019). Pomembno podporo takšnemu načinu poučevanja predstavlja formativno spremljanje, katerega ključni elementi so jasno opredeljeni učni cilji, kriteriji uspešnosti, kakovostna povratna informacija, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Ti učencem omogočajo spremljanje lastnega napredka, načrtovanje nadaljnjih korakov učenja ter postopno razvijanje samostojnosti in odgovornosti (Holcar Brunauer idr., 2019; Novak idr., 2018). Takšen pristop prispeva k vključujočemu pouku, saj omogoča prilagajanje učnega procesa različnim potrebam učencev.

Ustvarja spodbudno učno okolje, v katerem lahko vsak učenec napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi (Grah idr., 2017).

Na navedenih teoretičnih izhodiščih temelji tudi predstavljeni primer dobre pedagoške prakse. Govorni nastop je bil načrtovan kot večtedenski učni proces in ne zgolj kot enkratna dejavnost ali oblika preverjanja znanja. Učenci so ob sistematični podpori učitelja postopoma razvijali sporazumevalno zmožnost, spretnosti iskanja in urejanja informacij, tvorjenja besedila, javnega nastopanja ter samovrednotenja. Namen prispevka je prikazati, kako lahko učitelj z uporabo elementov formativnega spremljanja učence postopoma vodi k večji samostojnosti pri pripravi in izvedbi govornega nastopa. Predstavljeni primer dobre prakse izpostavlja pomen jasno opredeljenih učnih ciljev, kriterijev uspešnosti, kakovostne povratne informacije, učnih opor in medpredmetnega povezovanja pri ustvarjanju učnega okolja, v katerem učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost ter postopoma prevzemajo odgovornost za lastno učenje.

2. Primer dobre prakse

2.1 Uvod v pripravo govornega nastopa

Primer dobre pedagoške prakse sem izvedla v 2. razredu osnovne šole pri pouku slovenščine. Učni proces je potekal približno tri tedne in je temeljil na medpredmetnem povezovanju slovenščine, spoznavanja okolja, likovne umetnosti ter sodelovanja s šolsko knjižnico. Izbrana tema je bila opis živali, končni cilj pa priprava in izvedba govornega nastopa. Pri načrtovanju učnega procesa sem želela preseči pogosto prakso, pri kateri učenci govorni nastop pripravljajo predvsem doma ob pomoči staršev. Zato sem vse ključne dejavnosti načrtovala in izvedla pri pouku. Takšna organizacija je vsem učencem omogočila primerljive možnosti za delo, meni pa sprotno spremljanje njihovega napredka, nudenje podpore in načrtovanje nadaljnjih korakov učenja.

Govorni nastop tako ni predstavljal le končnega izdelka, temveč rezultat večtedenskega procesa učenja, v katerem so učenci postopoma razvijali sporazumevalno zmožnost, samostojnost in odgovornost za lastno učenje.

2.2 Oblikovanje učnih ciljev in kriterijev uspešnosti

Učni proces smo začeli s pogovorom o govornem nastopanju. Učenci so pripovedovali o svojih izkušnjah z nastopanjem ter razmišljali, kaj naredi govorni nastop zanimiv, razumljiv in uspešen. Na podlagi njihovih odgovorov smo skupaj oblikovali kriterije uspešnosti.

Kriteriji niso bili podani vnaprej, ampak so nastajali v pogovoru z učenci. Razmišljali so, katere informacije mora predstavitev vsebovati, kako jih smiselno razvrstiti ter kako mora govorec nastopati pred poslušalci. Oblikovane kriterije smo zapisali in jih ves čas učnega procesa ohranili na vidnem mestu v učilnici. Učenci so jih uporabljali pri načrtovanju dela, spremljanju napredka, samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju.

Vsak učenec je nato izbral žival, ki jo je želel predstaviti. Možnost izbire je pomembno prispevala k njihovi motivaciji in zavzetosti za delo, saj so lahko raziskovali temo, ki jih je zanimala.

2.3 Iskanje informacij in oblikovanje miselnega vzorca

Iskanje informacij je potekalo v šolski knjižnici ob sodelovanju šolske knjižničarke. Učenci so uporabljali otroške enciklopedije, strokovne knjige, revije in izbrane spletne vire.

Pred raziskovanjem smo skupaj analizirali primer kakovostno izdelanega miselnega vzorca ter razmišljali, kako iz besedila prepoznati in izluščiti bistvene informacije. Na podlagi analize različnih opisov živali smo oblikovali skupni miselni vzorec z vnaprej določenimi vsebinskimi sklopi (življenjski prostor, zunanji videz, prehrana, razmnoževanje, prezimovanje in zanimivosti), ki je učencem služil kot opora pri iskanju in urejanju podatkov.

Pri raziskovanju učenci niso prepisovali besedil, temveč so iskali odgovore na vprašanja, ki so izhajala iz posameznih vsebinskih sklopov. Tako so se učili poiskati bistvene informacije, jih primerjati, povzeti ter zapisati z lastnimi besedami. Ob tem so razvijali branje z razumevanjem, sposobnost kritičnega izbora informacij ter spretnosti, potrebne za oblikovanje lastnega besedila.

Za učence, ki so pri branju potrebovali več podpore, sem pripravila krajša in jezikovno prilagojena besedila ter slikovne opore, kar jim je omogočilo aktivno sodelovanje pri raziskovanju in zbiranju podatkov.

Zbrane informacije so učenci samostojno uredili v miselni vzorec, ki je predstavljal temelj za pripravo plakata in govornega nastopa.

2.4 Od miselnega vzorca do plakata

Na podlagi izdelanega miselnega vzorca je sledila izdelava plakata. Takšno zaporedje dejavnosti sem načrtovala namenoma, saj sem želela, da učenci najprej izberejo najpomembnejše informacije in jih pregledno predstavijo. Plakat ni bil namenjen branju med nastopom, temveč je predstavljal vizualno oporo govorcu.

Pred začetkom dela smo skupaj analizirali različne primere plakatov in oblikovali kriterije uspešnosti. Učenci so ugotovili, da dober plakat vsebuje predvsem ključne besede, pregledno razporeditev informacij ter ustrezne ilustracije oziroma fotografije.

Pri izdelavi plakata so morali ponovno presoditi, katere informacije so najpomembnejše, jih smiselno razvrstiti in vizualno predstaviti. Čeprav so vsi upoštevali enake kriterije uspešnosti, je vsak plakat odražal ustvarjalnost posameznega učenca.

2.5 Od plakata do opisa živali

Ko so bili plakati dokončani, so učenci oblikovali opis živali. Ker je plakat predstavljal jasno vsebinsko oporo, je bilo oblikovanje besedila za učence bolj načrtno in samostojno. Pred pisanjem smo razmišljali o logičnem zaporedju informacij, povezovanju povedi in uporabi ustreznega besedišča. Na podlagi teh ugotovitev smo skupaj oblikovali kriterije uspešnosti za zapis opisa živali.

Skupaj smo oblikovali začetke povedi, ki so učencem služili kot opora pri tvorjenju besedila.

Med pisanjem sem učence spremljala predvsem z usmerjevalnimi vprašanji. Namesto neposrednega popravljanja besedil sem jih spodbujala k razmisleku o tem, ali so zapisali vse bistvene informacije, ali si povedi sledijo v logičnem zaporedju in kako bi posamezno misel lahko zapisali jasneje. Pokazalo se je, da so učenci ob takšni podpori večino izboljšav opravili samostojno, hkrati pa postajali vse bolj kritični do lastnega pisanja.

2.6 Oblikovanje učne poti in spremljanje napredka

Pomemben del učnega procesa je predstavljala učna pot, ki je bila ves čas vidna. Skupaj z učenci smo oblikovali zaporedje dejavnosti, ki vodijo do odličnega govornega nastopa: izbira živali, iskanje informacij, oblikovanje miselnega vzorca, izdelava plakata, pisanje opisnega besedila, priprava na govorni nastop, vaja, pridobivanje povratnih informacij, izboljšava in končna predstavitev. Po zaključku posamezne dejavnosti so učenci označili opravljeni korak.

Na ta način so sproti spremljali svoj napredek, načrtovali nadaljnje delo ter postopoma spoznavali, da je kakovosten govorni nastop rezultat več med seboj povezanih dejavnosti. Posebej spodbudno je bilo za učence, ki so pri obsežnejših nalogah težje vztrajali, saj so lahko spremljali svoj napredek po posameznih korakih in doživljali uspeh ob vsakem opravljenem delu.

2.7 Priprava na govorni nastop

Po izdelavi plakata in oblikovanju opisnega besedila je sledila priprava na govorni nastop. Najprej smo ponovno pregledali in dopolnili kriterije uspešnosti odličnega govornega nastopa. Dogovorili smo se, da uspešen govorni nastop vsebuje vse bistvene informacije o živali, ki si smiselno sledijo. Govorec govori tekoče, razločno, dovolj glasno in primerno hitro, uporablja knjižni jezik ter plakat uporablja kot oporo in ne za branje besedila.

Učenci so večkrat prebrali opis svoje živali in ga ob podpori plakata postopoma usvojili. Pred nastopom pred celotnim razredom so večkrat vadili individualno, nato v paru in nazadnje v manjših skupinah. Postopno stopnjevanje zahtevnosti je prispevalo k občutku varnosti in krepitvi samozavesti pri javnem nastopanju. Med vajami sem jih spremljala predvsem z vprašanji, ki so jih usmerjala k razmisleku o lastnem govoru in možnostih izboljšav.

2.8 Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in izvedba govornega nastopa

Pred končno predstavitvijo so učenci ovrednotili svoje nastope in nastope sošolcev glede na dogovorjene kriterije uspešnosti. Pri spremljanju napredka so uporabljali preprosto preglednico, v kateri so posamezne kriterije označevali z barvnimi pikami. Zelena barva je pomenila, da je kriterij

dosežen, rumena, da je delno dosežen, rdeča pa je označevala področje, ki ga je treba še izboljšati. Takšen način spremljanja je učencem omogočil boljše razumevanje lastnega napredka in določanje naslednjih korakov učenja.

Učenci so v manjših skupinah predstavili svojo žival, sošolci pa so jim na podlagi dogovorjenih kriterijev podali povratno informacijo. Najprej so izpostavili uspešne elemente predstavitve, nato predlagali eno ali dve konkretni izboljšavi ter sošolca spodbudili k ponovni vaji. Ob tem so razvijali spretnosti spoštljive komunikacije, aktivnega poslušanja in podajanja konstruktivne povratne informacije.

Zaključni del učnega procesa je predstavljala izvedba govornega nastopa pred razredom. Vsak učenec je ob svojem plakatu predstavil izbrano žival. Nastopi so potekali v spodbudnem in varnem razrednem okolju, v katerem so učenci povratne informacije sprejemali kot pomoč pri učenju. Po predstavitvi je vsak učenec najprej izvedel samovrednotenje, nato so sledile povratne informacije sošolcev in učiteljice.

V primerjavi z začetkom učnega procesa sem pri vseh učencih opazila napredek. Nastopali so bolj samozavestno, govorili razločneje, plakat pa so uporabljali predvsem kot oporo za pripovedovanje. Posebej izrazit napredek je bil opazen pri učencih, ki so na začetku potrebovali več usmerjanja pri iskanju informacij, oblikovanju besedila ali javnem nastopanju. Z načrtovanimi učnimi oporami in postopnim zmanjševanjem podpore so postajali vse samostojnejši pri načrtovanju dela, sprejemanju povratnih informacij in javnem nastopanju.

Celoten učni proces je pokazal, da premišljeno načrtovanje dejavnosti, postopno prevzemanje odgovornosti za učenje ter sprotno spremljanje napredka pomembno prispevajo k razvoju sporazumevalne zmožnosti in samostojnosti učencev. Govorni nastop tako ni predstavljal zgolj končne predstavitve znanja, temveč priložnost za razvijanje spretnosti iskanja informacij, tvorjenja besedila, samovrednotenja, vrstniškega vrednotenja, sodelovanja in javnega nastopanja, ki jih bodo učenci uporabljali tudi pri nadaljnjem učenju.

3. Zaključek

Predstavljeni primer dobre pedagoške prakse potrjuje, da lahko načrtno zasnovan učni proces, ki temelji na elementih formativnega spremljanja, pomembno prispeva k razvijanju samostojnosti učencev pri pripravi in izvedbi govornega nastopa. Jasno opredeljeni učni cilji, vidna učna pot, skupaj oblikovani kriteriji uspešnosti, kakovostna povratna informacija, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje učencem omogočajo aktivno vključevanje v učni proces, spremljanje lastnega napredka ter postopno prevzemanje odgovornosti za učenje.

Kot pomembne prednosti takšnega načina dela so se pokazali večja aktivnost učencev v učnem procesu, razvoj sporazumevalne zmožnosti in komunikacijskih spretnosti, krepitev medsebojnih odnosov ter občutek varnosti, ki učence spodbuja k sodelovanju in javnemu nastopanju. Številne priložnosti za izboljševanje izdelkov in nastopov so učence vodile k razumevanju, da so napake naraven in pomemben del učnega procesa. Sprotna povratna informacija ter možnosti za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje so jim pomagale prepoznavati svoja močna področja, načrtovati izboljšave in postopoma razvijati večjo samostojnost.

Takšen način dela omogoča tudi učinkovitejšo diferenciacijo in individualizacijo pouka. Ker učenci večino dejavnosti opravljajo samostojno ali sodelovalno, lahko učitelj nameni več časa učencem iz drugega jezikovnega okolja, učno manj uspešnim učencem ter učencem z govorno-jezikovnimi motnjami. Kot učinkovite so se izkazale prilagoditve, kot so uporaba slikovnega gradiva, barvnih opor ter individualnega ali skupinskega usmerjanja. Pomembna prednost je tudi medpredmetno povezovanje, ki omogoča uresničevanje ciljev različnih predmetov ter učinkovitejšo izrabo učnega časa.

Predstavljeni učni proces predstavlja dobro osnovo za nadaljnje delo v višjih razredih osnovne šole. Ob enaki učni poti je mogoče postopno povečevati zahtevnost besedil, širiti besedišče ter spodbujati še večjo samostojnost učencev. Izkušnja potrjuje, da premišljeno načrtovan učni proces, podprt z elementi formativnega spremljanja, ne prispeva le k uspešnejšemu govornemu nastopanju, temveč tudi k razvoju sporazumevalne zmožnosti, samostojnosti, kritičnega mišljenja in drugih kompetenc, ki jih bodo učenci potrebovali pri nadaljnjem šolanju in v vsakdanjem življenju.

Viri

- Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Žarkovič Adlešič, B., Cotič Pajntar, J., Zore, N., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, L., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., … Kregar, S. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanec, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novak, L., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., Novak, M., Mršnik, S., Markun Puhan, N. in Podbornik, K. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novak, L. (2019). Kaj je govorno nastopanje in kdaj ter kako ga ocenjevati? *Razredni pouk, 21*(3), 5–9. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/11/01_LeonidaNovak-3.pdf
- Peršolja, M. (2019). *Formativno spremljanje znanja v praksi: priročnik za učitelje* (2. izd.). M. Peršolja.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Učni načrt za slovenščino: program osnovna šola*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Učenje skozi igro in gibanje v razširjenem programu prvega razreda

Lidija Žmavc
Osnovna šola Olge Meglič, Ptuj
lidija.zmavc@olgica.si

Biografija

Avtorica je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok z več kot 20-letnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja. Zaposlena je v osnovni šoli kot druga učiteljica v prvem razredu in učiteljica razširjenega programa. Pri svojem delu se osredotoča na učenje skozi igro, gibanje in izkustvene dejavnosti, ki spodbujajo celostni razvoj otrok. Njeno strokovno delo zajema zgodnje učenje, razvoj socialno-čustvenih kompetenc ter uporabo sodobnih didaktičnih pristopov v pedagoški praksi. Svoje bogate izkušnje z veseljem predstavlja na strokovnih srečanjih in konferencah ter prispeva k izmenjavi primerov dobre pedagoške prakse.

Povzetek

Razširjeni program osnovne šole predstavlja pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj učencem po pouku omogoča kakovostno preživljanje časa v spodbudnem in varnem okolju. Prispevek je primer pedagoške prakse, v katerem sta igra in gibanje načrtno vključena v vsakodnevne dejavnosti učencev prvega razreda. Namen naloge je prikazati, kako lahko gibanje in igra podpirata učenje jezika in številskih predstav ter prispevata k celostnemu razvoju otrok. Prispevek temelji na refleksiji pedagoškega dela v razširjenem programu. Učenci ob učenju skozi gibanje in igro izkazujejo večjo motivacijo, boljšo koncentracijo, več sodelovanja ter trajnejše razumevanje učnih vsebin. Takšen način dela spodbuja razvoj sporazumevalnih, matematičnih, socialnih in gibalnih kompetenc ter ustvarja spodbudno učno okolje, v katerem so učenci aktivni soustvarjalci lastnega znanja.

Ključne besede: razširjeni program, igra, gibanje, izkustveno učenje, jezik, matematika.

Abstract

The extended primary school curriculum represents an important part of the educational process, as it enables students to spend quality time after school in a stimulating and safe environment. The paper presents an example of pedagogical practice in which play and movement are systematically included in the daily activities of first-grade students. The purpose of the paper is to show how movement and play can support language and mathematics learning and contribute to the holistic development of children. The paper is based on a reflection on pedagogical work in the extended curriculum. When learning through movement and play, students demonstrate greater motivation, better concentration, more cooperation and a more lasting understanding of learning content. This way of working promotes the development of communicative, mathematical, social and motor competences and creates a stimulating learning environment in which students are active co-creators of their own knowledge.

1. Uvod

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je otrokovo učenje tesno povezano z igro, gibanjem in neposrednimi izkušnjami. Otroci svet spoznavajo z raziskovanjem, opazovanjem, preizkušanjem in aktivnim vključevanjem v različne dejavnosti. Zaradi tega sodobni pedagoški pristopi vse bolj poudarjajo pomen aktivnega učenja, pri katerem je učenec aktiven v učnem procesu.

Razširjeni program omogoča, da se po končanem pouku učencem ponudi kakovostno preživljanje časa, ki poleg sprostitve vključuje tudi načrtovane dejavnosti za utrjevanje znanja, razvijanje socialnih odnosov in spodbujanje zdravega življenjskega sloga. Dnevno načrtujem dejavnosti, ki povezujejo učenje, igro in gibanje. Po pouku učence pospremimo na kosilo, nato sledijo sprostitvene dejavnosti, prosta igra ter druge oblike aktivnosti, kjer učenci s svojim telesom oblikujejo črke, povedo, kaj je na sliki, ugotavljajo prvi in zadnji glas, sodelujejo v gibalnih pravljicah in skozi igro razvijajo glasovno zavedanje ter sporazumevalne spretnosti.

Pri številskih predstavah uporabljamo številske poligone, štejemo predmete, se orientiramo v prostoru, rešujemo gibalne naloge za seštevanje in odštevanje, razvrščamo predmete... Takšno učenje spodbuja ustvarjalnost, radovednost in notranjo motivacijo.

2. Izkustveno učenje skozi igro

Igra je najpomembnejša in najbolj naravna dejavnost otrok, saj predstavlja temelj njihovega učenja, razvoja in raziskovanja sveta. Skozi igro otroci pridobivajo nove izkušnje, razvijajo domišljijo, ustvarjalnost ter postopoma oblikujejo razumevanje sebe, drugih in okolja, v katerem živijo.

Med igro se otroci učijo sodelovanja, dogovarjanja, upoštevanja pravil, sprejemanja različnosti ter reševanja konfliktov. Ob tem razvijajo socialne veščine, empatijo in občutek pripadnosti skupini. Skupinska igra spodbuja medsebojno pomoč, spoštovanje in odgovornost, hkrati pa krepijo samozavest ter pozitivno samopodobo.

Pomembno vlogo ima tudi gibanje, ki je sestavni del otroške igre. Gibalne igre prispevajo k razvoju koordinacije, ravnotežja, spretnosti in telesne pripravljenosti, obenem pa pozitivno vplivajo na koncentracijo, pozornost in splošno dobro počutje otrok.

Skozi raziskovanje, preizkušanje različnih rešitev in ustvarjalno razmišljanje razvijajo logično mišljenje, jezikovne spretnosti, sposobnost reševanja problemov ter samostojnost pri učenju. Ker je igra za otroke prijetna in notranje motivirajoča dejavnost, novo znanje usvajajo na sproščen, aktiven in trajnejši način.

V razširjenem programu igra ni le oblika sprostitve po pouku, temveč pomembna pedagoška metoda, s katero učencem omogočamo celostni razvoj. S skrbno načrtovanimi dejavnostmi, ki vključujejo igro, gibanje in sodelovanje, ustvarjamo spodbudno učno okolje, v katerem otroci razvijajo svoje sposobnosti, krepijo medsebojne odnose ter oblikujejo pozitiven odnos do učenja in šole.

3. Gibanje kot podpora učnemu procesu

Gibanje je ena izmed temeljnih potreb otroka in pomemben dejavnik njegovega celostnega razvoja. Pri mlajših šolarjih sta gibanje in učenje tesno povezana, saj se številne spretnosti in znanja najučinkoviteje razvijajo skozi aktivno izkušnjo.

Raziskave s področja razvojne psihologije, pedagogike in nevroznanosti kažejo, da redna telesna dejavnost spodbuja delovanje možganov, izboljšuje pozornost, koncentracijo, spomin in izvršilne funkcije. Gibanje povečuje prekrvavitev možganov in oskrbo s kisikom, kar pozitivno vpliva na sposobnost učenja, razmišljanja in pomnjenja. Učenci, ki imajo dovolj priložnosti za gibanje, lažje ohranjajo pozornost, so bolj motivirani za delo ter uspešneje rešujejo različne učne naloge.

Gibalne dejavnosti pomembno prispevajo tudi k socialnemu in čustvenemu razvoju. Med skupinskimi igrami se otroci učijo sodelovanja, medsebojne pomoči, spoštovanja pravil, potrpežljivosti in sprejemanja uspeha ter neuspeha. Ob tem razvijajo samozavest, samostojnost in občutek pripadnosti skupini.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je še posebej pomembno, da učne vsebine povezujemo z gibanjem. Učenci lahko črke sestavljajo s svojim telesom, računajo med gibalnimi izzivi, utrjujejo besedišče skozi gibalne igre ali raziskovanjem okolja. Takšen način dela omogoča izkustveno učenje, pri katerem so učenci aktivni soustvarjalci učnega procesa. Znanje, pridobljeno skozi lastno dejavnost, je praviloma trajnejše in uporabnejše.

Gibanje predstavlja pomemben del vsakodnevnih dejavnosti. Po končanem pouku in kosilu učencem omogočamo različne gibalne igre in športne dejavnosti, ki povezujejo gibanje z učnimi cilji. Na ta način skrbimo za njihovo dobro počutje, zdrav življenjski slog in kakovostno preživljanje prostega časa, hkrati pa spodbujamo razvoj veščin, kot so ustvarjalnost, sodelovanje, kritično mišljenje in samostojnost.

Učenci se učijo z veseljem, preko lastnih izkušenj in aktivnega sodelovanja. Takšen pristop je skladen s sodobnimi pedagoškimi spoznanji, ki poudarjajo, da je kakovostno učenje najbolj učinkovito takrat, ko vključuje celotnega otroka – njegovo telo, mišljenje, čustva in socialne odnose.

4. Povezanost gibanja in mišljenja

Gibanje in mišljenje sta v otrokovem razvoju neločljivo povezana. Otrok svet najprej spoznava s svojim telesom – z gibanjem, raziskovanjem, dotikanjem in opazovanjem. Preko telesne dejavnosti pridobiva izkušnje, na katerih gradi svoje razumevanje sveta. Zato gibanje ni pomembno le za telesni razvoj, temveč tudi za razvoj mišljenja, učenja, govora in socialnih spretnosti.

Jean Piaget je poudarjal, da se spoznavni razvoj začne z otrokovo dejavnostjo. V senzomotoričnem obdobju otrok znanje gradi preko gibanja in neposrednih izkušenj, kasneje pa se to razvije v abstraktno mišljenje. Tudi v šolskem obdobju ostaja aktivno učenje pomemben način usvajanja novih znanj, saj otrok lažje razume in si zapomni informacije, ki jih poveže z lastno izkušnjo.

Maria Montessori je verjela, da je gibanje sestavni del učenja. Zapisala je, da otrokovo mišljenje nastaja skozi dejavnost rok in telesa. Njena pedagogika temelji na prepričanju, da otrok razvija

pozornost, samostojnost in koncentracijo predvsem takrat, ko aktivno raziskuje, se giblje in uporablja različne materiale.

Lev Vigotski je poudarjal pomen aktivnega sodelovanja in igre pri razvoju mišljenja. Gibalne dejavnosti v sodelovanju z vrstniki otroku omogočajo razvijanje jezika, samoregulacije, načrtovanja in reševanja problemov. Ob podpori odraslega ali vrstnikov otrok dosega višjo raven razumevanja, kot bi jo dosegel sam.

Sodobne nevroznanstvene raziskave potrjujejo, da telesna dejavnost spodbuja razvoj možganov in izvršilnih funkcij, kot so delovni spomin, usmerjanje pozornosti, samokontrola in kognitivna fleksibilnost. Redno gibanje izboljša prekrvavitev možganov, poveča oskrbo živčnih celic s kisikom ter spodbuja nastajanje novih nevronskih povezav. Posledično so otroci bolj zbrani, učinkoviteje rešujejo probleme in si lažje zapomnijo novo učno snov. Raziskave prav tako kažejo, da dejavnosti, ki poleg gibanja vključujejo razmišljanje, sodelovanje in načrtovanje (na primer gibalne igre, ples, poligoni in športne igre), še posebej ugodno vplivajo na razvoj izvršilnih funkcij. V razširjenem programu zato gibanje ni namenjeno le sprostitvi po pouku, temveč predstavlja pomembno učno strategijo. Z vključevanjem gibalnih elementov v učne dejavnosti učencem omogočamo aktivno, izkustveno in trajnejše učenje. Takšen način dela spodbuja radovednost, ustvarjalnost, sodelovanje in veselje do učenja ter prispeva k njihovemu celostnemu razvoju.

5. Razvoj jezikovnih spretnosti z gibanjem

Pouk maternega jezika v prvem razredu lahko na različne načine povezujemo z gibanjem, saj otroci novo znanje učinkoviteje usvajajo, kadar so pri učenju aktivni. Gibanje spodbuja pozornost, motivacijo in sodelovanje, hkrati pa omogoča, da učenci učno snov doživijo z več čutili. Takšno učenje je bolj izkustveno, zanimivo in vodi do trajnejšega pomnjenja.

Pri opismenjevanju učenci črke oblikujejo s svojim telesom, jih rišejo z gibi po zraku ali na tleh ter v prostoru. Glasove in zloge lahko utrjujejo z gibanjem – na primer s ploskanjem, poskoki ali koraki, pri čemer vsak gib predstavlja en glas ali zlog. Tako učenci hkrati razvijajo glasovno zavedanje, koordinacijo in občutek za ritem jezika.

Bogatenje besedišča lahko poteka skozi gibalne igre. Učenci z gibi ponazarjajo pomen besed, posnemajo živali, poklice ali različna opravila, razvrščajo slike in besede po prostoru ali iščejo skrite kartice z napisanimi besedami. Pri pripovedovanju zgodb lahko z gibanjem, lutko ali mimiko

uprizarjajo književne osebe in dogodke, kar spodbuja razumevanje prebranega, razvija domišljijo ter krepi govorno izražanje.

Takšen način dela poudarja aktivno vlogo učenca, razvijanje sporazumevalne zmožnosti ter učenje skozi izkušnje. Povezovanje jezika in gibanja omogoča, da učenci usvajajo znanje na njim naraven način, ob tem pa razvijajo tudi ustvarjalnost, sodelovanje, pozornost, naravno potrebo po gibanju ter spodbuja aktivnost in izkustveno učenje.

Primeri dejavnosti pri opismenjevanju

- **Abecedni poligon** – učenci poiščejo pravo črko, jo poimenujejo in povedo besedo, ki se začne na to črko.
- **Skoki po zlogih** – pri izgovoru besede naredijo toliko skokov, kolikor ima beseda zlogov.
- **Lov na besede** – po učilnici ali telovadnici poiščejo kartice z besedami in jih razvrstijo po določenem kriteriju (začetni glas, dolžina besede...).
- **Gibalna pravljica** – med poslušanjem zgodbe z gibi ponazarjajo dogajanje in vlogo književnih oseb.
- **Žive črke** – posamezno črko ali preprosto besedo oblikujejo s svojim telesom ali v skupini.
- **Besedna štafeta** – učenci stečejo do kartice, jo preberejo in iz nje sestavijo poved ali poiščejo ustrezno sliko.

6. Razvijanje matematičnega mišljenja z gibanjem

Matematika v prvem razredu temelji na konkretnih izkušnjah, raziskovanju in aktivnem učenju. Učenci številske pojme najlažje razumejo, kadar jih lahko doživijo z lastnim telesom in jih povežejo z gibanjem. Gibalne dejavnosti omogočajo, da učenci abstraktne matematične vsebine postopoma usvajajo na konkreten, njim razumljiv način.

S pomočjo gibanja učenci razvijajo predstavo o številih, količinah, prostoru in odnosih med predmeti. Pri štetju lahko števila ponazarjajo s koraki, poskoki ali meti žoge, pri primerjanju količin pa se razvrščajo v skupine glede na število članov.

Gibanje pomembno prispeva tudi k razvoju prostorske orientacije, ki je ena izmed temeljnih matematičnih spretnosti. Učenci skozi različne igre utrjujejo pojme levo–desno, nad–pod, pred–za, med, znotraj in zunaj ter se učijo orientacije v prostoru in na ploskvi. Te izkušnje predstavljajo

osnovo za kasnejše razumevanje geometrije, branja preglednic, koordinatnih sistemov in drugih matematičnih vsebin.

Pri učenju računskih operacij lahko učenci seštevajo in odštevajo z gibanjem, na primer z dodajanjem ali odvzemanjem korakov, preskakovanjem številskega traku ali premikanjem po igralnem poligonu. Takšen način dela spodbuja logično razmišljanje, razvija sposobnost reševanja problemov in omogoča boljše razumevanje matematičnih odnosov.

Gibalne matematične igre povečujejo motivacijo za učenje ter spodbujajo sodelovanje med učenci. Otroci pri skupinskem reševanju nalog razvijajo komunikacijo, vztrajnost, natančnost in sposobnost iskanja različnih rešitev. Ker pri učenju uporabljajo več čutil hkrati, novo znanje lažje razumejo, si ga bolje zapomnijo in ga uspešneje uporabljajo v novih situacijah.

Povezovanje matematike in gibanja je skladno s sodobnimi pedagoškimi pristopi, ki poudarjajo aktivno vlogo učenca pri učenju. Gibanje ni le sredstvo za sprostitev, temveč pomembna didaktična strategija, ki omogoča kakovostnejše razumevanje matematičnih pojmov in prispeva k razvoju pozitivnega odnosa do matematike že v prvem razredu osnovne šole.

Primeri dejavnosti pri matematiki

- **Številski poligon** – učenci skačejo po številskem traku, štejejo naprej in nazaj ter rešujejo preproste računske naloge.
- **Živa števila** – z razvrščanjem v skupine prikazujejo števila, primerjajo količine in tvorijo pare.
- **Matematična štafeta** – stečejo do kartice z računom, ga rešijo in poiščejo pravilen rezultat.
- **Koraki do rezultata** – pri seštevanju naredijo določeno število korakov naprej, pri odštevanju pa korake nazaj.
- **Iskanje geometrijskih likov** – v učilnici ali na šolskem igrišču poiščejo predmete v obliki kroga, kvadrata, pravokotnika ali trikotnika.
- **Orientacijska pot** – sledijo navodilom (npr. »dva koraka naprej, en korak levo«) in utrjujejo prostorsko orientacijo.
- **Merjenje z lastnim telesom** – primerjajo dolžine z dlanmi, stopali ali koraki ter spoznavajo različne načine merjenja.

7. Refleksija in ugotovitve

Na podlagi vsakodnevnega opazovanja učencev ugotavljam, da so pri dejavnostih, ki vključujejo gibanje in igro, bolj motivirani, vztrajni in aktivni. Pri učenju slovenščine in matematike lažje razumejo nove pojme, saj jih povezujejo z lastnimi izkušnjami. Opazno je tudi več sodelovanja med učenci, boljša komunikacija in večja pripravljenost za medsebojno pomoč.

Gibalne dejavnosti pozitivno vplivajo na koncentracijo, samostojnost in dobro počutje otrok. Učenci z veseljem sodelujejo pri nalogah, saj učenje doživljajo kot prijetno in zanimivo dejavnost. Takšno okolje prispeva tudi k razvoju pozitivne samopodobe in občutka uspešnosti.

8. Zaključek

Učenje skozi igro in gibanje predstavlja učinkovit pedagoški pristop, ki omogoča celostni razvoj otrok v prvem razredu. Razširjeni program ponuja številne možnosti za povezovanje učnih vsebin z aktivnimi oblikami dela, ki temeljijo na otrokovih razvojnih potrebah. Igra in gibanje nista zgolj obliki sprostitve, temveč pomembni didaktični strategiji, ki spodbujata kakovostno učenje, sodelovanje, ustvarjalnost in dobro počutje učencev.

Izkušnje iz pedagoške prakse potrjujejo, da načrtno vključevanje gibanja in različnih iger, v vsakodnevne dejavnosti prispeva k večji motivaciji, boljšemu razumevanju učnih vsebin in razvoju ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje.

Viri

- Diamond, A. (2013). *Executive Functions.* Annual Review of Psychology, 64, 135–168.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) in Zupančič, M. (ur.). (2009). *Razvojna psihologija.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child.*
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood.*
- Ratey, J. J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain.*
- Vigotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.*

Razvijanje samostojnosti in odgovornosti predšolskih otrok v prometu

Maja Planinšek

Vrtec Jesenice

maja.planinsek@vrtecjesenice.si

Biografija

Maja Planinšek je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena v Vrtcu Jesenice. V vrtčevskih krogih je zaposlena od konca srednje šole, kar je štiri leta. Svojo mladostno energijo spretno uporablja za prenos znanja na najmlajše skozi zanimive in aktivne procese. Pri svojem delu je predvsem aktivna na področju Ekošole in trajnosti, kar črpa tudi iz zasebnega življenja, saj je aktivna prostovoljka v taborniški in gasilski organizaciji.

Povzetek

Prispevek obravnava pomen otrokove samostojnosti kot ključnega elementa prometne varnosti v predšolskem obdobju. Avtor izhaja iz dejstva, da je »prometna vzgoja vseživljenjski proces, ki se začne že ob rojstvu«, zato mora biti v vrtcu načrtovana sistematično, izkustveno in v realnih situacijah. Predšolski otroci so zaradi razvojnih značilnosti med najbolj ranljivimi udeleženci v prometu, kar zahteva premišljene pedagoške pristope, ki presegajo verbalno učenje in temeljijo na aktivnem raziskovanju prostora.

Namen prispevka je prikazati primer dobre prakse iz Vrtca Jesenice, kjer je bil izveden obsežen projekt »Varno na cesti: otrok stopa na cesto«. Projekt je temeljil na sodobnih smernicah posodobljenega Kurikuluma za vrtce (2025), ki spodbuja medpodročno povezovanje ter uporabo nadzorovanih izzivov in tvegane igre. Dejavnosti so bile razdeljene v tri sklope: otrok kot pešec, otrok kot kolesar ter otrok kot potnik v vozilu.

V prvem sklopu so otroci skozi problemske situacije, praktične sprehode in uporabo pesmi Levo, desno, levo avtomatizirali pravilno preverjanje varnosti pred prečkanjem ceste. Vzgojiteljice so

načrtno ustvarjale simulirane kritične situacije, da so otroci ponotranjili pravilo, da se težave rešujejo šele na varnem pločniku. Poseben poudarek je bil na vidnosti v prometu, ki so jo otroci raziskovali preko likovnih eksperimentov z barvami in odsevniki. Drugi sklop je obravnaval vlogo otroka kot kolesarja. Na poligonih so otroci spoznavali fizikalne zakonitosti ustavljanja, varnostno razdaljo, vožnjo v koloni in desnosmerni promet. Primerjalni preizkus teka in vožnje jim je konkretno prikazal razliko v zavorni poti pešca in vozila, kar je vplivalo na razvoj previdnosti in predvidevanja. Tretji sklop je bil namenjen vlogi potnika v vozilu. Otroci so preko igre vlog utrjevali pomen varnostnega pasu, mirnega vedenja in pravilnega sedenja v otroškem sedežu ter spoznali, da njihovo vedenje neposredno vpliva na varnost vseh potnikov.

Pomemben del projekta je bilo sodelovanje s policisti in medobčinskimi redarji, ki je otrokom dalo občutek resnosti in avtentičnosti učenja. Policisti so vodili sprehode po varnih poteh, redarji pa so izvajali delavnice na poligonu, kjer so otroci ponotranjili pravilo vožnje ob desnem robu.

Evalvacija je pokazala izrazit napredek v samostojnosti, odgovornosti in avtomatizaciji varnega vedenja. Otroci so po projektu varno reševali kritične situacije, zmanjšalo se je število trkov na poligonu, izboljšalo se je razumevanje hitrosti in zavorne poti. Likovna razstava otroških izdelkov je dodatno vplivala na ozaveščanje staršev in lokalne skupnosti.

Prispevek zaključuje, da mora biti prometna vzgoja v vrtcu stalna, integrirana in izkustvena. Predlagana je sistemska ureditev stalnih prometnih poligonov ter večja vključenost staršev v praktične delavnice, saj lahko le partnersko sodelovanje med vrtcem, družino in lokalno skupnostjo zagotovi, da bo otrok stopal na cesto zanesljivo, samostojno in odgovorno.

Abstract

The article examines the importance of children's independence as a key element of traffic safety in early childhood. It is based on the premise that "traffic education is a lifelong process that begins right after a birth," which means that preschool institutions must approach it systematically, experientially, and within real-life situations. Due to their developmental characteristics, preschool children are among the most vulnerable road users, requiring pedagogical approaches that go beyond verbal instruction and rely on active exploration.

The purpose of the article is to present an example of good practice from Jesenice Kindergarten, where the project “Safe on the Road: The Child Steps onto the Street” was implemented. The project followed the updated national Curriculum for Kindergartens (2025), emphasizing interdisciplinary integration, supervised challenges, and risky play. Activities were divided into three thematic areas: the child as a pedestrian, cyclist, and passenger.

In the pedestrian module, children practiced safe road crossing through problem situations, guided walks, and the rhythmic song “Levo, desno, levo”, which helped automate safety checks before stepping onto the road. Educators created simulated critical situations to teach children that problems must be solved only once they reach a safe sidewalk. Visibility in traffic was explored through art-based experiments with colours and reflective materials.

The cyclist module focused on physical principles of stopping distance, maintaining safe spacing, riding in a column, and understanding right-hand traffic. A comparative experiment between running and cycling helped children understand differences in stopping distance, influencing their caution and anticipation.

The passenger module used role-play to teach the importance of seat belts, calm behaviour, and proper seating in child safety seats, emphasizing that their behaviour directly affects the safety of all passengers.

A key component of the project was collaboration with police officers and municipal wardens, which added authenticity and seriousness to the learning process. Police guided children along safe routes, while wardens led practical workshops on the cycling course.

The evaluation showed clear progress in children’s independence, responsibility, and automatic safe behaviour. Children responded safely to critical situations, collisions on the cycling course decreased, and their understanding of speed and stopping distance improved. An exhibition of the children’s artwork also helped raise awareness among parents and the local community.

The article concludes that traffic education in preschool must be continuous, integrated, and experiential. It proposes establishing permanent traffic playgrounds and increasing parental involvement, as only partnership between kindergarten, family, and community can ensure that children step onto the road confidently, independently, and responsibly.

Ključne besede: promet, predšolski otroci, samostojnost, varnost

1. Otrokova samostojnost kot ključni element varnosti v prometu

Sodobna predšolska pedagogika postavlja v ospredje celostni razvoj otrokove osebnosti, pri čemer sta samostojnost in odgovornost prepoznani kot ključni kompetenci za uspešno vključevanje posameznika v družbo. Otrok se že od prvih let življenja vsakodnevno srečuje z dinamiko okolja, v katerem cestni promet predstavlja enega najbolj kompleksnih in hkrati nevarnih sistemov sodobne družbe. Ker so predšolski otroci zaradi svojih razvojnih, kognitivnih in fizikalnih značilnosti med najbolj ranljivimi udeleženci v prometu, je sistemska in premišljena prometna vzgoja v okviru predšolske vzgoje nuja in ne zgolj možnost.

Prometna vzgoja je vseživljenjski proces, ki se začne že ob rojstvu. Otroka postopoma pripravlja na vse prometne vloge (od sopotnika in pešca do kolesarja ter kasnejšega voznika motornih vozil) kar mu zagotavlja varno vključevanje v promet (Javna agencija Republike Slovenije za varnost prometa, b. d.)

Namen tega strokovnega prispevka je skozi primer dobre prakse iz Vrtca Jesenice prikazati, kako lahko z ustreznimi pedagoškimi metodami in strukturiranim projektom teoretično poznavanje pravil povežemo z dejanskim, varnim ter odgovornim ravnanjem otrok na cesti.

Glavni cilj projekta je bil razviti visoko stopnjo otrokove samostojnosti pri prepoznavanju nevarnosti in sprejemanju ustreznih odločitev v vlogah pešca, kolesarja ter potnika v vozilu. Problematika, s katero se vzgojitelji pogosto srečujemo, namreč izhaja iz dejstva, da se učenje prometnih pravil v domačem ali institucionalnem okolju preveč pogosto omejuje na verbalna opozorila, prepovedi ali pasivno opazovanje, kar pa ne vodi do razumevanja pomembnosti in ponotranjenja odgovornega vedenja. Razvojna psihologija nas uči, da predšolski otrok nima enakega vidnega polja kot odrasli, težko natančno locira izvor zvoka in ne zmore pravilno oceniti hitrosti ter razdalje bližajočih se vozil. Zato je ključno, da proces učenja prenesemo v realni prostor oziroma v nadzorovane simulacije, kjer otrok postane aktiven ustvarjalec svojih izkušenj.

Teoretični okvir našega delovanja neposredno izhaja iz posodobljenega nacionalnega dokumenta Kurikulum za vrtce, ki je bil sprejet v začetku leta 2025. Ta prenovljeni dokument prinaša

pomembne konceptualne nadgradnje, saj izrazito spodbuja visoko kakovostno predšolsko vzgojo skozi celostno prepletanje kurikularnih področij in vpeljavo sodobnih pedagoških pristopov, med katerimi izstopa pomen nadzorovanih izzivov in tveganih iger. Prometna vzgoja se v novem konceptu ne obravnava več izolirano, temveč se povezano pojavlja na področjih družbe, gibanja in narave. Na področju družbe kurikulum spodbuja razvijanje kritičnega zavedanja o družbenem okolju in spoštovanju skupnih pravil, na področju gibanja poudarja razvoj koordinacije, ravnotežja in prostorske orientacije, na področju narave pa raziskovanje fizikalnih zakonitosti, kot sta hitrost in ustavljanje.

Kot ključno teoretično oporo smo uporabili tudi ugotovitve iz domače strokovne literature, predvsem diplomsko delo avtorice Tamare Zupan Velušček z naslovom Prometna vzgoja predšolskih otrok, ki izpostavlja, da se predšolski otroci v prometu pojavljajo vsakodnevno in da jih moramo čim prej pripraviti na samostojno sodelovanje z uporabo vzgojno-učnih tehničnih delavnic. Avtorica poudarja, da zgolj kognitivno poznavanje prometnih znakov ne zagotavlja varnosti; nujno je razvijanje psihomotoričnih spretnosti in situacijskega odzivanja skozi izkustveno učenje. Z integracijo teh teoretičnih izhodišč smo v Vrtcu Jesenice oblikovali celosten model prometne vzgoje, ki presega klasične okvire in neposredno prispeva k oblikovanju avtonomne, previdne in odgovorne mlade osebnosti.

2. Izvedba dejavnosti in uporabljene metode

Projekt "Varno na cesti: otrok stopa na cesto" smo v vrtcu izvajali kot dalj časa trajajoč proces, ki je prepletal različne pedagoške metode: metodo razlage, razgovora, demonstracije, metodo praktičnih del ter metodo umetniškega izražanja. Dejavnosti smo razdelili v tri vsebinske sklope glede na vlogo otroka v prometu: otrok kot pešec, otrok kot kolesar (uporabnik poganjalca in skiroja) ter otrok kot potnik v vozilu.

3. Otrok se v prometu samostojno znajde v vlogi pešca

Prvi sklop je bil namenjen vlogi pešca. Teoretična spoznanja smo najprej utrjevali v igralnici s pomočjo problemskih situacij in z uporabo didaktičnih pripomočkov, nato pa smo učenje prenesli

v prakso in se z otroki podali na ulice. Poseben poudarek je bil namenjen varnemu prečkanju ceste na prehodu za pešce. Otrokom smo želeli privzgojiti ključno pravilo samovarovanja: prehod za pešce je mesto, kjer ni prostora za negotovost in za reševanje vsakdanjih težav in motilcev, kot so odvezane vezalke, igra ali klepet s prijatelji ipd.

Ker je za varno prečkanje ceste ključnega pomena, da pešec izkoristi možnost, da se o varnosti prepriča, nam je pri urjenju pravilnega zaporedja pogledov pred prečkanjem nam je kot izjemen motivacijski in ritmični pripomoček služila znana slovenska otroška pesem skupine Čuki, z naslovom Levo, desno, levo. Ritmična struktura pesmi je otrokom pomagala avtomatizirati gibanje glave in preverjanje varnosti cestišča pred korakom nanj.

Ko so otroci usvojili osnove varnega prečkanja ceste, smo vzgojiteljice načrtno ustvarjale situacije, kjer se je otroku sredi prehoda navidezno odvezala vezalka ali pa mu je iz rok padel predmet. Preko teh izkušenj smo otroke naučili, da morajo situacijo najprej mirno verbalno zaznati, nemoteno nadaljevati pot do nasprotnega roba cestišča in šele na varnem pločniku rešiti nastalo težavo, po možnosti pod nadzorom odraslega spremljevalca.

Poleg tega smo med sprehodi v skupini sistematično utrjevali pravilno hojo po pločniku, pri čemer so se otroci naučili, da je najbolj varna uporaba zunanjega dela pločnika, torej tistega dela, ki je najbolj oddaljen od robnika in samega vozišča. V okolici vrtca, kjer pločnikov ni, pa smo otroke naučili kritične presoje, kdaj in zakaj je treba izbrati levo stran ceste (hoja nasproti vozečim vozilom) in kako se pravilno razvrstiti v strnjeno kolono ob desnem robu cestišča.

Slika 4: plakat o varni poti v vrtec

Pomemben poudarek smo namenili tudi vidnosti v prometu. Skozi različne eksperimente smo preko likovnega ustvarjanja otrokom prikazali pomen ustvarjanja kontrasta z barvo oblačil in uporabo odsevnih teles. Otroci so naslikali pešce v različnih svetlobnih pogojih: v mraku, ob svetlobi in v temi. Otroci so tako že skozi ogled svojih risb ugotovili, da svetla oblačila ob temi pomembno prispevajo k vidnosti. Za popestritev smo z otroki na njihove slike in risbe namestili še kose aluminijaste folije, ki so jih oblikovali kot odsevnike. Ko smo zatemnili prostor, smo nato s svetilko opazovali razlike med posameznimi načini oblačenja likov na njihovih likovnih izdelkih.

4. Ko se namesto hoje pričnejo vrteti kolesa

Drugi sklop je obravnaval vlogo otroka kot kolesarja oziroma voznika poganjalca in skiroja, kar se neposredno navezuje na spodbujanje gibalnih spretnosti v luči novega Kurikuluma za vrtce.

Na šolskem in vrtčevskem igrišču smo oblikovali poligone z različnimi izzivi. Ti poligoni so služili kot varno okolje za tvegano igro, kjer so otroci testirali meje zmožnosti koordinacije svojih teles in vozil. Preko praktičnih vaj smo otrokom približali izzive, ki jih vsakodnevno srečujemo v prometu. Pripravili smo demonstracijski preizkus ustavljanja: otroci so tekli in se morali ustaviti na znak, nato pa so enak poskus izvedli s poganjalci ali kolesi. Skozi to neposredno izkušnjo so

Slika 5: poligon spretnostne vožnje v koloni

sami ugotovili, da se pešec zaradi manjše mase in hitrosti lahko ustavi bistveno hitreje kot katerokoli vozilo, vključno z njihovim kolesom. Pri tem smo razlike v razdaljah merili s koraki, merilnimi sredstvi in kar z vozili. Tovrstno spoznavanje fizikalnih zakonitosti, je vodilo do razumevanja pomena varnostne razdalje in razlik v poti ustavljanja pešca ali vozila.

Na poligonu smo otroke urili v vožnji v koloni, kjer so morali vzdrževati primerno razdaljo do vrstnika pred seboj, da so se ob nenadnem ustavljanju lahko varno in pravočasno ustavili tudi sami, ne da bi povzročili trk.

5. Posredna udeležba otroka v vlogi potnika

Tretji sklop je naslavljal vlogo otroka kot potnika v vozilu, kjer smo se osredotočili na odgovornost do lastnega telesa in spoštovanje pravil znotraj avtomobila ali avtobusa. Otroci so preko igranja vlog spoznavali pomen pravilnega sedenja v otroških varnostnih sedežih, mirnega vedenja, ki ne moti voznika med vožnjo, ter obvezne uporabe varnostnega pasu. Spoznali so, da njihovo vedenje v avtomobilu neposredno vpliva na varnost celotne družine.

6. Sodelovanje s strokovnjaki

Odrasli s svojim ravnanjem v prometu postavljamo ključen zgled, saj nas otroci nenehno opazujejo in posnemajo. Kot pešci, kolesarji ali vozniki moramo v vsaki situaciji ravnati odgovorno, saj s tem neposredno oblikujemo njihove prihodnje prometne navade (Zupan Velušček, 2016).

Pomemben metodološki steber projekta je bilo vključevanje odraslih v vlogi strokovnjakov, kar je otrokom dalo občutek resnosti in družbene pomembnosti njihovega učenja. Vrtec Jesenice so večkrat obiskali policisti in medobčinski redarji. Policisti so z otroki izvedli praktične sprehode po varnih poteh v okolici vrtca, pri čemer je otroke izjemno motiviral tudi vodnik s službenim psom. Prisotnost psa je močno pritegnila njihovo pozornost, hkrati pa je služila kot pedagoški vzvod za učenje discipline in osredotočenosti v bližini ceste. Policisti so otrokom predstavili vlogo svojega

Slika 7: obisk policistov v vrtcu

Slika 6: obisk občinskega redarja v vrtcu

poklica v prometu in poudarili, da s svojim delom še posebej skušajo zaščititi najranljivejše skupine v prometu, kamor spadajo tudi otroci.

Medobčinski redarji so na vrtčevskem igrišču vodili praktične delavnice na poligonu s kolesi, skiroji in poganjalci. Glavni cilj teh delavnic je bil, da otroci ponotranjijo pravilo desnosmernega prometa. Redarji so z usmerjanjem in postavljanjem realnih prometnih situacij dosegli, da so otroci razumeli, kako pomembna je vožnja ob desnem robu, ki skupaj z zbranostjo vseh vpletenih prispeva k stopnji varnosti vseh udeležencev.

7. Likovno izražanje kot način strnjevanja vtisov

Kot evalvacijsko orodje in metodo predelave čustvenih in kognitivnih vtisov smo uporabili likovno izražanje. Otroci so po vsaki večji aktivnosti pripravljali risbice, s katerimi so vizualizirali svoje novo pridobljeno znanje. Likovni proces jim je omogočil, da so izkušnjo iz telesne in dinamične ravni prenesli na kognitivno raven simbola.

Slika 8: ilustracija pešcev v temi

Na risbicah so jasno upodabljali prehode za pešce, smerne puščice desnosmernega prometa, varnostne pasove v vozilih in pravilno hojo po zunanjem robu pločnika. Risbe in slike, ki so jih otroci ustvarili, smo uporabili tudi za razstavo na hodniku vrtca, s čimer smo tudi drugim otrokom in staršem omogočili vpogled v aktivnost in ritem dela skupine.

8. Rezultati in refleksija dejavnosti

Rezultati izvedenega projekta so pokazali izjemen napredek v razvoju otrokove samostojnosti in odgovornosti. Izvedena evalvacija, ki je temeljila na sistematičnem opazovanju otrok med sprehodi in igro na poligonu pred projektom in po njem, je potrdila, da so se teoretična pravila preoblikovala v avtomatizirane vzorce varnega vedenja.

Najbolj očiten rezultat je bil viden pri premagovanju kritičnih situacij na prehodu za pešce. Predvsem otroci, ki so pred projektom kazali znake nepremišljenega ravnanja v prometu, so po koncu projekta kazali največje izboljšave. V skoraj vseh primerih izrednih situacij ob prečkanju ceste ali hoji po robu vozišča, so varno prehodili cesto do pločnika oziroma varnega mesta in šele tam začeli reševati situacijo. To dokazuje, da so predšolski otroci zmožni ponotranjiti kompleksna varnostna navodila, če so ta predstavljena skozi igro vlog in izkustvene situacije. Tudi uporaba pesmi Levo, desno, levo se je izkazala za odlično sidro; otroci so jo spontano tiho mrmrali ob vsakem samostojnem pristopu k robu cestišča, kar je zmanjšalo njihovo impulzivnost.

Na področju vožnje s poganjalci, skiroji in kolesi so delavnice z redarji prinesle opazno zmanjšanje števila trkov na igrišču. Otroci so začeli zavestno uporabljati desno stran vozišča in spoštovati varnostno razdaljo v koloni. Razumevanje koncepta zavorne poti vozila, ki so ga pridobili skozi primerjalni eksperiment teka in vožnje, je občutno spremenilo njihov odnos do hitrosti. Postali so bolj previdni in začeli so predvidevati ustavljanje pred ovirami.

Projekt je dosegel močan odmev tudi v širši lokalni skupnosti. Vse risbice, ki so jih otroci ustvarili med projektom, smo zbrali in uredili v obsežno razstavo v prostorih vrtca. Razstava ni bila uporabljena le kot prikaz izvedenega projekta, temveč je delovala kot preventivno-izobraževalno orodje. Ogledali so si jo ostali otroci iz mlajših skupin, predvsem pa starši, stari starši in skrbniki, ki vsakodnevno prevzemajo otroke. Preko otroških del so bili tako posredno opozorjeni na lastno odgovornost pri dajanju zgleda (npr. pripenjanje v avtomobilu, pravilno prečkanje ceste), s čimer je projekt dosegel še večji učinek na področju prometne preventive.

9. Zaključek

Izvedba predstavljenega projekta ponuja pomembne ugotovitve za predšolsko pedagoško prakso v luči sodobnih kurikularnih smernic. Bistvena ugotovitev projekta je, da se samostojnost in odgovornost predšolskega otroka najučinkoviteje razvijata takrat, ko se učenje odmakne od pasivnega poslušanja navodil in preide v aktivno, izkustveno ter situacijsko učenje v realnem okolju. Prometna vzgoja v vrtcu ne sme biti omejena le na občasne tematske dni, temveč mora postati integralni del vsakodnevnega gibanja in raziskovanja prostora, saj otroci le z lastno izkušnjo prepoznajo pomen pravil za njihovo varnost.

Glavna prednost predstavljenega primera dobre prakse je v njegovi celovitosti in medinstitucionalnem povezovanju. Sodelovanje s policijo in medobčinskim redarstvom je aktivnostim dodalo avtoriteto in realni okvir, ki je otroke dodatno motiviral za resno delo. Vključitev elementov tvegane in izkustvene igre na poligonih je omogočila, da so otroci v varnem okolju spoznali fizikalne omejitve telesa in vozil, kar je ključno za razvoj njihove samokritičnosti v prometu. Likovno izražanje in končna razstava pa sta uspešno zaokrožila proces ponotranjenja znanja in povezala vrtec z družinskim okoljem, ki ostaja primarni prostor vzgoje.

Kljub uspehu pa moramo opozoriti tudi na omejitve, s katerimi smo se soočali. Prva omejitev so specifične infrastrukturne značilnosti okolice posameznih enot vrtca (odsotnost pločnikov, gostota prometa), kar od vzgojiteljev zahteva izjemno previdnost in visoko stopnjo odgovornosti pri načrtovanju poti. Druga omejitev je vezana na časovni okvir in kadrovske zmožnosti, saj izvedba intenzivnih praktičnih vaj na terenu in poligonih zahteva prisotnost več odraslih oseb za zagotavljanje popolne varnosti. Prav tako se včasih soočamo z izzivom neskladnosti med tem, kar otroke učimo v vrtcu, in tem, kako se starši dejansko obnašajo v vsakdanjem življenju, kjer včasih zaradi hitenja kršijo tudi osnovna pravila.

Za nadaljnje delo na področju prometne pedagogike predlagamo sistemsko vpeljavo stalnih prometnih poligonov v zunanje prostore vrtcev, ki bi omogočali vsakodnevno spontano urjenje vožnje in hoje skozi igro. Smiselno bi bilo izvesti tudi sodelovanje s starši, npr. skupne praktične delavnice na poligonih, kjer bi otroci postali učitelji svojih staršev in jim prenesli ponotranjena pravila. Le s kontinuiranim, partnerskim sodelovanjem med vrtcem, družino in lokalno skupnostjo bomo lahko zagotovili, da bo predšolski otrok stopal na cesto zanesljivo, samostojno in z visoko stopnjo odgovornosti do sebe ter drugih.

Viri

- Antič, S., Bah Berglez, E., Baloh, B., Baznik Dvojmoč, P., Berčnik, S., Bezenšek, A., Birsa, E., Borota, B., Božič, A., Brodarič, M., Cerar, L., Cotič Pajntar, J., Čotar Konrad, S., Devjak, T., Drljić, K., Epih, R., Fekonja, U., Furlan, P., Geršak, V. … Zore, N. (2025). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje: Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
- Javna agencija Republike Slovenije za varnost prometa. (b. d.). *Prometna vzgoja.* https://www.avp-rs.si/preventiva/prometna-vzgoja/,
- Policija. (b. d.). *Otroci, poznate pravila za varno pot v šolo in domov?* https://www.policija.si/svetujemo-ozavescamo/policija-za-otroke-najstnike/otroci-poznate-pravila-za-varno-pot-v-solo-in-domov,
- Zupan Velušček, T. (2016). *Prometna vzgoja predšolskih otrok* [Diplomska naloga]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Primer dobre prakse: Domače branje kot spodbuda pri razvijanju bralne kompetence

Good practice example: Home reading as an incentive for developing reading competence

Majda Fortuna Gregorčič

Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika

mfort@11sola.si

Bibliografija

Majda Fortuna Gregorčič je profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana bibliotekarka. Na osnovni šoli že 20 let poučuje slovenščino, opravlja delo razrednika, je mentorica učencem pri Cankarjevem tekmovanju, sodeluje pri različnih literarnih natečajih in projektu Rastem s knjigo ter izvaja Cankarjevo bralno značko. Dva mandata je sodelovala v svetu šole, od tega en mandat kot predsednica. Pri delu v razredu ji je pomembno, da kakovostno predaja znanje in da z učenci splete pristno vez.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer obravnave domačega branja v 7. razredu ob pustolovskem romanu Nine Mav Hrovat z naslovom Orientacisti – Škorpijonov pik. Z romanom vstopamo v napeto zgodbo, ki je polna zapletov, ki zahtevajo sodelovanje med književnimi osebami. Knjiga nam ponuja številne možnosti za razvijanje bralnega razumevanja ter višjih miselnih procesov. Obravnava je temeljila na dejavnostih pred branjem, med branjem in po njem, pri katerih učenci razvijajo sposobnost opazovanja, sklepanja, vrednotenja informacij in ustvarjalnega reševanja problemov. Poseben poudarek je namenjen skupinskemu delu, problemskemu učenju in ustvarjalnim delavnicam, ki učence spodbujajo k aktivni interpretaciji književnega besedila.

Takšen način obravnave poveča motivacijo za branje, spodbuja sodelovanje med učenci ter prispeva h kakovostnejšemu in globljemu razumevanju književnega besedila.

Ključne besede: bralna pismenost, bralno razumevanje, branje, problemsko učenje, pustolovski roman

Abstract

The article presents an example of the treatment of home reading in the 7th grade with the adventure novel by Nina Mav Hrovat entitled Orientacisti – Škorpijonov pik. With the novel, we enter a tense story full of complications that require cooperation between literary characters. The book offers us numerous opportunities for developing reading comprehension and higher-order thinking processes. The treatment was based on activities before, during and after reading, in which students develop the ability to observe, reason, evaluate information and creatively solve problems. Special emphasis is placed on group work, problem-based learning and creative workshops that encourage students to actively interpret the literary text.

This method of treatment increases motivation for reading, encourages cooperation among students and contributes to a higher quality and deeper understanding of the literary text.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, reading, problem-based learning, adventure novel

1. Uvod

Številne raziskave prinašajo podatke o tem, da zanimanje za branje pri mladih upada. Še posebej to velja za daljša besedila. To ni presenetljivo, saj digitalni mediji omogočajo hiter dostop do točno določenih informacij, zmanjšujejo zmožnost za dolgotrajno in poglobljeno branje. Otroci imajo pri pouku slovenščine in nasploh posledično težave z razumevanjem zapletenejših, dolgih besedil, prepoznavanjem vzročno-posledičnih povezav, kritičnim presojanjem prebranega in vse težje ubesedijo, kar želijo. Pojavlja se razvajeni bralec, ki ni pripravljen na težko delo, kar branje vsekakor je. Branje ni nekaj pasivnega in mehaničnega. Branje je razumsko početje z določenim namenom; odvisno je od bralčevega predznanja in njegovih pričakovanj. (Kordigel Aberšek, 1992)

Kakovostno branje prinaša številne pozitivne strani za vse šolske predmete, zato je razvijanje bralne pismenosti gotovo ena najpomembnejših nalog osnovnošolskega izobraževanja. Učenec, ki ima razvito bralno razumevanje, lažje usvaja učno snov.

Rezultati mednarodne raziskave PISA 2022 kažejo, da se je bralna pismenost petnajstletnikov v številnih državah občutno poslabšala. Tudi Slovenija je v primerjavi z raziskavo PISA 2018 dosegla nižje rezultate pri branju, matematiki in naravoslovju. Dosežek slovenskih učencev pri bralni pismenosti je bil prvič pod povprečjem držav OECD, kar opozarja na potrebo po sistematičnem razvijanju bralne pismenosti in motivacije za branje že v osnovni šoli. (OECD, 2023)

Domače branje je pomembna komponenta slovenščine. Njegov namen ni zgolj preverjanje, ali je učenec knjigo prebral, temveč predvsem razvijanje bralne kulture, estetskega doživljanja književnosti, bogatenje besednega zaklada, razvijanje domišljije ter spodbujanje kritičnega razmišljanja. K temu pomembno prispeva način obravnave književnega dela. Če učitelj domače branje obravnava le kot preverjanje vsebine, učenci pogosto berejo površno in iščejo predvsem podatke za pravilne odgovore. Če pa jih spodbuja k problemskemu učenju, raziskovanju besedila, postavljanju vprašanj, iskanju dokazov in argumentiranju, postanejo dejavni bralci.

Pri izbiri knjige za domače branje je zato smiselno izbrati književno delo, ki učencem ponuja možnosti za raziskovanje in razmišljanje. V prispevku je prikazana obravnava romana Orientacisti – Škorpijonov pik v okviru domačega branja v 7. razredu. Zaradi vključenosti v nacionalni projekt Rastem s knjigo so vsi sedmošolci dotično knjigo dobili kot knjižno darilo, ko smo obiskali splošno knjižnico. Knjiga je zaradi svoje pustolovske zgradbe in napetega dogajanja za sedmošolce zelo motivacijsko branje. Zgodba spremlja mlade orientaciste, ki po spletu okoliščin ostanejo na zapuščenem počivališču. Napetost se stopnjuje postopoma, zato mora bralec ves čas povezovati namige, preverjati svoje domneve in predvidevati nadaljnji potek zgodbe.

Prav te značilnosti romana omogočajo izvedbo dejavnosti, pri katerih učenci razvijajo višje ravni bralnega razumevanja. Med branjem ne spremljajo zgolj dogajanja, ampak iščejo razloge za ravnanje književnih oseb, razmišljajo o njihovih odločitvah, oblikujejo hipoteze ter svoje ugotovitve preverjajo z besedilom. Tak način dela spodbuja analitično in kritično branje ter učence navaja, da svoje odgovore vedno podprejo z dokazi iz književnega besedila.

2. Potek obravnave knjige za domače branje

2.1 Dejavnosti pred branjem

V okviru nacionalnega projekta Rastem s knjigo so sedmošolci prejeli knjižno darilo, in sicer roman Nine Mav Hrovat Orientacisti – Škorpijonov pik. Ker je vsak učenec imel tako svojo lastno knjigo, je bilo to odlična priložnost za poglobljeno branje.

2.1.1 Pogovor

Pred pogovorom je bil učencem predstavljen le naslov Orientacisti – Škorpijonov pik, brez dodatnih informacij o vsebini. Sledil je voden pogovor, s katerim smo aktivirali njihovo predznanje ter spodbudili zanimanje za branje. Pogovor je temeljil na naslednjih vprašanjih:Kaj vam pove beseda orientacija? Kdo so orientacisti? Kaj bi lahko pomenil izraz škorpijonov pik? Kakšno zgodbo pričakujete glede na naslov?

Učenci so najprej individualno zapisali svoje napovedi, nato pa jih predstavili in primerjali z napovedmi sošolcev. Oblikovale so se različne interpretacije – od pustolovske zgodbe o orientacijskem teku do napete ljubezenske zgodbe. Dejavnost je učence spodbudila k napovedovanju vsebine in vzbudila radovednost, kar pomembno prispeva k motivaciji za branje.

2.1.2 Oblikovanje hipoteze o zgodbi

Z učenci smo skupaj prebrali besedilo na zadnji platnici knjige: F. J. , Maj in Martin se tokrat v družbi Polone odpravijo na tekmo v Benetke. Vse gre po načrtu, dokler se ob vrnitvi njihov avtobus ne ustavi na zanemarjenem počivališču, kjer »pozabi« štiri potnike. Bodo orientacisti lahko pokazali vse svoje spretnosti in se rešili iz nevarne situacije? (Mav Hrovat, 2024)

V nadaljevanju so učenci v manjših skupinah oblikovali kratko napoved zgodbe v petih do sedmih povedih. Pri tem so morali smiselno uporabiti ključne pojme iz naslova ter jih povezati v domišljijsko zgodbo.

Skupine so svoje napovedi predstavile preostalim učencem, sledila pa je razprava o podobnostih in razlikah med posameznimi predvidevanji.

Primer hipoteze: Mislimo, da bo zgodba zelo napeta. Ko bodo orientacisti ostali na zapuščenem počivališču, se bo zgodilo nekaj nepričakovanega. Predvidevamo, da bodo v nevarnosti. Mislimo, da bodo morali biti pogumni in si med seboj pomagati. Verjetno bodo s svojim znanjem orientacije našli rešitev. Zanima nas, ali jim bo uspelo premagati vse ovire.

2.1.3 Metoda šestih klobukov razmišljanja

Za poglobitev razmišljanja pred branjem romana smo uporabili metodo šestih klobukov razmišljanja Edwarda de Bona, ki smo jo nadgradili z elementi problemskega učenja. Dejavnost je učence spodbujala k obravnavi problema iz različnih zornih kotov ter razvijala kritično in ustvarjalno mišljenje. Cilj vzgoje je naučiti, kako razmišljati, in ne, kaj naj razmišljajo! (De Bono, 2024) Učencem je bilo zastavljeno izhodiščno vprašanje oz. problem: Kako naj postopamo, ko se nam zgodi nepričakovana, potencialno nevarna situacija?

Učenci so bili razdeljeni v šest skupin. Vsaka skupina je določila vodjo in z žrebanjem dobila enega izmed klobukov. Glede na barvo klobuka je skupina obravnavala problem z njemu značilnega vidika.

Beli klobuk – dejstva in informacije

Učenci so razmišljali, katere informacije bi najprej potrebovali, če bi se znašli v neznani ali nevarni situaciji. Ugotovili so, da bi morali najprej izvedeti, kaj se je pravzaprav zgodilo, kdo je vpleten, kje se dogodek odvija ter ali je kdo v nevarnosti. Izpostavili so, da je pomembno preveriti dejstva, preden sprejmemo kakršnokoli odločitev.

Rdeči klobuk – občutki in čustva

Skupina je razmišljala o čustvih, ki bi jih doživljali v podobni situaciji. Učenci so omenjali strah, negotovost, zaskrbljenost in paniko, nekateri pa tudi radovednost ter željo pomagati prijatelju. Pogovarjali so se o tem, kako lahko močna čustva vplivajo na naše odločitve in ravnanje.

Črni klobuk – kritično razmišljanje

Učenci so opozorili na možne nevarnosti. Menili so, da bi bilo nepremišljeno, če bi se sami podali za neznanci ali vstopili v zapuščeno stavbo. Izpostavili so možnost ugrabitve, poškodb ali drugih nepredvidljivih dogodkov ter poudarili, da moramo v nevarnih situacijah najprej poskrbeti za lastno varnost.

Rumeni klobuk – pozitivni vidiki in koristi

Skupina je iskala prednosti sodelovanja in premišljenega ravnanja. Ugotovili so, da lahko s sodelovanjem hitreje rešimo problem, saj vsak prispeva svoje ideje in znanje. Izpostavili so tudi pomen medsebojne pomoči, zaupanja in ohranjanja mirne glave, saj tako lažje najdemo ustrezno rešitev.

Zeleni klobuk – ustvarjalne ideje

Učenci so predlagali različne načine reševanja problema. Nekateri bi poiskali pomoč odraslih ali policije, drugi bi poskušali zbrati čim več informacij o dogajanju, nekateri pa so predlagali uporabo zemljevida, telefona ali drugih pripomočkov. Pogovor je pokazal, da je pri reševanju težav pomembno iskati več možnih rešitev in izbrati najprimernejšo.

Modri klobuk – organizacija dela

Zadnja skupina je razmišljala o tem, kako bi organizirali delo skupine. Ugotovili so, da mora vsak član prevzeti določeno nalogo, da morajo med seboj deliti informacije ter sproti preverjati, ali vsi sledijo istemu cilju. Poudarili so pomen dobre komunikacije, poslušanja in usklajevanja dela.

Po predstavitvi posameznih skupin je sledila skupna razprava. Učenci so ugotovili, da lahko na isti problem gledamo z različnih perspektiv in da vsaka od njih prispeva k boljšemu razumevanju situacije. Ob tem so domnevali, da bodo tudi književne osebe v romanu sprejemale odločitve na podlagi različnih informacij, čustev, izkušenj in okoliščin. Dejavnost je učence pripravila na pozornejše spremljanje dogajanja ter razmišljanje o motivih in ravnanju književnih oseb med branjem romana.

2.2 Dejavnost med branjem

Učenci so se doma lotili samostojnega branja. Da so se dela resno in poglobljeno lotili so ob branju poglavij zapisovali v Dnevnik detektiva. Po vsakem poglavju so v svoj dnevnik zapisali: obnovo poglavja v največ treh povedih, vprašanje, ki so si ga zastavili oz. jih je zanimalo ob branju poglavja in svojo hipotezo oz. predvidevanje o tem, kaj se bo zgodilo v naslednjem poglavju. Njihove predpostavke seveda niso bile ves čas prave, a s tem so pomembno krepili sposobnosti predvidevanja in fleksibilnost razmišljanja.

Primer dnevniškega zapisa:

David in Jure se stepeta zaradi Polone, ker je Jure ljubosumen na Davida. Mimo pridejo Maj , Martin in Filip Jakob, prva dva se vključita v pretep, medtem ko Filip Jakob le opazuje. Martin nato spozna Polono in se vanjo takoj zaljubi.

Zakaj je ta Polona tako pomembna?

Verjetno bo Polona imela veliko vlogo v zgodbi.

2. 3 Dejavnosti po branju

Po branju so sledili različne dejavnosti, pri katerih so učenci lahko izkazovali svojo ustvarjalnost in kreativnost.

2.3.1 Soba pobega

Učenci so po skupinah tekmovali, kdo se bo prej rešil iz sobe pobega. Pokazati so morali poznavanje vsebine, kreativnost in ustvarjalnost.

Uvodna pozdravna kartica:

Pozdravljeni mladi detektivi! Člani mednarodne družbe trgovcev z organi so bili v Italiji prijeti. Ker pa se je izgubila ena policijska mapa z najpomembnejšimi dokazi, se bojijo, da bo primer na sodišču zaustavljen. Na srečo je ostalo še šest policijskih map. S pomočjo teh policijskih map, v katerih je 6 nalog, se prebite do zadnje, sedme mape. Z geslom, ki ga boste na koncu ugotovili iz dobljenih črk, boste dobili dostop do zadnje mape. Pomagajte policiji. Veliko sreče.

Prvo policijska mapa

Imate osem kartic z imeni oseb in osem kartic z opisi teh oseb. Vaša naloga je, da opise povežete s pravimi osebami. Kartice zložite po vrsti, poleg imena osebe dodajte kartico z opisom. Kartice nizajte navpično navzdol. Če boste pravilno povezali, boste črko gesla dobili na zadnji strani vseh pravilno zloženih kartic.

Martin - glavni junak zgodbe. Maj - Martinov najboljši prijatelj. Polona- dekle, ki trenira tek. David- fant, ki se na začetku zaradi ljubosumnega Jureta stepe. Jure - zaljubljen v Polono. Filip Jakob- tudi on se ukvarja z orientacijskim tekom. Monika- dekle, ki izgine na poti domov. Šofer - tekom zgodbe se izkaže, da ni navaden voznik.

Črka oz. del gesla: O.

Druga policijska mapa

V mapi je štirinajst kartic z dogodki, ki so se pomešali. Razporedite jih v pravilno zaporedje, nato pa pokličite glavno kriminalistko – učiteljico, ki bo ugotovila pravilnost vaše rešitve in vam v primeru prave rešitve predala drug drugi del gesla.

1. Pretep
2. Prvo srečanje s Polono
3. Učenje orientacije
4. Odhod v Italijo
5. Orientacijsko tekmovanje
6. Ogled Benetk
7. Nakupovanje spominkov
8. Postanek
9. Polonino izginotje
10. Martin in Maj začneta iskati
11. Zapuščena hiša
12. Prihod kriminalcev
13. Reševanje Polone

14. Prihod policije

Črki oz. del gesla: IJ.

Tretja policijska mapa

Poleg mape imate veliko vrečo. V njej so kompas, vrv, hladilna torba, sončna očala, kača, knjiga, žlica, plastenka, kapa, telefon, frača, zemljevid, copati, kamen, pas, kravata, stol.

Iz vreče zložite samo predmete, ki so igrali pomembno vlogo pri reševanju Polone. Prva črka predmetov, ki se največkrat ponovi, je vaša naslednja ugotovljena črka oz del gesla.

Črka oz. del gesla: K.

Četrta policijska mapa

Sprehodite se po detektivskem labirintu v učilnici. Hodite po krogih, v katerih so zapisane samo resnične stvari iz knjige. Labirint se izteče v tri možne poti. Samo pravi konec poti prinaša pravi del gesla, zato pazite, kam greste.

Pravilne trditve: Martin je star enajst let. Maj je le dva meseca mlajši od Martina. David je Polonin sosed in prijatelj. Jure je bil ljubosumen na Davida. Martin se po pretepu zaljubi v Polono. Polona vsak dan trenira tek na stadionu. Martin Polono uči uporabljati kompas. Na pot odidejo ob treh zjutraj. V Benetke jih pelje dvonadstropni avtobus. Na avtobusu je bilo tudi deset vojakov. Martin je na orientaciji osvojil 13. mesto. Polona je bila diskvalificirana. Maj si kupi smešen klobuk. Polona si kupi sončna očala. Polona izgine na stranišču na počivališču. Martin in Maj najdeta zapuščeno stavbo. Martin skozi okno zagleda Polono. Martin prebode pnevmatike avtomobilov. Martin zamaši izpuh srebrnega športnega avtomobila. Pod kamnom Maj najde kačo. Orjaka zvežeta s starim pasom in dvema kravatama. Vojake vodi poveljnik Leon. Na koncu zgodbe Martin in Polona postaneta par.

Napačne trditve: Martin je star štirinajst let. Maj je starejši od Martina. Jure je zaljubljen v Moniko. David je Martinov brat. Polona trenira plavanje. Martin Polono uči voziti kolo. V Italijo odpotujejo z vlakom. Na avtobusu ni bilo vojakov. Martin osvoji prvo mesto na orientaciji. Polona osvoji

srebrno medaljo. Monika si kupi sončna očala. Šofer ima tetovažo kače. Polona izgine v Benetkah med nakupovanjem. Martin in Maj odideta nazaj na avtobus in ne iščeta Polone. Zapuščena hiša je bila prazna. Martin najde Polono na avtobusu. Zlikovcev je bilo šest. Martin prereže pnevmatike avtobusa. Martin razbije okno z opeko. Maj in Martin izdelata lok in puščice. Kača ugrizne Martina. Orjaka zvežeta z verigo. Poveljnik Leon sodeluje z ugrabitelji.

Črki oz. del gesla: RP.

Peta policijska mapa

Italijanski policist je zelo hitel z zapisom zapisnika o dogodku, zato se mu je prikradlo kar nekaj napak oziroma netočnih podatkov. Spodaj je nekaj povedi iz zapisnika. Obkrožite tiste, ki so pravilne. Te pravilne povedi si dobro oglejte in ugotovite, kje v njih se skriva prava črka oz. del gesla.

- Martin in Maj sta se med orientacijsko tekmo izgubila.
- Šele po orientacijski tekmi so odšli po nakupih.
- Šofer je ves čas pomagal otrokom.
- Ugrabitelji so se skrivali v hotelu.
- Številni policisti so prišli do zapuščene stavbe.
- Poveljnik Leon je sodeloval z ugrabitelji.
- Šolo so Maj, Martin, Monika in Polona začeli obiskovati en teden po dogodku.
- Jure je bil ves čas nesramen do Maja, Martina in Filipa Jakoba.

Črka oz. del gesla: Š.

Šesta policijska mapa

Imate zapisane različne izjave ene izmed književnih oseb. Poleg imate nabor kartic z možnimi imeni oseb, ki so avtorice izjav. Če boste našli pravega lastnika izjav, boste na hrbtni strani njegove kartice našli še zadnji del gesla.

Izjave:

- Kdo si je izmislil koledar? Tega bi bilo potrebno najmanj bičati.
- Glej, še punco imajo.
- O, svinjsko! Zdaj jo pa kar imej!

Možne osebe: Maj, David, Suzana, Filip Jakob, mama, Monika, Martin, Jure, poveljnik Leon, Polona.

Črka oz. del gesla: ON.

Zaključno navodilo:

Sedaj pa pridobljene črke postavite v pravilno zaporedje, da dobite geslo, ki ga odnesite glavni kriminalistki – učiteljici. Če bo geslo pravilno, vam bo izročila manjkajočo policijsko mapo.

Geslo: ŠKORPIJON.

2.3.2 Ustvarjalne delavnice

Za zaključek obravnave romana so učenci svoje razumevanje zgodbe, književnih oseb in osrednjih dogodkov izrazili z ustvarjalnimi skupinskimi dejavnostmi. Razdeljeni so bili v tri skupine, vsaka skupina je opravljala drugo dejavnost. Dejavnosti so spodbujale sodelovalno učenje, ustvarjalnost, kritično mišljenje ter poglobljeno razumevanje književnega besedila.

1. skupina – dramatizacija

Učenci so pripravili dramatizacijo izbranega prizora iz romana. V tem prizoru so morali prepoznati ključne dogodke zgodbe, oblikovati dialoge ter razmisliti o značajskih lastnostih književnih oseb in njihovih medsebojnih odnosih. Posebno pozornost so namenili ustvarjanju napetosti ter prepričljivi interpretaciji književnih oseb. Izdelali so si tudi rekvizite.

2. skupina – strip

Skupina je izdelala strip, v katerem je prikazala najpomembnejše dogodke romana v kronološkem zaporedju. Učenci so morali izluščiti bistvene dogodke, jih smiselno povezati ter zgodbo pretvoriti v slikovno pripoved z ustreznimi kratkimi dialogi in opisi.

3. skupina – filmski napovednik

Učenci so pripravili scenarij za filmski napovednik romana. Izbrali so prizore, ki najbolje predstavijo vsebino in vzbudijo zanimanje gledalca, pri tem pa so posebno pozornost namenili stopnjevanju napetosti, izbiri ključnih dialogov in oblikovanju učinkovitega zaključka napovednika. Napovednik so uprizorili.

3. Zaključek

Branje je pomembna življenjska kompetenca, ki nam lahko pomaga na različnih področjih življenja, zato ga je treba zavestno gojiti. Eden izmed pomembnih delov pouka slovenščine je tudi domače branje, saj učencem omogoča razvijanje bralne pismenosti, kritičnega mišljenja in pozitivnega odnosa do književnosti. Ker zanimanje učencev za branje na predmetni stopnji upada, je dobro, da učitelji izbiramo sodobne pristope, ki učence aktivno vključujejo v proces branja in razumevanja književnega besedila. Eden izmed takšnih pristopov je problemsko učenje, ki učence spodbuja k raziskovanju, povezovanju informacij, argumentiranju in iskanju različnih rešitev. Vsak se najbolje uči takrat, ko ima pred seboj nek problem, saj je tako učenje aktivno in posledično učinkovito.

- **Viri**

- *De Bono, E. (2024). Šest klobukov razmišljanja. Ljubljana: Umna.*
- Kordigel Aberšek, M. (1992). *Branje ali branje*. *Jezik in slovstvo, 37*(3–4), 75–82.
- Mav Hrovat, N. (2024). Orientacisti. Škorpijonov pik. Dob pri Domžalah: Miš.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country note – Slovenia*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/slovenia_a325fb1f-en.html

Od prepoznavanja AI podob do kritičnega mišljenja: primer dobre pedagoške prakse

Martina Breg

Srednja šola za oblikovanje Maribor

martina.breg@ssom.si

Biografija

Martina Breg je diplomirana medijska komunikologinja in strokovnjakinja za grafično oblikovanje, vizualne komunikacije ter izobraževanje. Ima bogate izkušnje na področju digitalnih medijev, oblikovanja in projektnega vodenja. Od leta 2016 deluje kot profesorica strokovnih predmetov na Srednji šoli za oblikovanje Maribor, kjer poučuje grafično oblikovanje, tipografijo in likovno teorijo.

Abstract

The rapid development of generative artificial intelligence presents both new challenges and opportunities for education. This paper presents an example of good teaching practice in which artificial intelligence was integrated into classroom activities to foster students' critical thinking, visual literacy, and evidence-based reasoning. The learning activity was based on comparing human-created and AI-generated images, encouraging students to justify their decisions by analysing visual elements and reflecting on their confidence in those decisions. The evaluation of the activity showed that this approach promotes active learning, discussion, reflection, and critical evaluation of digital visual content. The paper highlights the teacher's role as a facilitator of learning who, through carefully designed learning activities, open-ended questions, and constructive feedback, guides students towards independent thinking and informed judgement. The presented teaching practice may serve as a useful example for educators seeking meaningful ways to integrate artificial intelligence into teaching.

Key words: artificial intelligence, critical thinking, visual literacy, evidence-based reasoning, good teaching practice

1. Uvod

Hiter razvoj generativne umetne inteligence pomembno spreminja način, kako učenci dostopajo do informacij, ustvarjajo vsebine in razumejo svet okoli sebe. Vizualne podobe, ki so bile še nedavno predvsem odraz človekove ustvarjalnosti ali dokument resničnih dogodkov, danes vse pogosteje nastajajo tudi s pomočjo umetne inteligence. Ker postajajo takšne podobe vedno bolj prepričljive, njihovo kritično vrednotenje predstavlja pomemben izziv sodobnega izobraževanja.

Ob tem se spreminja tudi vloga učitelja. Menim, da moja naloga ni več predvsem posredovanje znanja, temveč načrtovanje učnih situacij, v katerih učenci aktivno raziskujejo, primerjajo, argumentirajo svoje odločitve in razvijajo kritično mišljenje. Učitelj postaja vodnik učnega procesa, ki z usmerjenimi vprašanji, kakovostno povratno informacijo in spodbudnim učnim okoljem učence vodi do globljega razumevanja ter odgovorne uporabe sodobnih tehnologij.

Ena izmed pomembnih kompetenc sodobnega učenca je vizualna pismenost, ki presega zgolj prepoznavanje in razumevanje podob. Vključuje sposobnost njihovega kritičnega vrednotenja, prepoznavanja manipulacij, presoje verodostojnosti ter utemeljevanja lastnih odločitev. Razvijanje teh kompetenc prispeva h krepitvi samostojnosti učencev, spodbuja njihovo aktivno sodelovanje v učnem procesu in podpira oblikovanje vključujočega učnega okolja, v katerem lahko vsak učenec razvija svoje potenciale.

V nadaljevanju predstavljam izvedbo učne dejavnosti, njene rezultate, ki sem jo izvedla z dijaki Srednje šole za oblikovanje Maribor. Izhodišče dejavnosti je bilo prepoznavanje podob, ki jih je ustvaril človek, in podob, ustvarjenih z umetno inteligenco. Moj namen ni bil zgolj preveriti, kako uspešni so dijaki pri prepoznavanju posameznih podob, temveč predvsem spodbuditi opazovanje, argumentiranje, razpravo in kritično vrednotenje vizualnih informacij. Dijake sem želela postaviti v aktivno vlogo raziskovalcev, sama pa sem učni proces usmerjala z načrtovanimi vprašanji, povratnimi informacijami in refleksijo.

V prispevku predstavljam izvedbo dejavnosti, njene rezultate ter razmislek o tem, kako lahko podobni pristopi prispevajo k razvijanju kritičnega mišljenja, vizualne pismenosti in odgovornega odnosa do digitalnih vsebin. Verjamem, da lahko takšne učne dejavnosti predstavljajo uporabno izhodišče tudi za druge učitelje, ki želijo umetno inteligenco smiselno vključevati v pouk ter pri učencih razvijati kompetence, potrebne za odgovorno delovanje v sodobni digitalni družbi.

2. Učitelj kot vodnik učenja v času umetne inteligence

2.1 Spreminjajoča se vloga učitelja

Digitalna preobrazba družbe in hiter razvoj umetne inteligence prinašata pomembne spremembe tudi v izobraževanje. Učenci danes do informacij dostopajo hitreje kot kadar koli prej, pri učenju pa vse pogosteje uporabljajo različna digitalna orodja. Zaradi tega pridobivanje informacij samo po sebi ni več osrednji cilj pouka. Vedno pomembnejše postaja razvijanje sposobnosti kritičnega presojanja, argumentiranja, ustvarjalnega reševanja problemov ter odgovorne uporabe informacij.

Pri svojem delu opažam, da učenci pogosto hitro sprejmejo digitalne vsebine kot verodostojne, ne da bi razmišljali o njihovem izvoru, namenu ali zanesljivosti. Prav zato se spreminja tudi vloga učitelja. Njegova naloga ni več predvsem posredovanje znanja, temveč načrtovanje učnih situacij, v katerih učenci raziskujejo, postavljajo vprašanja, primerjajo različne rešitve, utemeljujejo svoja stališča in ob podpori učitelja postopoma razvijajo samostojno kritično presojo.

Takšen pristop je tesno povezan s sodobnimi koncepti učenja, ki poudarjajo aktivno vlogo učenca, sodelovalno učenje ter pomen kakovostne povratne informacije. Black in Wiliam (1998) poudarjata, da je učinkovito učenje tesno povezano s formativnim spremljanjem, pri katerem učitelj z usmerjenimi vprašanji in pravočasno povratno informacijo spodbuja razumevanje ter napredek učencev. Tudi Halpern (1998) opozarja, da kritičnega mišljenja ni mogoče razvijati zgolj s podajanjem informacij, temveč z načrtovanimi učnimi dejavnostmi, ki učence spodbujajo k analizi, argumentiranju in prenosu znanja v nove situacije.

Prav iz teh razlogov sem želela oblikovati učno dejavnost, ki učence ne bi usmerjala k iskanju pravilnega odgovora, temveč k opazovanju, argumentiranju in utemeljevanju lastnih odločitev. Prepoznavanje podob, ustvarjenih s pomočjo umetne inteligence, sem razumela predvsem kot priložnost za razvijanje kritičnega mišljenja in ne kot preverjanje poznavanja tehnologije.

2.2 Kritično mišljenje kot temelj sodobnega učenja

Kritično mišljenje velja za eno ključnih kompetenc sodobnega izobraževanja, saj učencem omogoča, da informacije presojajo, jih primerjajo z različnimi viri, prepoznavajo morebitne manipulacije ter sprejemajo premišljene odločitve. Facione (1990) kritično mišljenje opredeljuje

kot namenski in samoregulativni proces presojanja, ki vključuje interpretacijo, analizo, vrednotenje, sklepanje ter utemeljevanje odločitev. Takšno razumevanje presega pomnjenje informacij in spodbuja učence k aktivnemu razmišljanju ter odgovornemu odločanju.

Pri svojem delu opažam, da dijaki pogosto zelo samozavestno presojajo digitalne vsebine, vendar svoje odločitve težje utemeljijo. Ko jih spodbudim, da pojasnijo, zakaj menijo, da je določena podoba ustvarjena z umetno inteligenco ali človekom, začnejo podrobneje opazovati kompozicijo, svetlobo, tipografijo, anatomijo, teksture in druge vizualne elemente. Prav razprava med dijaki pogosto vodi do globljega razumevanja kot razlaga učitelja.

Takšen način dela spodbuja aktivno učenje, razvija sposobnost argumentiranja in krepi samozavest učencev pri sprejemanju odločitev. Hkrati učitelju omogoča vpogled v razmišljanje učencev ter predstavlja dobro izhodišče za načrtovanje nadaljnjih učnih dejavnosti. Menim, da je prav vloga učitelja kot vodnika učenja ključna pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, v katerem napake niso razumljene kot neuspeh, temveč kot priložnost za učenje in razvoj kritičnega mišljenja.

2.3 Vizualna pismenost v času generativne umetne inteligence

Vizualna pismenost postaja ena pomembnejših kompetenc sodobnega izobraževanja, saj učencem omogoča razumevanje, interpretacijo in kritično vrednotenje vizualnih informacij. V času generativne umetne inteligence, ko nastajajo vse bolj prepričljive fotografije, ilustracije in grafične rešitve, zgolj opazovanje podobe pogosto ne zadošča več za presojo njenega izvora ali verodostojnosti. Učenci morajo razvijati sposobnost natančnega opazovanja, argumentiranega presojanja in kritičnega vrednotenja vizualnih elementov.

Spalter in Van Dam (2008) vizualno pismenost opredeljujeta kot sposobnost razumevanja, analiziranja in ustvarjanja vizualnih sporočil. Poudarjata, da digitalno okolje od posameznika zahteva več kot le prepoznavanje podob – zahteva sposobnost njihove kritične interpretacije ter razumevanja, kako lahko vizualna sporočila vplivajo na naše razumevanje resničnosti.

Razvoj generativne umetne inteligence je razlikovanje med človekovimi in umetno ustvarjenimi podobami dodatno otežil. Sodobni modeli ustvarjajo vizualne vsebine z visoko stopnjo realizma, zaradi česar tradicionalni vizualni kazalniki umetnega izvora postajajo vse manj zanesljivi Högemann idr. (2025). Raziskave kažejo, da ljudje pri presoji izvora podob pogosto dosegajo

rezultate le nekoliko nad ravnjo naključnega ugibanja. Pavão (2025) poroča o povprečni uspešnosti 54 %, kar kaže na omejeno zanesljivost človeške presoje. Tudi Nightingale in Farid (2022) ugotavljata, da ljudje pogosto težko razlikujejo med umetno ustvarjenimi in resničnimi obrazi ter jim lahko pripisujejo celo visoko stopnjo verodostojnosti.

Pri pouku zato ni več dovolj, da učence učimo prepoznavati posamezne značilnosti podob. Veliko pomembneje je, da jih usmerjamo v opazovanje, argumentiranje in utemeljevanje njihovih odločitev. Pri svojem delu opažam, da dijaki pogosto najprej podajo intuitiven odgovor, šele nato začnejo iskati razloge zanj. Ko jih spodbudim, da svojo odločitev utemeljijo s konkretnimi vizualnimi elementi, postanejo pri opazovanju bistveno natančnejši in bolj kritični.

Pomemben del takšnega procesa predstavlja tudi presoja lastne gotovosti. Dijaki se ne učijo le razlikovati med podobami, temveč tudi razmišljati o tem, zakaj svoji odločitvi zaupajo oziroma zakaj vanjo dvomijo. Takšna refleksija spodbuja razvoj metakognitivnih spretnosti in odgovornega odnosa do digitalnih informacij. Menim, da prav povezovanje opazovanja, argumentiranja, kritične presoje in refleksije predstavlja eno izmed pomembnih izhodišč za razvijanje vizualne pismenosti v času umetne inteligence.

Iz navedenih izhodišč je nastala tudi učna dejavnost, predstavljena v nadaljevanju prispevka. Njen namen ni bil preverjanje poznavanja umetne inteligence, temveč ustvarjanje učne situacije, v kateri dijaki skozi opazovanje, argumentiranje, razpravo in refleksijo razvijajo kritično mišljenje ter odgovoren odnos do digitalnih vizualnih vsebin.

3. Primer dobre pedagoške prakse

3.1 Namen dejavnosti

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč sem pri pouku pripravila učno uro, katere namen je bil razvijati kritično mišljenje, vizualno pismenost, argumentiranje ter sposobnost refleksije pri dijakih. Dejavnost je temeljila na primerjanju podob, ki jih je ustvaril človek, in podob, ustvarjenih z generativno umetno inteligenco.

Pri načrtovanju dejavnosti mi ni bilo najpomembnejše, ali bodo dijaki pravilno prepoznali izvor posamezne podobe. Veliko pomembneje se mi je zdelo, da svojo odločitev utemeljijo z opazovanjem konkretnih vizualnih značilnosti ter razmišljajo o tem, zakaj določeni podobi zaupajo

bolj kot drugi. Na ta način sem želela spodbuditi njihovo aktivno vlogo v učnem procesu ter razvijati sposobnost argumentirane presoje.

Dejavnost je bila zasnovana tako, da je učitelj prevzel vlogo vodnika učenja. Dijakov nisem usmerjala k pravilnim odgovorom, temveč sem jih z odprtimi vprašanji, razpravo in refleksijo spodbujala k samostojnemu razmišljanju. Učna dejavnost je predstavljala izhodišče za pogovor o umetni inteligenci, verodostojnosti digitalnih podob in odgovorni uporabi sodobnih tehnologij.

Za evalvacijo izvedene dejavnosti sem uporabila kvantitativni pristop, s katerim sem želela preveriti uspešnost prepoznavanja izvora podob ter pridobiti vpogled v razmišljanje dijakov med sprejemanjem odločitev. Rezultati predstavljajo izhodišče za razmislek o možnostih vključevanja podobnih dejavnosti v pouk različnih predmetnih področij.

3.2 Udeleženci in učni kontekst

Učna dejavnost je bila izvedena pri dijakih Srednje šole za oblikovanje Maribor, starih med 16 in 20 let. Skupno je sodelovalo 112 dijakov, po pregledu popolnosti odgovorov pa je bilo v nadaljnjo analizo vključenih 98 veljavnih odgovorov. Povprečna starost udeležencev je znašala 17,29 leta (SD = 0,99).

Dejavnost je potekala v okviru rednega pouka v nadzorovanem šolskem okolju. Sodelovanje dijakov je bilo prostovoljno in anonimno, pri izvedbi pa so bila upoštevana etična načela raziskovalnega dela ter varovanja osebnih podatkov.

Pri načrtovanju dejavnosti sem želela ustvariti učno situacijo, ki bi dijake spodbudila k natančnemu opazovanju, argumentiranju in kritični presoji vizualnih informacij. V ospredju ni bilo iskanje pravilnega odgovora, temveč razmislek o tem, na katerih vizualnih elementih temeljijo njihove odločitve ter kako prepričani so vanje. Takšen pristop je omogočil vpogled v način razmišljanja dijakov in njihove strategije pri presojanju izvora digitalnih podob.

Po zaključku dejavnosti je sledila skupna analiza izbranih primerov in razprava, v kateri so dijaki utemeljevali svoje odločitve ter primerjali različne načine razmišljanja. Prav ta del dejavnosti se je izkazal kot pomemben za razvijanje kritičnega mišljenja, argumentiranja in vizualne pismenosti, saj so dijaki svoje začetne intuitivne presoje nadgrajevali z opazovanjem, razpravo in refleksijo.

3.3 Potek učne dejavnosti

Učno dejavnost sem načrtovala kot samostojno učno nalogo, katere izhodišče je bilo kritično vrednotenje digitalnih podob. Dijaki so reševali spletni vprašalnik, v katerem so presojali, ali je posamezno podobo ustvaril človek ali umetna inteligenca. Namen dejavnosti ni bil preverjanje poznavanja umetne inteligence, temveč razvijanje opazovanja, argumentiranja, kritične presoje ter refleksije o lastnih odločitvah.

V vprašalnik sem vključila 18 digitalnih podob, razdeljenih v tri kategorije: fotografija, ilustracija in grafično oblikovanje. Vsaka kategorija je vsebovala šest podob, pri čemer je polovico ustvaril človek, polovico pa generativna umetna inteligenca. Človeško ustvarjena dela izvirajo iz moje zbirke ter arhiva Srednje šole za oblikovanje Maribor in so bila uporabljena s soglasjem avtorjev. Za pripravo AI-generiranih podob sem uporabila orodja GPT-4o, Imagen in Midjourney. Pri izboru podob sem skušala zagotoviti čim večjo primerljivost med obema skupinama, predvsem glede kompozicije, barv, realizma in drugih vizualnih značilnosti.

Pri vsaki podobi so dijaki najprej presodili njen izvor, nato pa ocenili tudi, kako prepričani so v svojo odločitev. Spodbujala sem jih, naj se pri odločanju ne zanašajo zgolj na prvi vtis, temveč naj svojo odločitev utemeljijo z opazovanjem konkretnih vizualnih elementov, kot so kompozicija, svetloba, teksture, anatomija, tipografija ali druge značilnosti podobe.

Med izvedbo dejavnosti dijakom nisem posredovala pravilnih odgovorov ali namigov. Moja vloga je bila usmerjanje učnega procesa z jasnimi navodili ter ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem so lahko samostojno sprejemali odločitve, jih argumentirali in prevzemali odgovornost za svoje presoje.

Po zaključku reševanja vprašalnika je sledila skupna analiza izbranih primerov. Dijaki so predstavili razloge za svoje odločitve, primerjali različne načine razmišljanja ter razpravljali o vizualnih značilnostih, ki so vplivale na njihovo presojo. Posebno pozornost smo namenili primerom, pri katerih so bila mnenja najbolj deljena, saj so prav ti spodbudili najbogatejšo razpravo. Pri tem nisem poudarjala pravilnih ali napačnih odgovorov, temveč sem dijake

spodbujala, da svoje odločitve utemeljijo z dokazi, prisluhnejo argumentom sošolcev ter kritično ovrednotijo tudi lastno stopnjo prepričanja v sprejeto odločitev.

Celotna dejavnost je trajala približno 45 minut. Približno polovica časa je bila namenjena samostojnemu reševanju vprašalnika, preostali del pa skupni analizi, razpravi in refleksiji o sprejetih odločitvah. Takšna zasnova dejavnosti je dijakom omogočila aktivno sodelovanje, učitelju pa vpogled v njihov način razmišljanja, argumentiranja in presojanja digitalnih vizualnih vsebin.

3.4 Evalvacija dejavnosti

Za evalvacijo učne dejavnosti sem uporabila kvantitativni pristop, s katerim sem želela pridobiti vpogled v uspešnost dijakov pri prepoznavanju izvora digitalnih podob ter v njihovo stopnjo prepričanja o sprejetih odločitvah. Podatke sem zbrala s spletnim vprašalnikom, pripravljenim v okolju 1KA.

Vprašalnik je poleg osnovnih demografskih podatkov vseboval 18 digitalnih podob iz treh kategorij: fotografija, ilustracija in grafično oblikovanje. Pri vsaki podobi so dijaki določili, ali menijo, da jo je ustvaril človek ali umetna inteligenca, nato pa ocenili še stopnjo prepričanja v svojo odločitev. V vprašalnik je bilo vključeno tudi kontrolno vprašanje za preverjanje pozornosti.

Odgovori dijakov so bili kodirani in analizirani z uporabo programa Microsoft Excel. Izračunana je bila skupna uspešnost prepoznavanja izvora podob ter uspešnost po posameznih kategorijah. Za preverjanje razlik med rezultati so bili uporabljeni enovzorčni in parni t-testi za odvisne vzorce, pri večkratnih primerjavah pa Bonferronijeva korekcija.

Statistična analiza je omogočila ovrednotenje uspešnosti učne dejavnosti, kako lahko tovrstna učna dejavnost prispeva k razvijanju kritičnega mišljenja, argumentirane presoje in vizualne pismenosti dijakov. Rezultati predstavljajo izhodišče za razmislek o možnostih vključevanja podobnih dejavnosti v pouk različnih predmetnih področij.

Tabela 1: *Nekaj primerov vizualnih dražljajev iz spletnega vprašalnika*

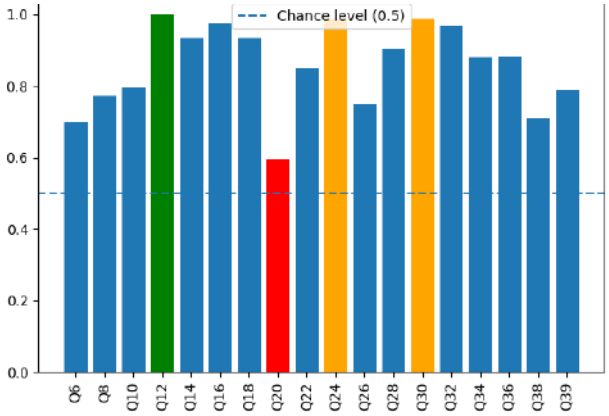
kategorija fotografija	kategorija fotografija	kategorija grafično oblikovanje	kategorija grafično oblikovanje	kategorija ilustracija	kategorija ilustracija

4. Rezultati

Evalvacija učne dejavnosti je pokazala, da so dijaki pri prepoznavanju izvora digitalnih podob dosegli statistično značilno boljše rezultate od ravni naključnega ugibanja. Povprečna uspešnost je znašala 76 % (M = 0,76; SD = 0,15), kar kaže, da so udeleženci v večini primerov uspešno razlikovali med podobami, ki jih je ustvaril človek, in podobami, ustvarjenimi z umetno inteligenco. Rezultati enovzorčnega t-testa so pokazali statistično značilno razliko glede na referenčno vrednost 50 % ($t(97) = 17{,}25$, $p < 0{,}001$), velikost učinka pa je bila velika (Cohenov $d = 1{,}73$).

Najnižja uspešnost je bila dosežena pri podobi Q20 iz kategorije fotografije (M = 0,60), kar kaže, da so bile nekatere podobe za dijake bistveno zahtevnejše za presojo kot druge (Slika 1).

Slika 1: Najnižja uspešnost prepoznavanja izvora digitalne podobe (Q20).



Analiza rezultatov po posameznih kategorijah je pokazala razmeroma majhne razlike med fotografijo, ilustracijo in grafičnim oblikovanjem. Najvišjo povprečno uspešnost so dijaki dosegli pri ilustracijah (M = 0,77), sledilo je grafično oblikovanje (M = 0,76), najnižjo pa pri fotografijah (M = 0,75). Čeprav deskriptivni podatki nakazujejo nekoliko višjo uspešnost pri ilustracijah, statistična analiza ni pokazala značilnih razlik med posameznimi kategorijami. Parni t-testi za odvisne vzorce ob uporabi Bonferronijeve korekcije niso potrdili statistično značilnih razlik niti med fotografijami in ilustracijami niti med drugimi primerjanimi kategorijami.

Posebna pozornost je bila namenjena tudi stopnji prepričanja dijakov v lastne odločitve. Analiza je pokazala, da višja stopnja prepričanja ni vedno pomenila tudi večje uspešnosti pri določanju izvora posamezne podobe. Pri nekaterih primerih so bili dijaki zelo prepričani v svojo odločitev, čeprav je bila ta napačna, pri drugih pa so kljub pravilnemu odgovoru izražali dvom. Takšni rezultati kažejo, da presoja izvora digitalnih podob ni odvisna le od opazovanja vizualnih elementov, temveč tudi od sposobnosti kritične presoje in vrednotenja lastne gotovosti.

5. Razprava

Rezultati evalvacije učne dejavnosti kažejo, da lahko vključevanje generativne umetne inteligence v pouk predstavlja učinkovito izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, vizualne pismenosti in argumentirane presoje. Največja vrednost dejavnosti ni bila v ugotavljanju pravilnih odgovorov, temveč v procesu opazovanja, utemeljevanja odločitev in refleksije o lastnem razmišljanju.

Razprava po zaključeni dejavnosti je dijakom omogočila primerjavo različnih pogledov ter kritično presojo lastnih odločitev. Takšen način dela je skladen z ugotovitvami Blacka in Wiliama (1998), ki poudarjata pomen kakovostnih vprašanj in povratne informacije pri spodbujanju globljega razumevanja učne snovi. Podobno Facione (1990) kritično mišljenje opredeljuje kot proces interpretacije, analize, vrednotenja in utemeljevanja odločitev, kar se je odražalo tudi pri izvedeni dejavnosti.

Posebej pomembna ugotovitev je bila razlika med pravilnostjo odgovora in stopnjo prepričanja dijakov v lastne odločitve. Pri nekaterih podobah so bili zelo prepričani v napačen odgovor, medtem ko so pri pravilnih odgovorih pogosto izražali dvom. Takšne situacije predstavljajo

pomembno priložnost za razvijanje metakognitivnega razmišljanja ter odgovorne presoje digitalnih informacij.

Predstavljena dejavnost potrjuje, da lahko učitelj umetno inteligenco uporabi kot didaktično sredstvo za razvijanje kompetenc, ki presegajo poznavanje tehnologije. Z načrtovanimi učnimi dejavnostmi, odprtimi vprašanji in spodbudnim učnim okoljem lahko učence usmerja k samostojnemu razmišljanju, argumentiranju in kritičnemu vrednotenju digitalnih vsebin. Takšen pristop se smiselno vključuje v sodobno pojmovanje učitelja kot vodnika učenja.

Predstavljena dejavnost je bila izvedena na eni srednji šoli, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na širšo populacijo. Kljub temu ugotovitve predstavljajo uporabno izhodišče za učitelje, ki želijo umetno inteligenco vključevati v pouk na način, ki spodbuja aktivno učenje, kritično mišljenje in vizualno pismenost.

6. Pedagoška priporočila za prakso

Na podlagi izvedene učne dejavnosti in rezultatov evalvacije se je oblikovalo nekaj priporočil, ki jih je mogoče smiselno vključiti v pouk različnih predmetnih področij.

Učencem je smiselno ponuditi avtentične primere podob, ustvarjenih s pomočjo umetne inteligence in človeka, ter jih spodbujati k natančnemu opazovanju in argumentiranju svojih odločitev. Pri tem naj bo poudarek na procesu razmišljanja in ne zgolj na iskanju pravilnega odgovora.

Pomembno je, da učitelj uporablja odprta vprašanja, ki učence usmerjajo k utemeljevanju njihovih odločitev, primerjanju različnih pogledov ter kritičnemu vrednotenju vizualnih informacij. Takšne dejavnosti spodbujajo aktivno sodelovanje učencev, razvijajo sposobnost argumentiranja in krepijo samozavest pri sprejemanju odločitev.

Koristno je vključiti tudi razpravo in refleksijo, saj učenci ob primerjavi različnih odgovorov lažje prepoznajo razloge za svoje odločitve, ovrednotijo stopnjo prepričanja vanje ter razvijajo odgovoren odnos do digitalnih vsebin. Umetna inteligenca tako ne predstavlja zgolj tehnološke novosti, temveč priložnost za razvijanje kritičnega mišljenja, vizualne pismenosti in drugih kompetenc, ki jih učenci potrebujejo za odgovorno delovanje v sodobni družbi.

Takšne dejavnosti je mogoče prilagoditi različnim starostnim skupinam in predmetnim področjem, zato predstavljajo uporabno izhodišče za vključevanje umetne inteligence v sodobni pouk.

7. Zaključek

Prispevek predstavlja primer dobre pedagoške prakse, ki kaže, kako je mogoče umetno inteligenco smiselno vključiti v pouk za razvijanje kritičnega mišljenja, argumentiranja in vizualne pismenosti. Predstavljena učna dejavnost je dijakom omogočila aktivno opazovanje, presojo in utemeljevanje odločitev, učitelju pa vpogled v njihov način razmišljanja.

Rezultati kažejo, da lahko dobro načrtovane učne dejavnosti pomembno prispevajo k razvijanju kompetenc, ki jih učenci potrebujejo v sodobni digitalni družbi. Vloga učitelja pri tem ni predvsem posredovanje znanja, temveč ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem učenci raziskujejo, argumentirajo in kritično vrednotijo informacije.

Predstavljena izkušnja lahko predstavlja uporabno izhodišče tudi za druge učitelje, ki želijo umetno inteligenco vključevati v pouk kot priložnost za aktivno učenje, sodelovanje in razvoj kompetenc za prihodnost.

Viri

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report. American Philosophical Association. https://eric.ed.gov/?id=ED315423
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53(4), 449–455. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449

- Nightingale, S. J., & Farid, H. (2022). AI-synthesized faces are indistinguishable from real faces and more trustworthy. Proceedings of the National Academy of Sciences, 119(8), Article e2120481119. https://doi.org/10.1073/pnas.2120481119
- Spalter, A. M., & Van Dam, A. (2008). Digital visual literacy. Theory Into Practice, 47(2), 93–101. https://doi.org/10.1080/00405840801992256

Spodbujanje aktivnega učenja mikrobiologije z vizualizacijo znanja in vrstniškim poučevanjem

Mateja Epšek

Gimnazija Ormož

mateja.epsek@gimnazija-ormoz.si

Biografija

Mateja Epšek je univerzitetna diplomirana biologinja in profesorica biologije, diplomirala je na Biotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani, Oddelku za biologijo. Trenutno poučuje biologijo v gimnazijskem in strokovne predmete v srednjem strokovnem izobraževanju. Kot oseba, ki jo navdušuje narava, svoje poučevanje gradi na izkustvenem učenju – dijake spodbuja, da sami raziskujejo naravne procese, sodelujejo pri projektih ohranjanja okolja in razvijajo praktične rešitve za trajnostno prihodnost, zato ji velik izziv v šolstvu predstavljajo uvajanje aktivnih metod poučevanja in raziskovalne naloge dijakov.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse akcijskega raziskovanja, ki proučuje vpliv vizualizacije znanja in vrstniškega poučevanja na kakovost usvojenega znanja pri pouku mikrobiologije v srednji šoli. V raziskavo je bilo vključenih 30 dijakov, ki so s pomočjo avtentičnih navodil samostojno raziskali izbrani mikroorganizem, ga strukturirali v obliki miselnega vzorca ter izvedli predstavitev za sošolce. Rezultati analize izdelkov in izvedenih nastopov kažejo na veliko motiviranost dijakov, saj je povprečni skupni dosežek znašal 16,9 od 20 točk. Vprašalnik za dijake je pokazal, da grafični miselni vzorci dijakom lajšajo razumevanje (86,7 % strinjanje), prevzem vloge predavatelja pa deluje kot močan motivator za poglobljeno pripravo dijakov (93,4 % strinjanje). Vendar pa je kar 40 % dijakov imelo težave s pravilnim sprotnim citiranjem strokovnih virov. Dijaki so ta način ocenjevanja prepoznali kot izrazito ljubše od klasičnega spraševanja (90 % podpora). Predstavljeni način zato ponuja učinkovito metodo za ocenjevanje.

Ključne besede: mikrobiologija, miselni vzorci, vrstniško poučevanje, aktivno učenje

Abstract

This paper presents a best-practice example of action research that examines the impact of knowledge visualization and peer teaching on the quality of acquired knowledge in a high school microbiology course. The study involved 30 students who independently researched a selected microorganism using authentic guidelines, structured their findings into a mind map, and delivered a presentation to their peers. The analysis of the final products and performances indicates high student motivation, with an average overall score of 16.9 out of 20 points. Student questionnaires showed that graphic mind maps facilitate understanding (86.7% agreement), while assuming the role of a presenter serves as a strong motivator for more thorough student preparation (93.4% agreement). However, as many as 40% of the students faced difficulties with correct in-text citation of scientific sources. Students recognized this form of assessment as significantly preferable to traditional oral examinations (90% support). The presented approach therefore offers an effective method for assessment.

Keywords: microbiology, mind maps, peer teaching, active learning

1. Uvod

Sodobno poučevanje naravoslovnih predmetov, zlasti mikrobiologije, se sooča z izzivom, kako dijakom približati abstrakten in očem neviden svet mikroorganizmov. Tradicionalne oblike pouka, ki temeljijo na pasivnem sprejemanju informacij, pogosto vodijo v površinsko pomnjenje podatkov in hitro pozabljanje. Ker mikrobiologija zahteva razumevanje kompleksnih taksonomskih struktur, metabolnih procesov in ekoloških medsebojnih odnosov, morajo pedagoški delavci iskati inovativne pristope, ki spodbujajo globlje razumevanje in kognitivno angažiranost (Kinchin, 2000). Eden izmed ključnih ciljev sodobne didaktike je prehod od poučevanja, osredotočenega na učitelja, k pouku, osredotočenemu na dijaka. To pomeni, da učitelj ne nastopa več le ako vir informacij, temveč prevzame vlogo mentorja in pedagoškega navdiha, ki dijake spodbuja k samostojnemu raziskovanju. V luči konstruktivistične teorije učenja je znanje proces, ki ga učenec aktivno gradi sam na podlagi predhodnih izkušenj in novih informacij (Novak, 2010). Med najučinkovitejša orodja za doseganje tega cilja sodita vizualizacija znanja in vrstniško poučevanje. Uporaba miselnih vzorcev (angl. mind mapping) dijakom omogoča, da obsežno in kompleksno

mikrobiološko gradivo razstavijo na manjše, obvladljive enote ter vizualno prikažejo hierarhične in vzročno-posledične povezave med strukturami mikrobov, njihovim delovanjem in vplivom na okolje (Kefalis in sod., 2024). Prenos linearnih besedil v grafične vzorce ne izboljšuje le kratkoročnega in dolgoročnega spomina, temveč dokazano razvija kritično mišljenje ter dijakom pomaga prepoznati morebitna lastna napačna razumevanja konceptov (Zubaidah in sod., 2018).Ko vizualno organizacijo znanja nadgradimo s samostojnim raziskovanjem in javno predstavitvijo izbranega mikroorganizma, metoda pridobi novo dimenzijo – vrstniško poučevanje in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Takšen pristop se je izkazal za izjemno učinkovitega ravno pri zahtevnih naravoslovnih temah, saj študije potrjujejo, da integracija miselnih vzorcev v pouk mikrobiologije bistveno izboljša konceptualno razumevanje in motivacijo dijakov (Dangi in sod., 2017). Dijak s stopanjem v vlogo strokovnjaka za določen mikroorganizem krepi svoje komunikacijske veščine, hkrati pa celoten razred pridobi raznolik in dinamičen pregled nad mikrobiološko raznolikostjo. Namen tega prispevka je predstaviti primer dobre prakse ocenjevanja pri pouku mikrobiologije v srednji šoli. Analizirali bomo, kako strukturiran proces izdelave miselnih vzorcev v kombinaciji z dijaki v vlogi predavateljev vpliva na dinamiko v razredu, kakovost usvojenega znanja ter v kolikšni meri lahko takšen pristop služi kot pedagoški navdih za nove načine preverjanja znanja.

2. Metodologija

Raziskava je bila zasnovana kot način za preverjanje znanja, saj je bil cilj evalvirati vpeljavo preizkušene pedagoške metode v ocenjevanje in kritično presoditi njen prispevek k znanju in motiviranosti dijakov. V ocenjevanje so bili vključeni dijaki 2. letnika srednje šole, programa Zdravstvena nega pri predmetu Mikrobiologija. Vsak dijak je prejel specifičen mikroorganizem (bakterijo, virus ali glivo) ter natančna pisna navodila za samostojno raziskovanje. Navodila so zahtevala, da dijak poišče informacije o taksonomski uvrstitvi in morfologiji (oblika, zgradba celične stene, posebnosti), metabolizmu in pogojih za rast, patogenosti (način prenosa, simptomi bolezni, zdravljenje), ekološkem pomenu in zanimivostih. Dijaki so morali zbrane informacije sintetizirati v obliki miselnega vzorca. Izdelati so ga morali ročno z barvami na papir formata A3, ravno tako so ga morali tudi narisati. V zadnji fazi so dijaki stopili v vlogo predavateljev. Predstavitve so bile časovno omejene na 10 minut. Med predstavitvami so preostali dijaki aktivno

poslušali in dopolnjevali svoje zapiske, sledila pa je kratka vodena razprava o ključnih lastnostih predstavljenega mikroba. Za zagotavljanje objektivnosti ocenjevanja so bili zbrani miselni vzorci dijakov analizirani s kriterijem, prikazanim v Tabeli 1.

Poleg tega je bila ob koncu ocenjevanja izvedena še anonimna evalvacijska anketa med dijaki, z namenom pridobiti njihovo povratno informacijo o stopnji motivacije, težavnosti metode in prenosu znanja.

3. Rezultati in razprava

V raziskavi je sodelovalo 30 dijakov. V spodnji tabeli so prikazane točke in povprečje točk za posamezne sklope ocenjevanja.

Tabela 1: Rezultati

Kriterij ocenjevanja	**Največ točk**	**Povprečje**	**Najmanj točk**	**Največ točk (Doseženo)**
I. IZDELAVA IN VSEBINA	**15**	**12,8**	**9,0**	**15**
1. Vključenost vseh točk	6	5,4	4	6
2. Opis bolezni, znaki/simptomi, vzroki/dejavniki tveganja, zdravljenje, življenje z boleznijo, posledice bolezni)	6	5,2	3,5	6
3. Velikost A3	1	0,9	0	1

4. Viri in literatura (končno citiranje strokovne literature)	2	1,3	0,5	2
II. PREDSTAVITEV	5	4,1	2,5	5
5. Samostojno govorjenje (brez branja)	2	1,5	1	2
6. Upoštevanje časa (10 min)	1	1	1	1
7. Enakomerna vključenost	1	0,9	0	1
8. Odgovori na vprašanja	1	0,9	0	1
SKUPAJ	**20**	**16,9**	**12**	**20**

Povprečni skupni uspeh razreda je znašal 16,9 točke od 20 možnih (84,5 %), kar kaže na visoko stopnjo angažiranosti dijakov pri izbrani metodi dela. Dijaki so dosegli najvišje rezultate pri upoštevanju časa predstavitve. Najbolje so bili razdelani opisi simptomov in načini zdravljenja bolezni, nekoliko manj poudarka pa so dijaki namenili dolgoročnim posledicam mikroorganizmov na življenje bolnika.

Največji izziv je dijakom predstavljalo pravilno navajanje virov. Skupno 40 % dijakov (12 dijakov) je izgubilo točke zaradi pomanjkljivega navajanja literature.

Pri predstavitvi so dijaki dosegli povprečno 4,1 točke od 5. Popolnoma samostojno (brez branja zapiskov) je govorilo 63 % dijakov (19 posameznikov), medtem ko je preostalih 11 dijakov občasno ali deloma bralo besedilo z miselnega vzorca.

Izmed 30 dijakov sta 2 dijaka (6,7 %) zamudila rok za oddajo naloge, zaradi česar jima so bile, v skladu z vnaprej znano posledico, odštete 3 točke od končne ocene.

Rezultati potrjujejo, da vključevanje miselnih vzorcev in vrstniškega poučevanja presega okvire frontalnega podajanja snovi pri mikrobiologiji. Visoko skupno povprečje točk (16,9 od 20) nakazuje, da so dijaki skozi strukturiran proces samostojnega raziskovanja prevzeli aktivno vlogo in kot sem lahko opazila tudi pri predstavitvah, so bili tudi bolj motivirani za delo.

Ker so morali dijaki besedila iz strokovne literature pretvoriti v strukturo miselnega vzorca, so bili prisiljeni informacije najprej analizirati in nato sintetizirati. Ta proces neposredno spodbuja višje taksonomske ravni po Bloomovi taksonomiji (analiza in sinteza). Namesto pasivnega pomnjenja podatkov o simptomih, vzrokih in zdravljenju so dijaki sami gradili miselne povezave. Poleg tega so dijaki morali sami z roko oblikovati miselni vzorec in narisati povzročitelja bolezni. To je skladno s tezo Novak (2010), da je vizualizacija eno najmočnejših orodij za trajno sidranje naravoslovnega znanja. Zanimivo bi bilo to znanje preveriti čez kakšno leto in tu vidim možnosti za nadaljnje raziskave.

Najnižje povprečje pri pisnem delu je bilo zabeleženo pri navajanju virov in literaturi (M = 1,3/2), saj je kar 40 % dijakov izgubilo točke na račun pomanjkljivega citiranja. Ta podatek lahko razkriva sledeče: čeprav so dijaki digitalno izjemno pismeni in zlahka dostopajo do informacij, imajo velike težave z akademsko poštenostjo in navajanjem virov. Predlagam, da bi bilo v prihodnje smiselno v šolanju nameniti več časa eksplicitnemu poučevanju pravil citiranja, saj je to ključna kompetenca za njihovo nadaljnje izobraževanje.

Pri izvedbi predstavitev so rezultati samostojnega govora pokazali, da je večina dijakov suvereno in brez branja predstavila svoj mikrob. Miselni vzorec je deloval kot kognitivna opora – namesto celih povedi so dijaki pred seboj imeli le ključne besede in puščice, kar jih je naravno prisililo v prosti govor in argumentacijo. Visoko povprečje pri odgovarjanju na vprašanja (M = 0,9/1) dodatno potrjuje, da dijaki niso zgolj mehansko ponovili naučenega teksta, temveč so vsebino resnično ponotranjili. Vrstniško poučevanje je v razred prineslo visoko stopnjo odgovornosti; ko dijak ve, da bo poučeval svoje vrstnike, se raven njegove notranje motivacije drastično zviša, kot ugotavljajo Zubaidah in sod. 2018.

Po ocenjevanju so dijako odgovorili še na kratki anketni vprašalnik, prestavljen v Tabeli 2. Podali so stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5 (pri čemer pomeni: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam).

Tabela 2: Rezultati anketnega vprašalnika (N=30 dijakov).

Vprašanje	1	2	3	4	5
V1: Izdelava miselnega vzorca mi je pomagala lažje razumeti kompleksne mikrobiološke podatke.	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (13,3 %)	12 (40,0 %)	14 (46,7%)
V2: Iskanje povezav med biološkimi lastnostmi mikroba in boleznijo/uporabo je bilo zame zahtevno.	0 (0 %)	6 (20,0 %)	12 (40,0 %)	9 (30,0 %)	3 (10,0 %)
V3: Ker sem moral/a mikrob predstaviti sošolcem, sem se nanj pripravil/a bolj podrobno kot običajno	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (6,7 %)	11 (36,7 %)	17 (56,7 %)
V4: Predstavitve sošolcev so mi pomagale, da sem si lažje zapomnil/a različne skupine mikroorganizmov.	0 (0 %)	3 (10,0 %)	7 (23,3 %)	14 (46,7 %)	6 (20,0 %)
V5: Takšen način ocenjevanja mi je ljubši kot ustno ocenjevanje.	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (10,0 %)	8 (26,7 %)	19 (63,3 %)

V1 kaže, da se 86,7 % vseh dijakov (skupno 26 od 30) strinja ali popolnoma strinja, da jim je metoda miselnih vzorcev olajšala razumevanje mikrobiologije. Prav tako nihče izmed dijakov ni izbral ocene 1 ali 2. Do podobnih rezultatov so prišli že Dangi in sod., 2017. Poleg tega je skupno kar 80 % dijakov se strinjalo ali se delno strinjalo, da je bilo iskanje povezav med biološkimi lastnostmi mikroba in boleznijo zahtevno. Tukaj se kaže pomen mentorske vloge učitelja. Nadalje se kar 28 od 30 dijakov strinja ali popolnoma strinja, da je javni nastop pred vrstniki zvišal raven njihove lastne priprave na pouk. Tu vidimo visoko motiviranost zaradi vrstniškega pritiska. Poleg tega sta kar dve tretjini razreda (66,7 %) v predstavitvah sošolcev prepoznali neposredno korist za lastno pomnjenje. Preseneča pa rezultat vprašanja V5, saj, kar 90,0% dijakov daje prednost takšnemu ocenjevanju znanja

Z vidika učitelja kot pedagoškega navdiha je ta način ocenjevanja dokazal, da se z umikom učitelja aktivira celoten razred. Dinamika v učilnici se je med predstavitvami spremenila v aktivno strokovno konferenco, kjer so dijaki drug drugemu postavljali vprašanja in primerjali različne mikroorganizme. Ta pristop pa zahteva večjo začetno pripravo učitelja (oblikovanje kriterijev, jasnih navodil), vzame več časa, vendar so dolgoročni rezultati v obliki motiviranih dijakov in trajnejšega znanja neprecenljivi za sodobno naravoslovno didaktiko.

4. Zaključek

Uvedba vizualizacije znanja prek miselnih vzorcev in vrstniškega poučevanja se je pri pouku mikrobiologije izkazala za izjemno učinkovito metodo. Rezultati so pokazali visoko stopnjo motivacije in visoke končne točke pri ocenjevanju. Prehod iz zapisov v literaturi v miselne vzorce je dijakom olajšal razumevanje kompleksnih in abstraktnih mikrobioloških pojavov, kar je potrdilo kar 86,7 % udeležencev. Prenos odgovornosti za poučevanje na same dijake pa je deloval kot močan motivator, saj je velika večina (93,4 %) zaradi nastopa pred vrstniki snov naštudirala bistveno bolj podrobno kot običajno. Vendar pa je kar 40 % dijakov imelo težave s pravilnim sprotnim citiranjem strokovnih virov. Avtentične oblike ocenjevanja, ki so jih dijaki v evalvaciji prepoznali kot izrazito ljubše od klasičnega spraševanja (90 % podpora), ne zmanjšujejo le stresa pred ocenjevanjem, temveč dijake opolnomočijo z dolgoročnimi kompetencami javnega

nastopanja, selekcije informacij in kritičnega mišljenja. Predstavljeni model ocenjevanja ponuja preprosto prenosljivo in preizkušeno rešitev, ki lahko služi kot navdih drugim učiteljem naravoslovnih in strokovnih predmetov pri modernizaciji njihove pedagoške prakse.

Viri

- Dangi, A. A., Verma, C. V., Waghule, L., & Surve, A. S. (2017). Evaluation of mind maps as a learning tool in microbiology for medical students. *International Journal of Current Research*, *9*(5), 51234–51238.
- https://eduimed.usm.my/EIMJ20251704/EIMJ20251704_12.pdf
- Kinchin, I. M. (2000). If concept mapping is so helpful to learning biology, why aren't we all doing it? *Journal of Biological Education*, *34*(2), 76–80.
- https://www.researchgate.net/publication/232625741_If_concept_mapping_is_so_helpful_to_learning_biology_why_aren't_we_all_doing_it
- Kefalis, C., Skordoulis, C., & Drigas, A. (2024). A systematic review of mind maps, STEM education and its effectiveness. *MDPI Computers*, *13*(6), Article 145
- https://www.mdpi.com/2073-431X/14/6/204
- Novak, J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Routledge.
- Zubaidah, S., Mahanal, S., Bahri, A., Syahadatud Dinnurriya, M. (2016). Improving students' critical thinking skills through Remap NHT in biology classroom. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 17(2), Article 11, p.2 https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v17_issue2_files/zubaidah.pdf

Kako prebrati knjigo pri pouku angleščine

Mihaela Hozjan
Prva osnovna šola Slovenj Gradec
mihaela.hozjan@prva-os-sg.si

Biografija

Mihaela Hozjan je učiteljica angleškega in nemškega jezika. Na osnovni šoli poučuje 28 let in v tem času je poučevala angleščino na razredni ter predmetni stopnji in v kombinaciji na podružnični šoli. V tem času je preizkusila mnogo pristopov, da bi se približala učencem. Po vseh letih pa se vrača k najbolj pristnim, osnovnim in človeškim - pogovorom z učenci.

Povzetek

Branje je ena najpomembnejših usvojenih veščin v osnovni šoli, saj je od uspešno usvojenega branja odvisno tudi učenje vseh ostalih predmetov.

Branje spodbujamo tudi pri pouku angleškega jezika, saj učenci s tem širijo besedni zaklad in jezikovno znanje, hkrati pa ob učenju tujega jezika krepijo tudi zavedanje o svojem materinem jeziku. Po sodelovanju v projektu Mednarodni dan strpnosti smo se pri pouku angleščine odločili, da skupaj preberemo eno izmed izhodiščnih knjig Emmy levels up. Kljub temu, da je knjiga namenjena nekoliko mlajši populaciji, pa je bila po jezikovni težavnosti primerna za večino skupine osmošolcev. Branje knjige - originalnega besedila je trajalo tri mesece in zahtevalo veliko priprav, da je bil čas učinkovito izrabljen in so učenci pridobili tako na bralnem razumevanju, besedišču, jezikovnih strukturah kot tudi na empatiji, ki spada v okvir skupnih ciljev. V okviru branja smo pojasnili tudi vso besedišče, ki bi lahko oviralo razumevanje, hkrati pa smo ves čas povzemali vsebino in povzemali zgodbo, po potrebi tudi v slovenskem jeziku. Ob zaključku branja so učenci podali svoja razmišljanja o zgodbi, literarnih osebah in temi zgodbe - medvrstniškemu nasilju.

Kljub temu, da branje originalnih knjig ni predmet učnega načrta, ciljev in standardov znanja za angleščino, so učenci tak način dela sprejeli zelo pozitivno, saj je za njih pomenil odklon od običajne rutine dela in jim je prinesel svežino pri pouku angleščine.

Ključne besede: branje, originalno besedilo, pouk, medvrstniško nasilje, skupni cilji

Abstract

Reading is one of the most important skills acquired in primary school, as successful reading proficiency is essential for learning across all subject areas.

Reading is also encouraged in English language lessons, as it helps students expand their vocabulary and develop their language competence while simultaneously strengthening their awareness of their mother tongue through the process of learning a foreign language. Following our participation in the *International Day for Tolerance* project, we decided to read one of the project's recommended books, *Emmy Levels Up*, together during English lessons. Although the book is intended for a slightly younger audience, its linguistic level proved appropriate for most of the eighth-grade students.

Reading the original text took three months and required careful planning to ensure that classroom time was used effectively. Throughout the process, students improved their reading comprehension, expanded their vocabulary, reinforced their understanding of grammatical structures, and developed empathy, which was one of the project's cross-curricular objectives. During the reading process, we explained all vocabulary that might have hindered comprehension and continuously summarised the content and discussed the storyline, using Slovene whenever necessary to support understanding. After completing the book, students reflected on the story, its characters, and its central theme of peer violence (bullying).

Although reading authentic literary works is not explicitly included in the English language curriculum, learning objectives, or assessment standards, the students responded very positively to this approach. They appreciated it as a welcome departure from their usual classroom routine and found that it brought freshness and greater engagement to English lessons.

Keywords: reading, authentic text, English language teaching, peer violence, cross-curricular objectives

1. Uvod

Branje je ena najpomembnejših usvojenih veščin v osnovni šoli. Nanj se otroci pripravljajo že iz rane mladosti, s poslušanjem zgodb, preletavanjem slikanic, pravljičnimi uricami, lutkovnimi igricami in podobnimi dejavnostmi.

»Številni izobraževalni sistemi, med njimi tudi naš, umeščajo sodobni bralni pouk v t. i. komunikacijski model učenja jezika. Za komunikacijski model učenja jezika je značilno, da pojmuje branje kot eno od štirih temeljnih jezikovnih komunikacijskih dejavnosti (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja), ki ima za cilj usposobiti učenca za učinkovito jezikovno komunikacijo z okoljem.« (Pečjak in Gradišar, 2015, str. 58)

Branje je osnova za nadaljnje učenje, zato je tudi trdo delo, ki zahteva vztrajnost, koncentracijo in težke miselne procese, ki jih otrok brez motivacije le težko zmore.

»Bralno motivacijo pojmujemo kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (doživeti ponovno)« (Pečjak in Gradišar, 2015, str. 71)

2. Branje in tuj jezik

Branje knjig poenostavljenih in originalnih spodbujamo tudi pri pouku angleškega jezika, saj učenci s tem širijo besedni zaklad in jezikovno znanje. To pa ni edina prednost branja v tujem jeziku. Z branjem v tujem jeziku se še bolj zavedamo svojega materinega jezika, saj v procesu branja pravzaprav vse prebrano na nek nezavedni način primerjamo s svojim maternim jezikom.

»Ko se, prepojeni z maternim jezikom, naučimo še enega, dveh ali treh tujih jezikov, se ta kognitivni napor poplača s tem, da nam odpira okna v neznane besedne in miselne svetove. Če se tujega jezika naučimo le površinsko, se lažje orientiramo v tujem okolju; Slovenci kot majhen narod dobro vemo, da ne moremo čez planke brez osnovnega znanja hrvaščine, nemščine,

italijanščine ali seveda angleščine. Če pa smo tujega jezika tako vešči, da v njem beremo knjige ali celo razmišljamo, si s tem na široko odpiramo okna v druge kulture, drugačne načine mišljenja in čustvovanja- skozi ta okna lahko potem tudi svoja čustva in misli uzremo ter v materinem jeziku ubesedimo na nove načine.« (Kovač, 2020, str. 112-113)

Branje leposlovja vse bolj pogosto vnašamo v pouk, čeprav učni načrt za angleški jezik za tretje triletje za branje priporoča: »Učenci berejo krajša ali daljša neumetnostna in umetnostna besedila, napisana v standardnih različicah angleščine. Vsebina je obravnavana pri pouku, je konkretna, občasno tudi abstraktna.« (Učni načrt z didaktičnimi priporočili, 2025, str. 70)

Lahko bi rekli, da z branjem leposlovja na nek način prehitevamo sam učni načrt. Ob tem prepogosto sklepamo, da bodo učenci motivacijo in strategije branja enostavno prenesli iz materinega na tuj jezik, pa vendar je ta prenos za marsikaterega učenca pretežek in sploh ne samoumeven, saj pouk tujega in materinega jezika jemlje kot dve ločeni enoti, ki ju le redkokdaj samodejno povezuje. Za povezavo in prenos nujno potrebuje učitelja, ki ga vodi skozi ta proces.

Če natančno preberemo učni načrt pa ta priporoča tudi: »Pomembno je predvideti čas za tiho branje med poukom. Zato naj učitelj posebno pozornost nameni motivaciji za branje in razvijanju bralne kulture, saj spodbuja kritično mišljenje, ustvarjalnost in sposobnost izražanja. Pomembno je, da si vzamemo čas za branje, saj nas ne le izobražuje, temveč tudi navdihuje in pomirja.« (Učni načrt z didaktičnimi priporočili, 2025, str. 71)

Kljub nekaterim, predvsem časovnim izzivom, smo si pri pouku angleščine v osmem razredu zadali, da učenci pri pouku, v šoli, skupaj preberejo eno angleško originalno knjigo. Časovni izzivi pa niso bili edini. V heterogeni skupini učencev je bil še večji izziv najti primerno knjigo, ki bi jo razumeli vsi učenci, a hkrati ob njej pridobili tudi novo besedišče in jezikovna znanja. Ob tem si je bilo potrebno najprej odgovoriti na vprašanje, kaj je bolj pomembno, pridobivanje jezikovnih znanj ali preprosto uživanje ob branju in zgodbi- kolikor je to zaradi literature v tujem jeziku sploh mogoče. Odgovor je ponudila knjiga Berem, da se poberem, v kateri avtor Miha Kovač (2020) pravi: »Branje leposlovja je ena od učinkovitejših oblik treninga empatije. Ko berem roman, se vanj vživim, pogosto tudi poglobim, najpogosteje tako, da se poistovetim z njegovimi junaki. Ti so lahko drugačnega spola kot jaz, lahko so druge starosti ali drugih političnih nazorov, lahko so pripadniki drugih etnij ali nacionalnosti ali pa so se »rodili« v drugačnih zgodovinskih okoliščinah

od tistih, v katere sem se kot bel, blago rovtarski Evropejec moškega spola kulturno in politično ukoreninil sam. Ko se z branjem postavljam v kožo drugih ljudi, ki so včasih radikalno drugačni od mene, s tem vzpostavljam tudi distanco do lastnih nagnjenj, čustev in vrednot, jih preverjam, postavljam pod vprašaj in v drugem koraku spreminjam ali utrjujem.« (str. 67-68)

3. Dejavnosti pred branjem

V novembru smo se priključili projektu Mednarodni dan strpnosti – dan za strpnost in prijateljstvo, ki ga vsako leto organizira Izobraževalni center Eksena v sodelovanju z Društvom za strpne odnose Eksena, na temo Bodi junak- reci ne medvrstniškemu nasilju. V sklopu projekta prejmemo učitelji skrbno pripravljeno delavnico, ki jo nato izvedemo po njihovih smernicah v razredu. Po vodenem pogovoru, ki je bil del programa so učenci pisno izrazili svoje razumevanje in doživljanje medvrstniškega nasilja. Ob tem so izrazili tudi svoja razmišljanja, da jim tovrstnih tematik pri obravnavah pri pouku primanjkuje. Iz tega dejstva se je razvila ideja, da bi eno izmed priporočenih knjig prebrali v celoti in v angleškem originalu. Odločili smo se za knjigo »Emmy levels up«, ki je bila sicer namenjena učencem iz druge triade, vendar se je jezikovno ujemala z znanjem osmošolcev.

4. Branje

Za bralno razumevanje učni načrt (2025) v zadnjem triletju osnovne šole predvideva naslednji cilj: «Učenec še razvija splošno bralno razumevanje. Nadgrajuje in širi rabo enostavnih in kompleksnih bralnih učnih strategij, redno bere, izbira raznolika bralna gradiva, jih razume, poglobljeno analizira in kritično vrednoti.« (str. 70) ter naslednje standarde znanja:
» Učenec razbere kompleksna navodila, izlušči vsebino in glavne poudarke besedil ter iz sobesedila sklepa o pomenu neznanih besed, poišče splošne informacije in specifične podatke, interpretira, sklepa in vrednoti (vsebino, okoliščine itn.).« (str. 70)
Branje knjige je zahtevalo veliko časa, zato je bilo potrebno dobro načrtovanje. V začetku ure smo si vzeli približno 15 minut, da smo skupaj prebrali eno poglavje. Izjema so bile ure, ko smo se pripravljali za ocenjevanje ali ocenjevali.

Uporabljali smo različne načine branja:

1. Učitelj bere na glas, učenci sledijo s pomočjo projekcije knjige;

2. Posamezni učenci berejo na glas, učenci sledijo s pomočjo projekcije knjige;

3. Učenci individualno tiho berejo;

4. Učenci berejo v skupini, med branjem se izmenjujejo;

5. Učenci preberejo poglavje v skupini, nato posredujejo kratek povzetek poglavja sošolcem.

Med branjem smo pojasnili določene ključne besede, ki so učencem delale preglavice v razumevanju poglavja.

Na koncu vsake bralne dejavnosti smo se z učenci vedno pogovorili, kako so razumeli poglavje, pojasnili smo nekatere neznane besede in opisali lastnosti glavnih knjižnih oseb.

Pred naslednjim branjem smo z učenci vedno obnovili prejšnje poglavje, pogovorili smo se kaj se je zgodilo, kako so dogodki vplivali na glavne junake, kakšni so bili odnosi z med glavnimi junaki in podobno. Pri tem smo veliko uporabljali tudi tehniko povzemanja besedila- tako v angleščini, kot za pomoč šibkejšim učencem, tudi v slovenščini.

Skozi ure se nam je počasi razkrivala zgodba deklice Emmy, njena situacija v šoli in zapletene družinske razmere doma.

V razgovore pred in po branju so učenci vsakodnevno vnašali tudi svoje razmišljanje, pomisleke, nestrinjanje in napredovali v empatičnem odnosu do glavnih oseb. Pri obravnavi literature so nam bila v pomoč in oporna vprašanja iz učnega gradiva - programa delavnic Društva Eksena (2025) že prej omenjenega projekta Mednarodni dan strpnosti – dan za strpnost in prijateljstvo. Namen projekta je spodbujanje medsebojnega spoštovanja, razumevanja, sprejemanja ter posledično tudi sodelovanja med otroki in mladostniki. Oporna vprašanja so:

- O čem pripoveduje odlomek?
- Ali misliš, da je to, kar so delala dekleta Emmy, nasilje? Zakaj?
- Katere vrste medvrstniškega nasilja si opazil/-a v odlomku (npr: posmehovanje, zmerjanje, izključevanje, ustrahovanje …)?
- Kateri trenutek v zgodbi se ti je zdel najbolj krut? Zakaj?

- Kako pa se Emmy odzove na nasilje?
- Kako nasilje v tem odlomku vpliva na Emmy?
- Kaj se zgodi, če nasilje samo gledamo in nič ne ukrepamo?
- Kako bi se ti počutil/-a, če bi bil na mestu Emmy?
- Kako bi se pa ti odzval/-a, če bi bil/-a priča takšnemu vedenju?
- Kaj pomeni biti junak v resničnem življenju?
- Kako lahko pomagaš sošolcu ali prijatelju, ki ga drugi zafrkavajo?
- Kdo je bil po tvojem mnenju junak v tej zgodbi in zakaj?
- Zakaj je pomembno, da spregovorite, če opazite medvrstniško nasilje?
- Kaj lahko vsi naredimo, da se v šoli nihče ne počuti tako, kot se je počutila Emmy?

»Pri branju učenec kot bralec sprejema in procesira (vrednoti, primerja, kritično analizira) pisno besedilo. K besedilu in razvijanju sposobnosti branja in bralnega razumevanja pristopamo celostno, s stališča celega besedila in obbesedilnih prvin (npr. slikovno gradivo, oblika besedila).« (Učni načrt z didaktičnimi priporočili, 2025, str. 70)

5. Po branju

Za branje knjige smo porabili približno 3 mesece. Ker namen branja ni bilo kasnejše ocenjevanje, smo se z učenci zelo sproščeno pogovarjali o vsebini in tematiki knjige. To je pomenilo tudi, da pogovorni jezik ni bila nujno angleščina, ampak tudi slovenščina, saj je bil glavni namen, da učenci izražajo svoje mnenje in ne preverjanje sposobnosti izražanja v angleščini. Učenci so imeli tudi izbiro, da svoje doživljanje izrazijo skozi video. Ob pogovorih o knjigi, njihovih lastnih doživetjih in pogledih na medvrstniško nasilje so učenci uresničevali skupne cilje iz področja zdravje in dobrobit, predvsem socialne dobrobiti: (Učni načrt z didaktičnimi priporočili, 2025, priloga skupnih ciljev)

3.3.1.1 Ozavešča lastno doživljanje in vedenje v odnosih z drugimi.

3.3.4.1 Krepi zmožnosti razumevanja in prevzemanja perspektive drugega.

3.3.4.3 Uravnava lastno vedenje v odnosih, upoštevajoč več perspektiv hkrati.

3.3.5.1 Krepi prepoznavanje in zavedanje potrebe po nudenju pomoči drugim.

3.3.5.3 Krepi družbeno odgovornost

6. Zaključek

Prebrati originalno angleško knjigo pri pouku je za učitelja zahteven izziv, ki terja veliko časa in skrbno ter učinkovito načrtovanje. Ker se branje vleče skozi več mesecev, se lahko hitro zgodi, da učenci izgubijo rdečo nit zgodbe in s tem tudi motivacijo za branje. Hkrati pa je zelo težko najdi knjigo, ki je primerna njihovi starosti, vsebinsko aktualna in zanimiva in tudi jezikovno dovolj preprosta, da jo z nekaj pomoči razumejo vsi učenci v skupini. Zaradi vsega naštetega so še toliko bolj pomembne povratne informacije učencev, ki učitelju pomagajo pri načrtovanju novih tovrstnih izzivov. Učenci so pristope k branju v večini označili pozitivno, všeč jim je bil drugačen način dela, razumeli so, da so z branjem pridobivali tudi jezikovna znanja, imeli pa so nekaj pripomb na vsebino knjige, saj se jim je zdela otročja, oziroma jih tematika igranja računalniških igric ni zanimala. Če strnemo povratne informacije učencev in analizo učiteljice lahko rečemo, da so takšni bralni izzivi vsekakor dobrodošla in potrebna oblika dela, ki je dodana vrednost pouku angleščine, saj »če znaš dobro brati, vidiš in slišiš več.« (Kovač, 2020, str. 21)

Viri

- Društvo Eksena. (2025). *Mednarodni dan strpnosti – dan za strpnost in prijateljstvo: program projekta za OŠ*. Neobjavljen interni dokument.
- Društvo Eksena. (b. d.). *Strpnost in prijateljstvo – Vseslovenski program za otroke in mladino*. Dostopno na https://drustvo-eksena.si/programi-in-projekti/mednarodni-dan-strpnosti-dan-za-strpnost-in-prijateljstvo/
- Kovač, M. (2020). *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Mladinska knjiga.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- *Učni načrt z didaktičnimi priporočili. Tuji jezik – angleščina.* (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_tuji_jezik_-_anglescina_2025.pdf
- Zavod republike Slovenije za šolstvo. (b. d.). *Osnovna šola*. https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/

Od solz do (na)smeha

Milojka Poš

OŠ Janka Glazerja Ruše

milojka.pos@glazer.si

Biografija

Zadnjih deset let učiteljica dodatne strokovne pomoči na osnovni šoli Janka Glazerja Ruše. Po poklicu magistrica inkluzivne pedagogike, študij je zaključila na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Pred tem je končala univerzitetni študij zgodovine in geografije na Filozofski fakulteti v Mariboru. Svojo poklicno pot je začela s poučevanjem ranljivih skupin, kar jo je še dodatno spodbudilo k študiju inkluzivne pedagogike.

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer učenca z zelo težko bolezensko diagnozo, izpostavljeno je večletno spremljanje učenca v osnovni šoli, njegovo soočanje z boleznijo, vpliv zdravljenja na učenje in samopodobo, opisane so prilagoditve pri učnem procesu, ki so se izkazale za učinkovite in so učencu omogočile doseči svoj polni učni potencial. V uvodnem delu je podan opis oziroma nekaj značilnosti redke bolezni Landau-Kleffnerjev sindrom, ki pomembno vpliva na razvoj govora, učenja ter socialnega in čustvenega funkcioniranja. V drugem delu prispevka so opisane prilagoditve pri pouku in ocenjevanju znanja, ki so učencu omogočile napredek in razvoj. Prispevek poudarja pomen individualiziranega pristopa, strokovnega sodelovanja ter vključujočega izobraževanja pri delu z učenci z redkimi nevrološkimi boleznimi.

Ključne besede: Landau-Kleffnerjev sindrom, prilagoditve pri učnem procesu, samopodoba

Abstract

This article presents the case of a student with a severe medical diagnosis. It highlights his long-term follow-up throughout primary school, his experience of coping with the disorder, and the

impact of treatment on his learning and self-esteem. The paper also describes educational adaptations that proved effective in enabling him to achieve his full learning potential. The introductory section provides an overview of the rare disorder Landau–Kleffner syndrome, outlining its main characteristics and its significant impact on speech and language development, learning, and social emotional functioning. The second part of the paper describes the adaptations implemented in teaching and assessment that supported the student's academic progress and overall development. The paper highlights the importance of an individualized approach, interdisciplinary collaboration, and inclusive education in supporting students with rare neurological disorders.

Keywords: Landau–Kleffner syndrome, educational adaptations, self-esteem

1. Uvod

Za uspešnost otrok v šoli je pomembno, da učenci obvladajo načrtovanje nalog, ciljev, da so organizirani, da ohranjajo informacije v spominu, da razmislijo pred ukrepanjem, da so pozorni, fleksibilni, da so sposobni upravljati s svojimi čustvi, da spremljajo in vrednotijo svoje delo. Nekaterim učencem pa je pot do uspeha otežena zaradi bolezni, ki predstavlja dodatno težo, ki jo morajo »nositi« na poti odraščanja. Prispevek predstavlja primer učenca z redkim epileptičnim sindromom – Landau-Kleffnerjev sindrom, ki pomembno vpliva na razvoj govora, jezika, učenja ter socialnega in čustvenega funkcioniranja. Predstavljeni primer potrjuje, da lahko učenec z Landau-Kleffnerjevim sindromom ob pravočasni strokovni obravnavi, ustreznih prilagoditvah in spodbudnem učnem okolju uspešno razvija svoje potenciale ter dosega visoke učne rezultate.

2. Landau-Kleffnerjev sindrom

Govorno-jezikovne motnje imajo različne vzroke. Eden izmed vzrokov za nastanek govorno-jezikovnih težav je epilepsija. Epilepsija je lahko neposreden vzrok za govorno-jezikovne težave. Te se običajno pojavijo kot posledica epileptičnih napadov na območjih možganov, ki nadzorujejo govor.

Landau-Kleffnerjev sindrom je redka otroška oblika epilepsije, znana tudi kot pridobljena epileptična afazija. Kaže se kot nenadna izguba sposobnosti razumevanja in izražanja jezika pri otroku, ki se je do takrat normalno razvijal. Običajno se pojavi med 3. in 8. letom starosti, dečki so nekoliko pogosteje prizadeti kot deklice. Za postavitev diagnoze običajno traja več mesecev, saj se težava/motnja prikriva kot okvara sluha ali vedenjska motnja (Krivenko, 2025).

Kot je že bilo ugotovljeno, je Landau-Kleffnerjev sindrom epileptični sindrom, ki je značilen za dobo otroštva. Od leta 1957, ko sta Landau in Kleffner opisala šest otrok s tem stanjem, je bilo po svetu opisanih več kot 350 otrok s tem sindromom. Posebnost Landau-Kleffnerjevega sindroma je nenadna izguba govora in jezika pri otroku, ki se je do takrat govorno razvijal normalno, ter splošno nazadovanje na nižjo stopnjo razvoja. Zaradi redkosti tega sindroma je njegovo diagnosticiranje izjemno zahtevno. Potrebna je multidisciplinarna obravnava strokovnjakov s področij pediatrije, otroške nevrologije, otroške psihiatrije, psihologije, logopedije, otorinolaringologije ter slikovne diagnostike možganov. »Končna diagnoza se postavi na podlagi značilnih epileptogenih sprememb na elektroencefalografskem (EEG) posnetku med spanjem ob normalnem izvidu magnetnoresonančnega slikanja (MR) možganov, skupaj s kliničnimi znaki sindroma.« (Rogulja, idr., 2019).

Zgodnji simptomi pri otroku se kažejo kot izguba sposobnosti razumevanja govorjenega jezika, otrok deluje kot da bi bil gluh, čeprav je avdiogram pogosto normalen. Strokovnjaki menijo, da gre za slušno-verbalno agnozijo, za katero je značilno, da se zvoki slišijo, vendar možgani zaradi motenj jezikovnih omrežij ne prepoznajo pomena govora. Epileptični napadi se pogosto dogajajo med spanjem. Bolezen lahko spremljajo epileptični napadi, vendar govorno-jezikovne motnje pogosto prevladujejo nad napadi. Strokovnjaki Landau-Kleffnerjev sindrom povezujejo s pojavom "električnega stanja med spanjem" in širšim spektrom "epilepsije in afazije" (Krivenko, 2025).

Najzgodnejše simptome opazijo starši, saj se njihov otrok ne odziva več na besede, prosi za ponovitve, ne razume znanih besed in se zmede ob navodilih. Njegov govor in besedišče se osiromaši, pojavijo se parafazije in agramatizem, govor pa postane telegrafski ali skoraj neobstoječ. (*»Parafazija je vrsta govorne napake, pri kateri oseba nenamerno napačno izgovori glasove, zloge ali besede: na primer reče »miza« namesto »stol«, zamenja glasove v besedi ali izgovori neobstoječi neologizem. Parafazije so pogoste pri afaziji, govorni motnji, ki jo povzroča poškodba*

govornih področij možganov.«) Vendar pa je meritev sluha pogosto normalna, kar to stanje loči od periferne izgube sluha. Pogosto so pridružene vedenjske težave, motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, anksioznost in težave z učenjem (Krivenko, 2025).

Brez zdravljenja so možni vztrajni jezikovni primanjkljaji, težave pri branju in pisanju, neprilagojenost v šoli in socialna izolacija. Dolgotrajna nočna epileptiformna aktivnost je povezana s kognitivno stagnacijo ter čustvenimi in vedenjskimi težavami. V nekaterih primerih se razvijejo kronični primanjkljaji, ki zahtevajo posebne vzgojne pogoje (Krivenko, 2025).

3. Soočanje z boleznijo

V začetku svojega šolanja je učenec deloval kot vesel, razigran, vedoželjen in bister učenec. V drugem razredu je učiteljica začela opažati težave z govorom. Učenec se ni spomnil določene besede za posamezne predmete, težko je oblikoval poved ali ubesedil misli. Težave so se stopnjevale v tretjem razredu, ko je pozabil že usvojeno poštevanko, ni več znal zavezati čevljev, začele so se pojavljati stiske, nervoza, težave s koncentracijo in težave pri grafomotoriki. Začel je izgubljati sluh. Velikokrat se ni odzval na svoje ime ali navodilo učiteljice. Starši so omenjene težave opazili že prej in nas ob koncu tretjega razreda seznanili s prej opisano težko diagnozo – Landau-Kleffnerjev sindrom. V vmesnem času je učenec že pridobil odločbo o usmeritvi, kjer je bil opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok, kot otrok z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami in kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Po odločbi je pridobil pet ur dodatne strokovne pomoči, dve uri za premagovanje primanjkljajev in ovir, dve uri učne pomoči, eno uro svetovalne storitve ter začasnega spremljevalca za izvajanje fizične pomoči.

Učenec je ves čas osnovnošolskega izobraževanja prejemal medikamentozno terapijo, večkrat je bil hospitaliziran. Zagotovljenega je imel začasnega spremljevalca, ki smo mu naloge opredelili v individualiziranem programu. Začasni spremljevalec je bil v nižjih razredih pri učencu prisoten večji del pouka, mu pomagal pri zapisih, pri preverjanju razumevanja navodil, ga usmerjal, preveril, ali je slišal informacije ipd. V drugi in tretji triadi je bil začasni spremljevalec prisoten pri urah tehnike in tehnologije, kjer mu je pomagal pri izdelavi posameznih izdelkov ter po potrebi pri urah likovnega pouka (predvsem pri tehnikah izrezovanja, lepljenja).

V četrtem razredu učenec ni obiskoval rednega pouka s sošolci. Starši so povedali, da se je začelo intenzivno zdravljenje, da učenec prejema zelo močna zdravila, ki slabijo imunski sistem, vplivajo na učne procese ter na vizualno podobo. V šolskem letu je bil večkrat hospitaliziran, zato je šolanje nekaj časa potekalo v bolnišnični šoli. Po posvetovanju z Zavodom za šolstvo RS smo zanj izdelali individualiziran program šolanja oziroma izvajanja pouka ter ocenjevanja znanja. Po Zakonu – 7. člen ZUOPP navaja: *»Otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč.«* Učenec je prihajal v šolo dvakrat tedensko na ure dodatne strokovne pomoči ob predpostavki, da je bil popolnoma zdrav, prav tako sva morali biti popolnoma zdravi tudi učiteljici, saj je bil njegov imunski sistem zelo oslabljen zaradi zdravljenja z zdravili, ki vsebujejo kortikosteroide.

Učencu se je v času intenzivnega zdravljenja in hospitalizacij zelo spremenila vizualna oziroma telesna podoba, zato je imel ob začetku ponovnega obiskovanja pouka težave s samopodobo, predvsem se je ta težava nanašala na zunanji izgled. Zaradi tega smo ob začetku ponovnega rednega obiskovanja pouka v 5. razredu sošolce seznanili z boleznijo ter posledicami močne medikamentozne terapije. Učenec je kljub sprejemanju sošolcev velikokrat izkazoval nejevoljo, strah in jezo predvsem do samega sebe. Čeprav se je rad likovno izražal, so bile njegove risbe velikokrat risanje strašljivih likov, pošasti itd. Zato smo veliko pozornosti namenili pohvalam njegovih dosežkov, se pogovarjali o tem, kaj vse zmore, v čem je dober ter tudi o tem, da se bo njegov videz spremenil, ko bo zdravljenje zaključeno. Zelo dobro je bilo sodelovanje s starši, ki so nas sproti obveščali o zdravljenju, imeli smo redne timske sestanke vsak drugi mesec ter v tisti najintenzivnejši fazi zdravljenja sproti prilagajali učni proces.

Slika 1: Samopodoba – Godzila (M. Poš)

Samopodoba je pomemben gradnik otrokove osebnosti, sestavljajo jo različna mnenja, predstave in stališča o samem sebi, ki se nanašajo na vsa področja življenja. Je mnenje o tem, kako se posameznik doživlja, kaj misli o sebi, o svojih intelektualnih sposobnostih, socialnih spretnostih, o svojem telesu, čustvovanju, vedenju, uspešnosti in zmožnostih. Samopodoba pove, koliko imamo radi sami sebe, je naša skrivna energija. Samopodoba je način, kako vidimo sebe. Youngsova meni, da nič ne vpliva bolj na naše življenje, na naše zdravje, duševni mir, srečo, sposobnosti, na kvaliteto odnosov, na naše predstave, cilje in produktivnost kot prav naša samopodoba (Youngs, 2000).

Samopodobo lahko krepimo tudi z ustvarjanjem spodbudnega in varnega učnega okolja, seveda ne smemo pozabiti na čustveno podporo, razumevanje ter s tem spodbujanje pozitivne samopodobe učenca. Učinkovite prilagoditve pri pouku in ocenjevanju znanja, ki so se izkazale za uspešne: napovedano pisno in ustno ocenjevanje znanja (en predmet dnevno), podaljšan čas pri ocenjevanju znanja, pri pisnem in ustnem ocenjevanju, pisni preizkusi so se pisali individualno. Prav tako je večkrat tudi ustno ocenjevanje znanja potekalo individualno ob prisotnosti le nekaj sošolcev, saj je učenec imel težave z govornim izražanjem oziroma je bilo to zelo zatikajoče in počasno. Veliko časa je potreboval, da je ubesedil misli, v časovni stiski je postajal nervozen. Zaradi učenčeve časovne stiske ter s tem povezanih čustvenih težav smo se odločili, da bo učenec pisne preizkuse pisal v dveh delih in dveh dneh, saj v enem dnevu ni zmogel tako dolgotrajne koncentracije. Prvi del pisnega preizkusa je pisal v istem času kot sošolci, drugi del preizkusa pa naslednji dan zjutraj pred začetkom rednega dela pouka. Upoštevala se je vsebinska pravilnost odgovora, tudi če je bil le-ta slabše slovnično oblikovan. Omogočilo se je več časa za opravljanje določenega dela in

predelavo informacij, prilagojeno je bilo podajanje navodil (kratka, jasna navodila, multisenzorno podajanje, poenostavitev gradiv zahtevnejših vsebin) in njihova dodatna razlaga, veliko spodbude in pozitivnih potrditev, pomoč pri organizaciji zapiskov, fotokopije daljših zapisov, prilagojen obseg domačih nalog in domačega branja (učiteljica slovenščine je izbrala knjige z manjšim obsegom strani). Prilagoditev je imel pri geometriji, upoštevala se je večja toleranca pri natančnosti risanja, večji razmik med nalogami ter barvno ali grafično poudarjanje pomembnih informacij. Pri predmetu tehnika in tehnologija mu je ob zahtevnejših vsebinah pomagal začasni spremljevalec, ki je bil prisoten tudi pri nekaterih urah likovnega pouka. Prilagoditev pri športni vzgoji, odsvetovano oziroma prepovedano je bilo izvajanje vaj na višini. Učenec je bil učno zelo uspešen, njegove ocene so bile v večini prav dobre, njegovo močno področje so naravoslovno-matematični predmeti. V zaključnih razredih je dosegel najvišje standarde in normative znanja ter v celoti izpolnjeval merila za najvišjo oceno pri naravoslovno-matematičnih predmetih. Učitelji moramo znati prisluhniti vsakemu učencu, še posebej učencem, ki se soočajo s tako »težkimi« preizkušnjami. Podpora šolskega strokovnega tima, učiteljev in sodelovanje staršev so se izkazali za učinkovite. Učenec je v prejšnjem šolskem letu uspešno zaključil osnovno šolo, se vpisal v srednjo šolo ter postal samozavesten in odgovoren mladenič. Verjamem, da mu bo uspelo doseči zastavljene cilje.

4. Zaključek

Primer učenca z Landau-Kleffnerjevim sindromom potrjuje, da redka bolezen sama po sebi ne določa otrokovih učnih zmožnosti, temveč predstavlja okoliščino, ki zahteva premišljene, individualizirane in strokovno utemeljene prilagoditve. Zgodnje prepoznavanje težav, pravočasna diagnostika, ustrezno zdravljenje ter usklajeno sodelovanje staršev, učiteljev, svetovalne službe in zdravstvenih strokovnjakov pomembno prispevajo k ohranjanju otrokovega učnega potenciala in kakovosti življenja. Kot ključni dejavniku uspeha, so se izkazali prilagodljivost učnega procesa, kontinuirana dodatna strokovna pomoč, razumevanje učenčevih čustvenih stisk ter spodbujanje njegove pozitivne samopodobe. Prilagoditve niso pomenile zniževanja učnih standardov, temveč ustvarjanje pogojev, v katerih je učenec lahko pokazal svoje znanje in razvijal svoja močna področja. Posebej pomembno je bilo tudi sprotno prilagajanje podpore glede na zdravstveno stanje in potek zdravljenja. Izkušnja kaže, da lahko tudi učenec z zelo zahtevno zdravstveno diagnozo ob ustrezni podpori dosega visoke učne cilje, uspešno zaključi osnovnošolsko izobraževanje in

samozavestno nadaljuje svojo izobraževalno pot. Takšni primeri nas opominjajo, da je naloga šole ustvarjati vključujoče učno okolje, v katerem ima vsak učenec možnost razviti svoje potenciale ne glede na ovire, s katerimi se sooča. Pri tem ostajajo strokovno znanje, medsebojno sodelovanje, razumevanje in zaupanje med vsemi vključenimi deležniki najpomembnejši temelji uspešne inkluzivne prakse.

Viri

- Krivenko A. (2025): Landau-Kleffnerjev sindrom in zdravljenje, https://sl.iliveok.com/health/landau-kleffnerjev-sindrom_108754i15937.html, pridobljeno, 25. 6. 2026.
- Rogulja S., Bježančević M., Horvat P., Dodik-Ćurković K. (2019): Landau-Kleffnerov sindrom – prikaz bolesnika, Soc. psihijat. Vol 47 (2019), št. 1, str. 113 – 125, https://hrcak.srce.hr/file/319324, pridobljeno, 25. 6. 2026.
- Youngs B. B. (2000): Šest temeljnih prvin samopodobe. Ljubljana. Educy.
- https://vizita.si/leksikon/afazija.html, pridobljeno, 27. 6. 2026.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2062, pridobljeno: 27. 6. 2026.

Ko učilnico zamenja narava: orientacija kot spodbudno in vključujoče učno okolje

When Nature Becomes the Classroom: Orienteering as a Supportive and Inclusive Learning Environment

Karla Karnet

OŠ Destrnik-Trnovska vas

karla.karnet@gmail.com

Biografija

Karla Karnet je univerzitetna diplomirana profesorica športne vzgoje, zaposlena na Osnovni šoli Destrnik-Trnovska vas. V več kot desetih letih pedagoškega dela je opravljala različne vloge, med drugim kot učiteljica podaljšanega bivanja, učiteljica v projektu *Zdrav življenjski slog*, spremljevalka učenke ter učiteljica v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti. Je trenerka rokometa, nosilka licenc za poučevanje plavanja, smučanja in drugih športnih dejavnosti ter imetnica mednarodne licence AFP za prehransko svetovanje. Pri svojem delu povezuje šport, izkustveno učenje, učenje v naravi in medpredmetno povezovanje ter oblikuje spodbudno učno okolje, v katerem učenci skozi gibanje in neposredne izkušnje razvijajo samostojnost, odgovornost, sodelovanje, empatijo ter pozitiven odnos do narave.

Povzetek

Ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja predstavlja enega izmed pomembnih izzivov sodobnega izobraževanja. Prispevek predstavlja primer dobre pedagoške prakse, pri kateri športni dan preseže tradicionalno razumevanje gibalne dejavnosti in se oblikuje kot avtentična učna izkušnja. Osrednja vrednost predstavljenega primera ni v sami orientacijski dejavnosti, temveč v načinu oblikovanja učnega okolja, v katerem se gibanje, narava in medpredmetno povezovanje povežejo v smiselno izkušnjo učenja.

Predstavljena je izvedba orientacijskega športnega dne na Osnovni šoli Destrnik-Trnovska vas, pri katerem je sodelovalo približno 120 učencev 7., 8. in 9. razreda. Dejavnost je temeljila na orientacijskem pohodu, ki je bil nadgrajen z raziskovalnimi, problemskimi in praktičnimi nalogami ter športnimi dejavnostmi, kot so slackline in športne igre v gozdu. Učenci so v manjših skupinah s pomočjo prilagojenih zemljevidov načrtovali gibanje, iskali kontrolne točke ter reševali naloge, povezane z naravoslovnimi vsebinami, matematiko, jezikom, ustvarjalnostjo, varnim vedenjem v naravi in praktičnimi življenjskimi znanji.

Načrtovano učno okolje je učence postavljalo v aktivno vlogo, saj so morali sprejemati odločitve, uporabljati različna znanja in skupaj iskati rešitve. Prispevek vključuje razvoj športnega dne skozi dve zaporedni izvedbi ter prikazuje, kako je bilo mogoče tradicionalno obliko športnega dne nadgraditi v bolj povezano, vključujoče in učencem usmerjeno učno izkušnjo.

Refleksija izvedbe kaže, da takšen pristop spodbuja večjo zavzetost učencev, pozitivno doživljanje gibanja ter povezovanje znanja z realnimi življenjskimi situacijami. Naravno okolje se je pri tem pokazalo kot kakovosten učni prostor, v katerem učenci razvijajo gibalne, socialne, čustvene in kognitivne kompetence.

Ključne besede: spodbudno učno okolje, vključujoče učenje, avtentično učenje, učenje v naravi, orientacija

Abstract

Creating a supportive and inclusive learning environment is an important challenge in contemporary education. This paper presents an example of good educational practice in which a sports day goes beyond the traditional understanding of physical activity and becomes an authentic learning experience. The main value of this example does not lie in orienteering itself, but in the design of a learning environment where movement, nature, and interdisciplinary learning are integrated into a meaningful educational experience.

The paper describes an orienteering-based sports day at Destrnik–Trnovska vas Primary School, involving approximately 120 students from grades 7 to 9. The activity combined an orienteering hike with inquiry-based, problem-solving, and practical tasks, as well as physical activities such as

slackline and forest games. Working in small groups, students used adapted maps to plan their routes, locate control points, and complete tasks related to natural sciences, mathematics, language, creativity, outdoor safety, and practical life skills.

The learning environment placed students in an active role, requiring them to make decisions, apply knowledge in authentic situations, and collaborate in solving problems. The paper presents the development of the sports day through two consecutive implementations and demonstrates how a traditional sports activity can be transformed into a more connected, inclusive, and learner-centred learning experience.

Reflection on the implementation indicates that this approach enhances student engagement, promotes positive attitudes towards movement, and strengthens the connection between knowledge and real-life situations. The natural environment proved to be a valuable learning space where students develop physical, social, emotional, and cognitive competencies.

Keywords: supportive learning environment, inclusive learning, authentic learning, outdoor learning, orienteering

1. Učno okolje kot prostor aktivnega in izkustvenega učenja

Sodobni pogledi na učenje poudarjajo, da učenec znanja ne sprejema pasivno, temveč ga aktivno oblikuje skozi izkušnje, raziskovanje, sodelovanje in povezovanje novih spoznanj z že obstoječim razumevanjem.

Učenje je učinkovitejše, kadar učenci pridobljeno znanje uporabljajo v različnih situacijah, preizkušajo svoje ideje ter pri tem razvijajo sposobnost razmišljanja, odločanja in reševanja problemov. Sodobna didaktična spoznanja izpostavljajo pomen aktivne vloge učenca, povezovanja novega znanja s predhodnimi izkušnjami ter oblikovanja učnih situacij, ki omogočajo globlje razumevanje in trajnejše znanje (Marentič-Požarnik, 2019). Raziskave aktivnega učenja potrjujejo, da vključevanje učencev v dejavnosti, pri katerih sodelujejo, razmišljajo, rešujejo probleme in uporabljajo znanje v novih situacijah, pomembno prispeva k učinkovitejšemu učenju (Prince, 2004). Pomemben vidik takšnega pristopa predstavlja izkustveno učenje, pri katerem učenec

znanje gradi skozi dejavnost, refleksijo in povezovanje praktičnih izkušenj s teoretičnim razumevanjem (Kolb, 1984).

Učno okolje zato presega tradicionalne meje učilnice. Ne vključuje le prostora, v katerem poteka pouk, temveč vse situacije in okolja, ki učencu omogočajo raziskovanje, sodelovanje in ustvarjanje. Posebno vrednost ima naravno okolje, saj učencem omogoča neposreden stik z realnim svetom ter spodbuja opazovanje, raziskovanje in oblikovanje lastnih zaključkov. Učenje v naravi ne pomeni zgolj prenosa dejavnosti iz učilnice na prosto, temveč zahteva drugačen način načrtovanja, pri katerem učitelj oblikuje učne situacije, učenec pa postane aktiven raziskovalec. Učenje zunaj učilnice omogoča povezovanje znanja z neposrednimi izkušnjami, spodbuja aktivno sodelovanje ter ustvarja možnosti za razvoj različnih kompetenc skozi raziskovanje okolja (Beames idr., 2012).

Takšen pristop se povezuje tudi s štirimi Delorsovimi stebri izobraževanja - učiti se, da bi vedeli, učiti se, da bi znali delati, učiti se, da bi znali živeti skupaj in učiti se biti (Unesco Prva OŠ, b. d.). Dejavnosti v naravi omogočajo, da se ti vidiki medsebojno prepletajo: učenci pridobivajo znanje, ga uporabljajo v praktičnih situacijah, sodelujejo z drugimi ter razvijajo osebne kompetence, pomembne za vseživljenjsko učenje.

Pri načrtovanju spodbudnega učnega okolja je pomembno upoštevati raznolikost učencev, njihove sposobnosti, interese in različne načine učenja. Dejavnosti, ki omogočajo več poti do cilja, povečujejo možnosti za vključevanje različnih učencev in omogočajo, da vsak posameznik prispeva svoje znanje, spretnosti ali izkušnje.

Posebno vlogo pri tem ima športna vzgoja, saj povezuje gibanje, izkušnjo in socialno učenje. Gibanje v naravi učencem omogoča razvoj gibalnih sposobnosti, hkrati pa spodbuja prostorsko orientacijo, sprejemanje odločitev, sodelovanje in odgovorno ravnanje do sebe, drugih ter okolja. Športna vzgoja zato ne predstavlja zgolj področja za razvoj telesnih sposobnosti, temveč pomembno prispeva tudi k razvoju širših vzgojno-izobraževalnih ciljev in kompetenc učencev (Kovač idr., 2011).

Iz teh izhodišč je izhajala tudi zasnova drugačnega športnega dne na Osnovni šoli Destrnik-Trnovska vas. Namen ni bil zgolj pripraviti športno dejavnost, temveč oblikovati učno okolje, v katerem bi učenci skozi gibanje, raziskovanje in reševanje izzivov razvijali različna znanja, spretnosti in kompetence.

2. Od tradicionalnega športnega dne do avtentične izkušnje

Športni dnevi predstavljajo pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj učencem omogočajo drugačne oblike učenja, gibanja in socialnega povezovanja, ki jih v okviru klasičnega pouka pogosto ni mogoče v celoti uresničiti. Njihova vrednost ni zgolj v razvijanju gibalnih sposobnosti, temveč tudi v spodbujanju sodelovanja, samostojnega delovanja, odgovornega ravnanja ter odnosa do okolja, v katerem učenec deluje.

Kljub temu športni dnevi pogosto ostajajo omejeni predvsem na izvedbo športnih dejavnosti, pri katerih je v ospredju gibalna aktivnost sama. Predstavljena pedagoška praksa prikazuje možnost, kako lahko športni dan preseže klasično razumevanje športne dejavnosti in se oblikuje kot avtentično učno okolje. Njegova vrednost ni zgolj v orientacijski dejavnosti, temveč v načrtovanju situacij, v katerih učenci skozi gibanje, raziskovanje in povezovanje različnih znanj aktivno soustvarjajo svojo učno izkušnjo.

2.1 Od poslušanja učencev do ideje za drugačen športni dan

Ideja za drugače zasnovan športni dan se ni razvila zgolj iz želje po spremembi organizacije dejavnosti, temveč predvsem iz poslušanja učencev in opazovanja njihovega odnosa do gibanja v naravi. Učenci so večkrat izrazili, da jim klasični pohodi, pri katerih je bil glavni cilj premagati določeno razdaljo, ne predstavljajo dovolj velikega izziva in motivacije. Pri takšnih dejavnostih je bil pogosto v ospredju predvsem napor, manj pa doživljanje prostora, raziskovanje in občutek, da je njihovo delo smiselno.

Pri iskanju drugačnega pristopa je pomembno vlogo imela tudi moja predhodna strokovna pot v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD). Tam sem se srečala z različnimi oblikami izkustvenega učenja, učenjem v naravi ter dejavnostmi, pri katerih učenci skozi praktične izzive razvijajo samostojno razmišljanje, sodelovanje in odgovorno ravnanje. Te izkušnje so vplivale na moje razmišljanje o tem, kako lahko tudi v okviru šolskega športnega dne naravno okolje postane prostor za učenje in osebnostni razvoj.

Prvi korak k oblikovanju drugačne dejavnosti je bila priprava orientacijskega izziva za nadarjene učence. Pozitivni odzivi so potrdili, da učence motivirajo dejavnosti, ki združujejo gibanje, raziskovanje in reševanje problemov.

Na podlagi teh izkušenj sva se z učiteljico geografije in nemščine Natašo Kostanjevec odločili, da idejo razširiva na športni dan za učence zadnje triade. Prva izvedba je bila zasnovana kot orientacijski pohod z dodatnimi vsebinami preživetja v naravi. Poleg orientacije so učenci sodelovali še na štirih tematskih delavnicah: izdelava bivaka, varno kurjenje ognja, land art in vozli.

Že prva izvedba je pokazala potencial takšnega pristopa in postala izhodišče za nadaljnjo nadgradnjo športnega dne, pri kateri sva želeli še bolj poudariti aktivno vlogo učencev, povezovanje različnih predmetnih področij in uporabo znanja v novih situacijah. Refleksija izvedbe je postala izhodišče za nadaljnjo nadgradnjo športnega dne.

2.2 Športni dan kot prostor aktivnega in vključujočega učenja

Sodobno pojmovanje učenja poudarja, da učenec znanja ne pridobiva zgolj s poslušanjem in pomnjenjem, temveč predvsem z aktivnim vključevanjem v učni proces. Učenje je učinkovitejše, kadar učenec razume namen dejavnosti, lahko sprejema odločitve in vidi povezavo med učenjem ter resničnim življenjem (Prince, 2004).

Pri načrtovanju športnega dne smo zato izhajali iz vprašanja: kako ustvariti dejavnost, v kateri učenec ne bo samo izvajal vnaprej pripravljenih navodil, ampak bo postal aktiven soustvarjalec učne izkušnje?

Odgovor smo poiskali v povezovanju orientacije, gibanja v naravi, problemskih nalog in medpredmetnih vsebin. Orientacija se je izkazala kot primerna osrednja dejavnost, saj od učencev zahteva več kot zgolj fizično premikanje po prostoru. Učenci morajo razumeti karto, ocenjevati možnosti, načrtovati pot, sprejemati odločitve in svoje ugotovitve povezovati z neposrednim okoljem.

Pomemben element načrtovanja je bila želja, da bi učenci prevzeli večjo vlogo pri samem poteku dejavnosti. Pri klasično organiziranih dejavnostih učitelj pogosto določa tempo, način dela in rešitve, pri izbranem pristopu pa je bilo več odločanja prenesenega na učence. Skupine so morale

same iskati kontrolne točke, izbirati poti med njimi in skupaj reševati izzive na posameznih postajah.

Pri tem samostojno delovanje ni pomenilo odsotnosti podpore učitelja. Kot poudarja Vygotsky (1978), učenec namreč za razvoj višjih ravni mišljenja potrebuje ustrezno podporo in usmerjanje. Vloga učitelja se ni zmanjšala, ampak se je spremenila – iz neposrednega izvajalca dejavnosti v načrtovalca učnega okolja, opazovalca in usmerjevalca učnega procesa.

Takšna zasnova je omogočila večjo vključenost vseh učencev. Uspeh pri dejavnosti ni bil odvisen samo od telesne pripravljenosti, temveč od različnih sposobnosti in prispevkov posameznika. Nekateri učenci so izstopali pri orientaciji, drugi pri raziskovanju narave, logičnem razmišljanju, ustvarjalnih nalogah ali organizaciji skupinskega dela. Vsak učenec je tako lahko našel področje, na katerem je lahko pokazal svoje znanje in sposobnosti.

Naravno okolje pri tem ni bilo zgolj prostor izvedbe, ampak pomemben del učnega procesa. Gozd, poti in naravni pojavi so postali učni vir, skozi katerega so učenci povezovali znanje različnih predmetnih področij ter razvijali sposobnost opazovanja in sklepanja. Takšno okolje podpira izkustveno učenje, pri katerem učenec znanje oblikuje skozi neposredno izkušnjo, refleksijo in uporabo v novih situacijah (Kolb, 1984). Športni dan je tako presegel tradicionalno razumevanje športne dejavnosti in postal premišljeno oblikovano učno okolje, v katerem so se gibanje, raziskovanje in učenje povezali v smiselno celoto.

3. Načrtovanje in izvedba orientacijskega športnega dne

Predstavljena pedagoška praksa se je razvijala v dveh šolskih letih v okviru športnih dni na Osnovni šoli Destrnik–Trnovska vas, pri katerih je vsako leto sodelovalo približno 120 učencev 7., 8. in 9. razreda. Dejavnosti so bile prilagojene starosti učencev, učnim ciljem in značilnostim naravnega okolja. Vsaka izvedba je nadgrajevala predhodne izkušnje in postopoma oblikovala model športnega dne kot avtentičnega učnega okolja.

Izvedba športnega dne je temeljila na orientaciji, kot osrednji dejavnosti, ki je učencem omogočala uporabo znanja v konkretnih situacijah.

3.1 Cilji in organizacijska zasnova

Pri načrtovanju smo želeli oblikovati dejavnost, ki bi bila gibalno aktivna, vključujoča, primerna različnim starostnim skupinam ter povezana z neposrednim življenjskim okoljem učencev. Cilj je bil ustvariti situacije, v katerih učenci ne bi bili zgolj izvajalci vnaprej določenega programa, temveč aktivni udeleženci, ki bi morali načrtovati svoje delovanje, sprejemati odločitve in iskati rešitve.

Orientacijski pohod smo dopolnili z raziskovalnimi, problemskimi in športnimi dejavnostmi. Učence smo znotraj posameznega razreda razdelili v skupine po štiri do pet članov. Takšna organizacija je omogočila večjo vključenost posameznika, saj je moral vsak član skupine prispevati k uspešnemu reševanju nalog. Učenci so si razdelili vloge, skupaj načrtovati pot, se dogovarjali in skrbeli za varno gibanje.

Pomemben organizacijski izziv je predstavljalo zagotavljanje kakovostnega poteka dejavnosti pri večjem številu udeležencev. Za vsak razred smo pripravili tri različne orientacijske karte in skupine na teren spuščali v časovnih zamikih, s čimer smo zmanjšali možnost sledenja drugim skupinam in združevanja na poti ter spodbudili samostojno orientiranje.

Dejavnost je potekala v okolici šole in v bližnjem gozdu. Naravno okolje z razgibanim terenom ni predstavljalo zgolj prostora izvedbe, temveč pomemben element učnega procesa.

3.2 Sodelovalno načrtovanje kot temelj spodbudnega učnega okolja

Pomemben dejavnik uspešne izvedbe je bilo sodelovanje učiteljic različnih predmetnih področij. Športni dan sva načrtovali avtorica prispevka Karla Karnet, učiteljica športne vzgoje ter Nataša Kostanjevec, učiteljica geografije in nemščine. Pri načrtovanju sva izhajali iz skupne želje, da športni dan preseže klasično razumevanje športne dejavnosti in postane prostor povezovanja gibanja, raziskovanja in različnih oblik znanja.

Vsaka od naju je prispevala strokovna znanja svojega področja, kar je omogočilo oblikovanje dejavnosti, ki so povezovale šport, geografijo, naravoslovje, ustvarjalnost in uporabo digitalnih orodij.

Kot učiteljica športne vzgoje sem pripravila orientacijski del dejavnosti, ki je vključeval izdelavo kart, načrtovanje trase, določitev kontrolnih točk, pripravo materialov in organizacijo gibanja skupin na terenu. Pripravila sem tudi športni del dejavnosti, ki je vključeval delavnico slackline in športne igre v gozdu. Namen teh dejavnosti ni bil zgolj razvoj gibalnih sposobnosti, temveč ustvarjanje situacij, v katerih so učenci razvijali vztrajnost, zaupanje vase in sposobnost prilagajanja pri premagovanju izzivov.

Nataša Kostanjevec je pomembno prispevala k oblikovanju vsebine nalog na kontrolnih točkah ter povezovanju športnih vsebin z geografskimi in drugimi medpredmetnimi elementi. Skupaj sva izbirali vsebine, ki so učence spodbujale k opazovanju, raziskovanju in povezovanju znanja z neposrednim okoljem. Posamezne postaje so bile nadgrajene z raziskovalnimi nalogami in uporabo digitalnega orodja Padlet.

Takšno sodelovanje je omogočilo smiselno povezovanje različnih predmetnih področij v enotno učno izkušnjo. Različna strokovna znanja učiteljic so se dopolnjevala in omogočila oblikovanje dejavnosti, pri katerih so učenci uporabljali različne načine razmišljanja in izražanja znanja.

3.3 Učenje skozi gibanje, orientacijo in raziskovanje narave

Osrednji del športnega dne je predstavljal orientacijski pohod z 20 kontrolnimi točkami, izbranimi iz nabora 50 postavljenih točk. Na posameznih točkah so učenci reševali različne naloge, ki so zahtevale opazovanje, povezovanje informacij, praktično razmišljanje in skupno reševanje problemov. Glavni cilj dejavnosti ni bil doseganje najboljšega časa, temveč kakovostno sodelovanje skupine in uspešno premagovanje izzivov.

Organizacija dela v skupinah je omogočila sodelovanje učencev z različnimi znanji in spretnostmi, saj so pri reševanju nalog lahko prispevali vsak na svoj način.

Naloge so povezovale vsebine geografije, biologije, matematike, slovenščine, likovne umetnosti, tehnike in tehnologije, športne vzgoje, kot tudi projekta Varno s soncem in eTwininga. Poleg orientacije so učenci sodelovali še v drugih dejavnostih: sedmošolci v delavnici slackline in športnih igrah, osmošolci v športnih dejavnostih po orientaciji, devetošolci pa v delavnici izdelave katapulta.

Naravno okolje je postalo pomemben učni vir, učenci pa aktivni raziskovalci svojega okolja. Športni dan je tako združil orientacijo, športne dejavnosti in medpredmetne naloge v celostno učno izkušnjo.

4. Učinki in refleksija pedagoške prakse

4.1 Vpliv športnega dne na aktivno vlogo učencev

Eden izmed ključnih ciljev športnega dne je bil premik od učenca kot izvajalca vnaprej pripravljenih navodil k učencu kot aktivnemu soustvarjalcu učnega procesa. Opazili smo, da je možnost samostojnega odločanja pomembno vplivala na motivacijo učencev in njihovo pripravljenost za sodelovanje.

Učenci niso prejeli vnaprej določene poti, temveč so morali s pomočjo zemljevida sami načrtovati svojo pot med kontrolnimi točkami, presojati možnosti in prilagajati svoje odločitve glede na razmere na terenu. Pri tem so se srečevali z avtentičnimi situacijami, v katerih ni bilo vedno ene same pravilne poti do rešitve. Skupine so morale usklajevati svoje delo, si razdeliti naloge ter skupaj iskati najbolj učinkovite rešitve.

Poleg telesne vzdržljivosti so učenci razvijali prostorsko predstavo, komunikacijo, sposobnost odločanja in reševanja problemov. Vloga učitelja se je pri tem spremenila – ni bil več zgolj posredovalec informacij, temveč načrtovalec učnega okolja, ki je učencem omogočil raziskovanje, preizkušanje in učenje skozi izkušnjo.

Posebej pomembna ugotovitev je bila, da učenci gibanja niso doživljali kot napora, temveč kot del širše zgodbe in izziva. Če bi jim vnaprej predstavili, da bodo prehodili približno sedem kilometrov po razgibanem terenu, bi bil njihov odziv verjetno drugačen. Gibanje tako ni bilo več samo dejavnost, ampak del smiselnega učnega procesa.

4.2 Spodbudno in vključujoče učno okolje

Pomembna vrednost predstavljene izvedbe je bila njena vključujoča narava. Pri večini športnih dejavnosti pogosto izstopajo predvsem učenci z višjo ravnjo gibalnih sposobnosti, medtem ko

imajo drugi manj možnosti za uspešno vključevanje. Pri orientacijskem športnem dnevu pa uspeh ni bil odvisen zgolj od telesne pripravljenosti, temveč od različnih znanj, spretnosti in osebnih značilnosti posameznika.

Učenci so lahko prispevali na različnih področjih. Nekateri so prevzeli vodilno vlogo pri orientaciji in delu z zemljevidom, drugi pri reševanju problemskih nalog, opazovanju narave, ustvarjalnih dejavnostih ali organizaciji skupinskega dela. Takšna raznolikost vlog je omogočila, da so učenci doživeli uspeh tudi zunaj klasičnih športnih meril.

Tak pristop je povezan s sodobnim razumevanjem učnega okolja, kjer učenec ni zgolj prejemnik znanja, temveč aktiven udeleženec procesa učenja. Aktivno učenje omogoča, da učenec znanje oblikuje skozi lastno dejavnost, sodelovanje in povezovanje novih spoznanj z izkušnjami (Marentič-Požarnik, 2019).

Posebno vlogo je imelo naravno okolje, ki ni bilo zgolj prostor izvedbe dejavnosti, ampak pomemben učni vir. Gozd, poti, voda, kamnine in rastline so postali izhodišče za raziskovanje in povezovanje različnih vsebin. Takšno neposredno izkustveno učenje omogoča globlje razumevanje pojavov ter povezuje teoretično znanje z realnimi situacijami (Kolb, 1984).

4.3 Odzivi učencev in strokovna refleksija izvajalk

Odzivi učencev so pokazali, da jih še posebej motivirajo dejavnosti, pri katerih imajo možnost raziskovanja, odločanja in aktivnega sodelovanja. Izpostavljali so, da jim je bilo všeč, ker niso ves čas sledili navodilom učiteljev, ampak so morali sami iskati rešitve in sodelovati s sošolci.

Po izvedbi športnega dne je eden izmed učencev svojo izkušnjo povzel z besedami: »To je bil najboljši športni dan v 8 letih in končno sem užival ter se naučil nekaj praktičnega.«

Izjava odraža osnovni cilj dejavnosti – učencem ponuditi smiselno učno izkušnjo, v kateri so lahko samostojno povezovali znanje, gibanje in praktično reševanje problemov.

Z vidika izvajalk se je pokazalo, da takšna oblika športnega dne zahteva bistveno več načrtovanja, priprave in organizacije kot tradicionalni športni dnevi.

Poseben izziv je predstavljalo zagotavljanje avtentičnosti orientacijskega izziva. Pri izvedbi se je pojavila težava, da so posamezni učenci premikali oziroma skrivali orientacijske prizme, kar je vplivalo na delo drugih skupin. Izkušnja je pokazala, da je pri podobnih dejavnostih pomembno še bolj načrtovati način spremljanja kontrolnih točk ter učencem jasno predstaviti pomen poštenega sodelovanja in skupne odgovornosti.

Kljub večji organizacijski zahtevnosti ocenjujemo, da prednosti takšnega pristopa pomembno presegajo izzive izvedbe. Učenci so razvijali sposobnost odločanja, sodelovalno reševanje problemov, ustvarjalnost ter uporabo znanja v novih okoliščinah.

4.4 Možnosti nadaljnjega razvoja

Dosedanje izkušnje kažejo, da ima takšna oblika športnega dne velik razvojni potencial. V prihodnje želimo še bolj vključiti učence v načrtovanje nalog, razširiti medpredmetno povezovanje ter smiselno vključevati digitalna orodja za dokumentiranje in vrednotenje učnega procesa.

Predstavljena praksa potrjuje, da športni dan lahko preseže tradicionalno razumevanje športne dejavnosti in postane kakovostno učno okolje, kjer se povezujejo gibanje, raziskovanje, narava in različna predmetna znanja.

5. Zaključek

Opisani orientacijski športni dan ponazarja, kako lahko že uveljavljena oblika dneva dejavnosti s premišljeno pedagoško zasnovo postane spodbudno in vključujoče učno okolje. Vrednost predstavljene prakse ni zgolj v sami orientacijski dejavnosti, temveč predvsem v načinu oblikovanja učne izkušnje, kjer se gibanje, naravno okolje in medpredmetno povezovanje povežejo v smiselno celoto.

Ključna ugotovitev izvedene pedagoške prakse je, da učence pomembno motivirajo dejavnosti, pri katerih lahko raziskujejo, sprejemajo odločitve in prepoznajo namen svojega dela. Narava se je pri tem pokazala kot izjemno bogat učni prostor, saj omogoča neposredno izkušnjo, povezovanje znanja ter razvoj različnih kompetenc.

Dveletni razvoj športnega dne je pokazal, da kakovostno učno okolje ne nastane samo z izbiro dejavnosti, temveč predvsem s premišljenim načrtovanjem, refleksijo in prilagajanjem potrebam učencev. Čeprav takšna oblika dela zahteva več časa in organizacijskega napora, učencem omogoča izkušnje, ki presegajo okvir običajnega pouka.

Prav v povezovanju gibanja, raziskovanja, sodelovanja in učenja v naravi se kaže potencial takšnega pristopa za oblikovanje učnega okolja, v katerem lahko različni učenci najdejo svojo vlogo in možnost za uspeh.

Viri

- Beames, S., Higgins, P. J., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kovač, M., Jurak, G., Starc, G., & Strel, J. (2011). *Športna vzgoja v sodobni šoli*. Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani.
- Marentič-Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd). DZS.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf
- Unesco Prva OŠ. (b. d.). Štirje Delorsovi stebri izobraževanja. https://unescoprvaos.splet.arnes.si/unesco-stebri/
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Ustvarjalni gib pri pouku geometrije

Maja Pirc

OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem

maja.jagodic5@gmail.com

Biografija

Maja Pirc je profesorica razrednega pouka na OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem, kjer je opravljala delo učiteljice podaljšanega bivanja, delo druge učiteljice v prvem razredu in delo razredničarke. V šolskem letu 2025/26 je vodila tudi RaP dejavnost z različnimi sprostitvenimi in povezovalnimi aktivnostmi, namenjene umirjenemu začetku šolskega dne. Prvič bo objavila strokovni članek na temo vodenih vizualizacij.

Povzetek

Poučevanje, ki vključuje tudi ustvarjalni gib, je celostno poučevanje in zadovolji vsem učnim stilom učencev, tako da učno snov prav vsi učenci lahko razumejo. Poleg vpliva na kognitivno področje učencev, ima ustvarjalni gib tudi močan vpliv na počutje učencev, razredno klimo, motivacijo, sodelovanje in ustvarjalnost. V prispevku sem posebej opisala ustvarjalnost, kako se jo da spodbujati, in posebej gibanje, kakšen pomen ima to za kvalitetnejše učenje in koncentracijo ter motivacijo pri pouku. Predstavljam nekaj pomembnih ugotovitev iz svojega diplomskega dela z naslovom Ustvarjalni gib pri pouku geometrije.

Zelo očitni rezultati so se pokazali pri raziskovanju vpliva ustvarjalnega giba na ustvarjalnost učencev, saj so bili učenci, ki so bili deležni poučevanja preko ustvarjalnega giba, zelo inovativni v svojih idejah. Poleg tega so učenci veliko improvizirali, načrtovali gibanje, urejali svoje ideje in ustvarjali.

Ključne besede: Celostni pristop poučevanja, gibanje pri matematiki, ustvarjalnost pri matematiki, ustvarjalni gib

Abstract

Teaching that also includes creative movement is integrated teaching and fulfills the needs of all the various learning styles, so the subject matter can be understood by each and every learner. In addition to its effect on the learners' cognitive domain, creative movement also significantly influences their mood, the classroom atmosphere, motivation, cooperation and creativity. In this article, I describe creativity and ways of encouraged it, as well as movement and its importance for improving learning, concentration and motivation in the classroom.

In this article, I present some of the important findings from my undergraduate thesis, Ustvarjalni gib pri pouku geometrije [Creative Movement in Geometry Lessons]. The findings demonstrate that creative movement has a positive effect on learners' creativity, as those that were taught through the use of creative movement displayed a lot of innovation in their ideas. In addition, the learners did a great deal of improvisation, planned their movements, arranged their ideas and created.

Keywords: Intergrated teaching, movement in mathematics, creativity in mathematics, creative movement

1. Uvod

Problemske naloge, ki jih učitelj zastavi učencem in jih ti rešujejo s pomočjo ustvarjalnega giba, spodbujajo celostno učenje ter medsebojno sodelovanje. Učenci problem rešujejo celovito, saj pri iskanju rešitev povezujejo miselne, gibalne in čustvene procese. V učni skupini nastajajo številne izvirne ideje, ki jih učenci usklajujejo ter skozi improvizacijo in organizacijo gibanja oblikujejo v ustvarjalne rešitve.

V nadaljevanju bo predstavljen celostni pouk, pomen gibanja pri pouku, matematika z gibanjem in možnosti ustvarjalnega poučevanja ter ustvarjalni gib pri pouku. Predstavljene bodo tudi ugotovitve raziskave o vključevanja ustvarjalnega giba v pouk geometrije. Raziskava v sklopu diplomskega dela Ustvarjalni gib pri pouku geometrije (Jagodic, 2013) je bila usmerjena tudi v preučevanje vpliva ustvarjalnega giba na ustvarjalnost učencev, rezultati pa kažejo, da takšen način poučevanja spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja ter prispeva k večji ustvarjalnosti učencev pri reševanju matematičnih nalog.

2. Celostni pouk

Po mnenju Edgarja Faurea človek izkoristi le približno deset odstotkov svojih potencialov, kar pomeni, da ostaja devetdeset odstotkov potencialov neizkoriščenih. (Gardner, 1995)

To kaže, da ima vsak posameznik veliko razvojnih možnosti, ki jih je mogoče spodbuditi z ustreznim izobraževalnim procesom.

Razlog, da posamezniki pogosto ne razvijajo vseh svojih spodobnosti, je tudi v tem, da se novih nalog lotevajo na ustaljene in manj ustvarjalne načine. Podobno velja tudi za šolsko učenje, kjer so učitelji in učenci pogosto navajeni, uporabljati preverjene učne metode ter pri njih vztrajajo. Vendar je smiselno razmišljati, kako bi to sposobnost lahko dosegli na drugačen način, ki se bo mogoče celo izkazal za učinkovitejši in bolj enostaven za razumevanje. Ena izmed pomembnih nalog izobraževanja je zato prepoznavanje in razvijanje posameznikovih še neizkoriščenih potencialov.

Luis Alberto Machado poudarja, da imajo vsi ljudje primerljive potencialne sposobnosti, ki pa se v življenju razvijejo različno, odvisno od posameznikovega okolja in življenjskih izkušenj (Gardner, 1995).

Razvoj intelektualnih sposobnosti je namreč v veliki meri odvisen od spodbudnega okolja. Le redki posamezniki svoje potenciale razvijejo brez ustreznih spodbud, medtem ko ima kakovosten vzgojno-izobraževalni proces ključno vlogo pri njihovem razvoju in dozorevanju.

Pomembnost različnih pristopov k poučevanju ponazarja primer Japonske, kjer želijo pri učencih razvijati občutek pripadnosti skupini, sodelovanje in uspešnost. Pri poučevanju aritmetike celotnemu razredu predstavijo zahtevno nalogo, ki jo učenci rešujejo skupaj več dni. Pri tem jim lahko pomagajo tudi starejši učenci. Takšen način dela spodbuja sodelovalno učenje, medsebojno pomoč in občutek skupne odgovornosti za doseganje cilja. (Gardner, 1995)

Podobno je mogoče prilagoditi tudi poučevanje branja, predvsem pri otrocih, ki se soočajo z učnimi težavami. Namesto da bi vztrajali pri klasičnih metodah, lahko uporabimo druge simbolne sisteme, kot so zemljevidi ali notni zapisi, ter vključimo tipno-gibalne dejavnosti in konkretne ponazoritve vsebin. Takšni pristopi povečujejo motivacijo in olajšajo razumevanje učne snovi (Gardner, 1995).

Otroci so si med seboj zelo različni, zato morajo biti tudi učni pristopi čim bolj raznoliki.

Raziskave kažejo, da je približno 25 % učencev avditivnega tipa, pri katerem prevladuje učenje s poslušanjem, predavanji in razpravami. Okoli 35 % učencev je vizualnega tipa, zato se najbolje učijo s pomočjo slikovnega gradiva, shem in prikazov, medtem ko je približno 40 % učencev kinestetičnega tipa, za katerega so ključni gibanje in ročne dejavnosti. (Kavčič, 2005)

Na raznolikost posameznikovih sposobnosti opozarja tudi Gardnerjeva teorija več inteligentnosti. Gardner (1995) navaja sedem vrst inteligenc, ki naj bi jih imel vsak posameznik, vendar so pri vsakem posamezniku različno razvite. To so jezikovna inteligenca, logično-matematična inteligenca, vizualno-prostorska inteligenca, glasbena inteligenca, telesno-prostorska inteligenca, znotrajosebna inteligenca in medosebna inteligenca.

Za učinkovito poučevanje je zato bistveno, da učitelj upošteva značilnosti posameznih zaznavnih sistemov in učencem učno snov predstavlja na več načinov. Če poučuje zgolj z eno metodo, obstaja večja verjetnost, da vsi učenci učne snovi ne bodo razumeli oziroma pri učenju ne bodo dosegli pričakovanega napredka (Vrečko, 1999, kot je navedeno v Kavčič, 2005).

Poučevanje naj bi bilo torej čim bolj pestro, da bi se učenci lahko učno snov čim bolje zapomnili in da bi jim čim več znanja ostalo v spominu.

Celostni pristop k poučevanju temelji na raznolikih učnih dejavnostih, ki vključujejo telesno, doživljajsko, miselno in socialno področje posameznikovega razvoja. Ustvarjalni proces in gibalno izražanje naj bi bilo prisotno pri obravnavi vseh učnih vsebin z vseh učno-izobraževalnih področij. Takšno učenje povezuje miselne in telesne procese ter omogoča celostni razvoj učenca, saj učenje poteka hkrati z umom in telesom (Kroflič, 1999).

Pomen gibanja pri pouku

Slika 1: Prikaz krive črte pri uri matematike

Gibanje med poukom pomembno prispeva k večji pripravljenosti učencev za učenje, saj spodbuja aktivacijo njihovih zaznavnih in sprejemnih kanalov. Ko učitelj v učni proces načrtno vključuje gibalne dejavnosti, lahko opazi večjo energijo, zavzetost in boljšo pozornost učencev. Takšen način poučevanja ne prispeva le k večji motivaciji za delo, temveč lahko tudi zmanjšuje tveganje za učno neuspešnost. S pomočjo gibanja učenci lažje vzpostavljajo povezave z učno snovjo, zato postaja učenje bolj smiselno, zanimivo in učinkovito (Griss, 1998).

Poleg razvoja motoričnih spretnosti gibalne dejavnosti prispevajo k razvoju samozavedanja, orientacije v prostoru in času, zaznavanja oblik, gibanja ter dogajanja v okolju. Hkrati spodbujajo razvoj višjih spoznavnih funkcij, govora, ustvarjalnosti, ustvarjalnega mišljenja ter čustvene in socialne prilagojenosti (Kroflič in Gobec, 1992).

Griss (1998) povezuje Gardnerjevo telesno-gibalno inteligenco s kinestetičnim poučevanjem. Takšen pristop je posebej primeren za učence z izraziteje razvito telesno-gibalno inteligenco, koristi pa tudi tistim, pri katerih ta ni izrazito razvita. Gibalno podprto učenje namreč spodbuja razvoj osebnega zavedanja, krepi različne sposobnosti posameznika in prispeva k oblikovanju uravnotežene osebnosti.

Pomen gibanja za učenje potrjuje tudi Ratey (2008) v knjigi Spark!.Opisuje primer dijakov srednje šole v Napervillu, kjer je bil v učni program sistematično vključen večji obseg telesne dejavnosti. Po teku in drugih oblikah vadbe so bili dijaki bolj zbrani, pripravljeni na učenje in uspešnejši pri reševanju učnih nalog. Poleg izboljšane koncentracije in razpoloženja so bili manj nemirni in napeti, hkrati pa so kazali večjo motivacijo za šolsko delo.

Podobno kot mišice tudi možgani za optimalno delovanje potrebujejo redno aktivacijo. Bolj kot jih uporabljamo, močnejši in bolj fleksibilni postajajo. Ko možgani dobijo nalogo, da sprejmejo informacijo, se sproži aktivnost med nevroni ali živčnimi celicami. Močnejša je ta aktivnost, lažje se signal sproži. Ko se npr. naučimo francosko besedo, se sproži signal med nevroni, in če besede ne ponavljamo, se povezanost med nevroni slabi in besedo pozabimo. Za izboljšavo povezav med nevroni je posebej učinkovito učenje, ki povezuje miselne procese, čustva in gibanje. Telesna dejavnost namreč spodbuja sproščanje pomembnih nevrotransmiterjev, ki omogočajo učinkovitejše delovanje možaganov ter vplivajo na mišljenje, učenje in čustvovanje (Ratey in Hagerman, 2008).

Na podlagi navedenih ugotovitev Ratey in Hagerman (2008) zaključujeta, da gibanje izboljšuje učenje na treh ravneh. Prvič, povečuje pozornost in motivacijo za učenje. Drugič, spodbuja učinkovitejše povezovanje živčnih celic in hitrejše prenašanje živčnih impulzov. Tretjič, prispeva k nastajanju novih živčnih celic, kar dolgoročno izboljšuje sposobnost učenja in prilagajanja novim izzivom.

3. Matematika z gibanjem in možnosti ustvarjalnega poučevanja

Pri poučevanju matematike ima pomembno vlogo učiteljeva ustvarjalnost, saj mora znati izbrati in oblikovati učne metode, ki bodo ustrezale različnim potrebam učencev. Ker se otroci med seboj razlikujejo po sposobnostih, učnih stilih in načinih zaznavanja, je pomembno, da učitelj pouk načrtuje celostno ter uporablja raznolike pristope. Kot poudarjata Zajc in Koželj (2001) v knjigi *Matematika v srcu umetnosti,* se učenci pri učenju matematike pogosto srečujejo z različnimi zagatami, težavami in izzivi. Te ovire lahko premaga vsak otrok, če je način poučevanja prilagojen njegovim značilnostim. Ena izmed nalog učitelja je zato izbrati takšne metode dela, ki posameznemu učencu omogočajo lažje razumevanje matematičnih pojmov. Med učinkovite pristope sodi tudi učenje z gibanjem.

Na razredni stopnji se novi matematični pojmi praviloma usvajajo na treh ravneh: najprej na konkretnem, nato na grafičnem in nazadnje na simbolnem nivoju. Na vseh treh stopnjah je smiselno uporabljati celosten pristop k poučevanju, pri čemer je vključevanje gibanja posebej pomembno na konkretnem in grafičnem nivoju. V fazi konkretnega učenja imajo osrednjo vlogo gibalno zasnovane didaktične dejavnosti, saj učencem omogočajo neposredno izkušnjo in lažje razumevanje matematičnih vsebin (Zurc in Cotič, 2004).

Povezanost matematike in gibanja nazorno opišeta Zajc in Koželj (2001), ki poudarjata, da lahko matematiko doživljamo tudi skozi ples in gibanje. Plesni koraki predstavljajo ponavljajoče se vzorce, ki jih štejemo, z njimi sledimo ritmu glasbe, telesni gibi pa lahko ponazarjajo geometrijske oblike in prostorske odnose. Na ta način postanejo matematični pojmi bolj konkretni, učenci pa jih lažje razumejo in ponotranjijo.

Učenje matematike z gibanjem se lahko izvaja v različnih oblikah. Med pogostimi dejavnostmi so plesno-ritmične igre ob glasbi, poleg te aktivnosti pa Kavčičeva (2005) navaja še gibalne igre z navodili, gibalno-ustvarjalne igre in aritmetične gibalne igre s številčno vrsto. Gibalne igre z navodili so prostočasne otroške igre, ki so jim dodane matematične vsebine. Gibalno-ustvarjalne igre lahko potekajo individualno ali v skupinah, pri čemer učenci izražajo matematične pojme z gibanjem posameznih delov telesa ali celotnega telesa. Pri aritmetičnih gibalnih igrah pa učenci rešujejo matematične naloge na številčni vrsti, ki je narisana na tleh, pri čemer se po njej tudi fizično premikajo.

Za uspešno učenje matematike, je pomembno, da otrok matematične pojme ne le razume, temveč jih tudi izkustveno doživi.

Takšno učenje omogoča globlje razumevanje in trajnejše pomnjenje, saj se pridobljeno znanje povezuje z različnimi čutili in izkušnjami. Posledično matematika pri otroku ne vzbuja občutkov neuspeha ali strahu, temveč postane področje, ki ga razume in pri katerem je uspešen. Ko se učenec pozneje sreča z zahtevnejšimi matematičnimi vsebinami, lahko spontano prikliče že usvojene predstave in izkušnje ter jih uporabi pri reševanju novih matematičnih problemov (Zajc in Koželj, 2001).

4. Ustvarjalni gib pri pouku

Eden izmed pomembnih pristopov celostnega učenja je ustvarjalni gib, ki združuje gibanje in ustvarjalno izražanje.

V ustvarjalno-gibalnih dejavnostih ima učitelj predvsem vlogo organizatorja, usmerjevalca in spodbujevalca učnega procesa. Njegova naloga je pripraviti spodbudno učno okolje, učencem predstaviti izhodiščni problem ter jih usmerjati pri iskanju rešitev, ne da bi jim ponujal že pripravljene odgovore. Po potrebi se lahko tudi sam vključi v dejavnost, vendar učencem pušča dovolj prostora za samostojno raziskovanje in ustvarjanje (Kroflič, 1999).

V vzgojno-izobraževalnem delu se ustvarjalni gib uresničuje v različnih oblikah. Med najpogostejše sodijo gibalne in rajalne igre, pantomima, spontane in usmerjene igre z vlogami, gibno, plesno in govorno dramatiziranje, plesno izražanje ter gibalne didaktične igre (Kroflič in Gobec, 1992).

Pri izvajanju ustvarjalnega giba učitelj učence vodi predvsem z ustnimi navodili, ki jih spodbuja k raziskovanju različnih možnosti gibanja. Pri tem deluje kot nekakšen »cestni zemljevid«, saj učencem nakazuje smer raziskovanja, ne določa pa njihovih konkretnih gibalnih rešitev. Učenci sami izbirajo specifične gibe, jih med seboj povezujejo ter na tej osnovi ustvarjajo izvirne gibalne izraze. Navodila so lahko odprte narave, na primer: *Pokaži tri različne načine skakanja* ali *Z gibanjem prikaži isti vzorec na več različnih načinov.* Takšne naloge učencem omogočajo svobodno izbiro gibalnih rešitev ter razvoj lastnih idej. Med dejavnostjo učitelj učence usmerja, po njenem zaključku pa jim omogoča predstavitev njihovih rešitev in skupno refleksijo. Pri tem se ustvarjalnost kaže predvsem v improvizaciji, oblikovanju gibalnih zaporedij, spominu, načrtovanju, ustvarjanju in organizaciji gibanja (Griss, 1998).

Ustvarjalni gib pomembno prispeva k razvoju socialnih odnosov med učenci. Med gibalnim sporazumevanje, učenci zaznavajo neverbalna sporočila svojih sošolcev, ki vzbujajo različne odzive, kot so zaupanje, spoštovanje ali negotovost. Takšne izkušnje jim omogočajo boljše medsebojno spoznavanje ter razvijanje razumevanja in spoštovanja individualnih razlik. Učenci postopoma spoznajo, da se ljudje med seboj razlikujejo po telesnih značilnostih in načinih gibanja ter da je vsak način izražanja edinstven in vreden spoštovanja (Griss, 1998).

Pomen ustvarjalnega giba za uspešnost učenca potrjujejo raziskovalne ugotovitve. Griss (1998) navaja, da so se učenci, ki so bili pred poukom matematike sodelovali v plesnih dejavnostih, učno snov usvojili približno dvakrat hitreje kot učenci, ki takšnih dejavnosti niso izvajali. Podobno je Kroflič (1992) v svoji raziskavi ugotovila, da metoda ustvarjalnega giba spodbuja ustvarjalno vedenje učencev, ki se kaže predvsem v večji fluentnosti in izvirnosti idej pri reševanju problemskih nalog.

Če je naloga namenjena posamezniku, učenec išče lastne načine izražanja in rešuje problem samostojno, kar spodbuja razvoj njegove ustvarjalnosti in samostojnosti. Ne glede na to, ali delo poteka individualno, v paru ali v skupini, je pomembno, da učenci ne posnemajo drug drugega, temveč izražajo lastne zamisli. Prav izvirnost njihovih rešitev je eden najpomembnejših pokazateljev ustvarjalnosti in učitelju omogoča vpogled v ustvarjalni potencial posameznega učenca.

5. Raziskava

V diplomskem delu Ustvarjalni gib pri pouku geometrije (Jagodic, 2013) je bila raziskovana uporaba učnega pristopa ustvarjalnega giba pri pouku matematike, natančneje pri obravnavi geometrije.

Raziskava se je osredotočila na pomen ustvarjalnih gibalnih dejavnosti ter njihov vpliv na ustvarjalnost učencev. Temeljni cilj raziskave je bil ugotoviti, ali učenci, ki so deležni poučevanja z ustvarjalnim gibom, pri reševanju nalog izražajo več ustvarjalnosti kot učenci, ki se učijo po običajnem učnem pristopu. Diplomsko delo je obravnavalo tudi druge učinke ustvarjalnega giba, v tem prispevku pa so predstavljeni le rezultati, povezani z ustvarjalnostjo učencev.

Raziskovalni vzorec je zajemal 46 učencev 2. razreda Osnovne šole Davorina Jenka v Cerkljah v šolskem letu 2012/13. Razred 2.c je predstavljal eksperimentalno skupino, v kateri je pouk potekal po učnem pristopu ustvarjalnega giba. Poleg tega so bile uporabljene tudi metode demonstracije, razlage in pogovora. Razred 2.b je predstavljal kontrolno skupino, v kateri je isto učno vsebino brez vključevanja ustvarjalnega giba izvajala razredna učiteljica.

Podatki o ustvarjalnosti učencev so bili zbrani z opazovanjem njihovega reševanja gibalnih nalog. Med izvajanjem dejavnosti so bili učenci fotografirani, pri opazovanju pa je bila pozornost namenjena predvsem njihovim idejam, improvizaciji, koreografiji, ustvarjanju in organizaciji gibanja.

V eksperimentalni skupini je bilo izvedenih osem učnih ur, enako število učnih ur pa je bilo opazovanih tudi v kontrolni skupini. Raziskava je temeljila na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja z udeležbo raziskovalke kot opazovalke in izvajalke učnih vsebin. V obeh skupinah so bile v zaključnem delu učnih ur izvedene ustvarjalno-gibalne naloge. Za objavo fotografij učencev so bila pridobljena pisna soglasja staršev.

Rezultati raziskave so pokazali, da so bile gibalne naloge primeren instrument za spremljanje ustvarjalnosti, saj so se med eksperimentalno in kontrolno skupino pokazale opazne razlike. Učenci eksperimentalne skupine so bili med raziskavo sistematično vključeni v proces razvijanja ustvarjalnih idej, zato so že pri prvih dejavnostih izkazali veliko ustvarjalnosti. Čeprav so bili sprva nekoliko zadržani in manj samozavestni, so pri reševanju matematičnih nalog z gibanjem pokazali številne izvirne ideje. Z vsako naslednjo učno uro so postajali ustvarjalnejši, bolj sproščeni in samozavestni pri gibalnem izražanju. Njihove predstavitve so postajale vse bolj načrtovane, pogosto so oblikovali tudi prave plesne koreografije. Kadar časa za načrtovanje niso imeli, pa so pokazali dobro sposobnost improvizacije.

Na fotografijah, predstavljenih v nadaljevanju, so prikazani primeri ustvarjalnih rešitev učencev eksperimentalne skupine. Pri obravnavi geometrijskih teles so učenci v osrednjem delu učne ure njihove lastnosti spoznavali z dejavnostmi ustvarjalnega giba. Učitelj je predstavil model geometrijskega telesa, skupaj z učenci obravnaval njegove značilnosti, nato pa jih spodbudil, da posamezno lastnost izrazijo z gibanjem. Eden izmed učencev je na primer lastnosti krogle ustvarjalno ponazoril s prevalom naprej. Na spodnji levi fotografiji učenci lastnosti krogle predstavljajo s svojimi telesi, na spodnji desni pa ob glasbi z gibanjem ponazarjajo izbrano geometrijsko telo.

Slika 2: Skupinska predstavitev krogle

Slika 3: Prikaz kvadra

Na spodnji levi fotografiji so prikazane ustvarjalne rešitve pri dejavnosti *Simetrična in nesimetrična poza*, na spodnji desni pa dejavnost, pri kateri ena skupina učencev ustvarja gibanje s trakovi, druga skupina pa predstavlja njihovo zrcalno sliko.

Slika 9: Prikaz simetrične figure

Slika 10: Prikaz zrcalne slike

6. Zaključek

Rezultati raziskave kažejo, da so učenci eksperimentalne skupine, ki so bili sistematično vključeni v proces razvijanja ustvarjalnih idej z uporabo ustvarjalnega giba, pri reševanju gibalnih nalog izkazali višjo raven ustvarjalnosti kot učenci kontrolne skupine. Učenci eksperimentalne skupine so pri svojem izražanju uporabljali celotno telo, raziskovali različne možnosti gibanja ter razvijali inovativne, načrtovane in raznolike gibalne rešitve. K temu je pomembno prispevalo dejstvo, da so

skozi celoten učni proces spoznavali različne načine gibanja in jih povezovali s prikazovanjem matematičnih pojmov.

Učenci kontrolne skupine, ki niso bili deležni načrtovanega vključevanja ustvarjalnega giba v učni proces, so pri gibalnih nalogah pokazali manj izvirnosti, večkrat so ponavljali rešitve drugih učencev ter izkazovali manj načrtovanja in organizacije gibanja. Kljub temu je bilo pri njih mogoče opaziti napredek, saj so z vključevanjem posameznih ustvarjalno-gibalnih dejavnosti postajali bolj sproščeni in so postopoma začeli oblikovati posamezne izvirne ideje. To kaže, da lahko učitelj ustvarjalnost učencev spodbuja že z občasnim vključevanjem ustvarjalno-gibalnih dejavnosti v pouk.

Primerjava eksperimentalne in kontrolne skupine je pokazala, da je bil vpliv ustvarjalnega giba na razvoj ustvarjalnosti učencev izrazitejši v eksperimentalni skupini. Učenci, ki so bili deležni poučevanja z ustvarjalnim gibom, so zastavljene naloge reševali bolj ustvarjalno kot učenci, ki takšnega pristopa niso bili deležni. Na podlagi rezultatov raziskave je bila tako potrjena hipoteza, da vključevanje ustvarjalnega giba v pouk spodbuja ustvarjalnost učencev pri reševanju matematičnih nalog.

Viri

- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah.* Tangram.
- Griss, S. (1998). *Minds in motion.* Heinemann.
- Jagodic, M. (2013). *Ustvarjalni gib pri pouku geometrije* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavčič, A. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki*. Bravo.
- Kroflič, B (1999). *Ustvarjalni gib: Tretja razsežnost pouka.* Znanstveno publicistično središče.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib.* Znanstveno publicistično središče.
- Kroflič, B., & Gobec, B. (1992). *Ustvarjalni gib in plesna vzgoja na najmlajše.* Pedagoška obzorja.
- Ratey, J.J., & Hagerman, E. (2008). *Spark! How exercise will improve the performance of your brain.* Quercus.

- Zajc, I., & Koželj, M. (2001). *Matematika v srcu umetnosti.* Jutro.
- Zurc, J., & Cotič, M. (2004). Vloga gibalnih aktivnosti pri zgodnjem poučevanju matematike. *Matematika v šoli,* 11(3-4), 142-154.

Vloga svetovalnega delavca pri delu z učenci s čustveno-vedenjskimi težavami

The Role of the School Counselor in Working with Students with Emotional and Behavioral Difficulties

Mojca Gregorin, uni. dipl. geo. in uni. dipl. ped.
svetovalna delavka in učiteljica dodatne strokovne pomoči na OŠ Mengeš
mojca.gregorin@osmenges.si

Biografija

Avtorica je diplomirana pedagoginja in geografinja. Tri leta je zaposlena v osnovni šoli kot svetovalna delavka in učiteljica dodatne strokovne pomoči. Učencem nudi pomoč individualno, v paru in skupinsko, Izvaja več preventivnih delavnic za otroke različnih starosti.

Povzetek

Svetovalni delavec ima pomembno vlogo pri podpori učencem s čustveno-vedenjskimi težavami, saj lahko deluje kot pomemben varovalni dejavnik v njihovem življenju. Učenci z omenjenimi težavami pogosto naletijo na izzive v šolskem okolju, kar lahko vpliva na njihov uspeh, socialne odnose in počutje. Svetovalni delavci nudijo podporo pri obvladovanju čustvenih stisk in vedenjskih izzivov, pomagajo razvijati komunikacijske in socialne veščine, delujejo pa tudi kot mediatorji v konfliktnih situacijah.

Svetovalni delavci nudijo individualno in skupinsko svetovanje, sodelujejo pri oblikovanju in izvajanju preventivnih programov, ki pomagajo zmanjšati negativne učinke čustvenih in vedenjskih težav.

Na Osnovni šoli Mengeš smo v drugi polovici šolskega leta 2025/2026 zaznali potrebo po oblikovanju posebne skupine učencev z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) in čustveno-

vedenjskimi težavami. Namen skupine je bil spodbujati sprostitev skozi gibanje, razvijati socialne veščine in krepiti čustvene kompetence. V prispevku bomo predstavili primer dobre prakse.

Ključne besede: svetovalni delavec, čustveno-vedenjske težave, varovalni dejavnik, socialne veščine, čustvene kompetence

Abstract

The school counselor plays an important role in supporting students with emotional and behavioral difficulties, as they can serve as a significant protective factor in these students' lives. Students with such difficulties often encounter challenges in the school environment that may affect their academic achievement, social relationships, and overall well-being. School counselors provide support in managing emotional distress and behavioral challenges, help students develop communication and social skills, and also act as mediators in conflict situations.

School counselors offer both individual and group counseling and contribute to the development and implementation of preventive programs aimed at reducing the negative impact of emotional and behavioral difficulties.

During the second half of the 2025/2026 school year, at Mengeš Primary School, we identified the need to establish a dedicated support group for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and emotional and behavioral difficulties. The group's objectives were to promote relaxation through physical activity, develop social skills, and strengthen emotional competencies. This paper presents an example of good practice.

Keywords: school counselor, emotional and behavioral difficulties, protective factor, social skills, emotional competencies

1. Uvod

Svetovalni delavec ima ključno vlogo pri prepoznavanju, preprečevanju in obravnavi čustveno-vedenjskih težav učencev. Prispeva k oblikovanju varnega, podpornega in spodbudnega šolskega okolja, ki omogoča učencem razvoj pozitivne samopodobe, čustvene stabilnosti ter uspešnejših socialnih odnosov. Z aktivnim vključevanjem v šolsko življenje in oblikovanjem pozitivnih odnosov lahko pomembno prispeva k zmanjševanju vedenjskih izzivov ter krepitvi čustvene odpornosti pri otrocih in mladostnikih.

Namen prispevka je predstaviti vlogo svetovalne službe pri podpori učencem s čustveno-vedenjskimi težavami. Pri delu z učenci ima velik pomen asertivna komunikacija, pozitivna spodbuda, priznanje, razvijanje čustvenih kompetenc, učenje socialnih veščin.

2. Čustveno-vedenjske težave pri učencih

Učenci s čustveno-vedenjskimi težavami se v šolskem okolju pogosto soočajo z izzivi na področju uravnavanja čustev, medosebnih odnosov in vedenja. Zaradi teh težav lahko doživljajo učni neuspeh, socialno izključenost ter konflikte z vrstniki in odraslimi. Ob ustrezni podpori številni učenci razvijejo učinkovite strategije spoprijemanja s težavami in uspešno premagujejo življenjske izzive.

Musek Lešnik (2021) govori o pozitivni edukaciji. Poudarja, da bi bilo v šoli potrebno več pozornosti nameniti, ne samo znanju, temveč celostnemu razvoju pomembnih življenjskih veščin in moči, da se bodo otroci razvili v duševno, socialno, telesno, čustveno in duhovno zdrave ljudi.

Mikša in Šverko (2025) poudarjata pomen učenja socialnih in čustvenih kompetenc, kot so empatija, sodelovanje, samoregulacija in odgovornost. Pomembno je, da se vsak učenec v šoli počuti sprejet in varen, saj šele občutek varnosti odpira možnost za učenje in sodelovanje. Otrok, ki ne doživlja pripadnosti skupnosti, lahko razvije vedenjske vzorce, s katerimi poskuša pritegniti pozornost ali pridobiti občutek moči, kar pogosto vodi v konflikte in težave v razredu.

Učenci s posebnimi potrebami, npr. z ADHD, so pogosto vključeni v redni pouk, vendar se nekateri težje povezujejo z vrstniki in zato potrebujejo načrtno podporo pri razvijanju socialnih spretnosti (Mikša in Šverko, 2025).

Pri zagotavljanju celostnega razvoja učencev s čustveno-vedenjskimi težavami ima pomembno vlogo svetovalni delavec, ki predstavlja enega ključnih varovalnih dejavnikov v šolskem okolju.

3. Podpora in pomoč svetovalne službe

V programskih smernicah svetovalnega dela (2024) je zapisano, da je temeljni cilj svetovalne službe skrb za optimalni razvoj vseh učencev. Svetovalni delavec v vzgojno-izobraževalnem zavodu deluje, sodeluje in pomaga pri spodbujanju celostnega razvoja učencev, pri tem pa skrbi tudi za zagotavljanje dobrobiti/blagostanja. Pri skrbi za celostni razvoj učencev je ključno zavedanje in upoštevanje individualnih razlik med učenci tako z vidika psiholoških značilnosti kot značilnosti njihovega družinskega in širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo.

Svetovalne služba ustvarja vključujoče šolsko okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete, varne in spoštovane. Spodbudna, pozitivna komunikacija omogoča občutek sprejetosti, pozitivno spreminjanje in razvoj učenca (Marič, 2010). Pomembno je, da je odnos, ki ga ustvarjamo z učenci spoštljiv in sprejemajoč in vključuje tudi postavljanje zahtev ter primernih omejitev. Predvsem pa temelji na razumevanju otrokovih potreb ter vsebuje pohvale in spodbude (Tacol idr., 2024). Po Kernovi (2011) je pomembno, da pri delu z otroki uporabljamo povezovalne navade, kot so spodbujanje, podpiranje, poslušanje, sprejemanje, zaupanje, spoštovanje in pogajanje o razlikah. S tem ustvarjamo vzdušje zaupanja in spoštovanja. Svetovalna služba pri svojem delu skuša slediti tem smernicam.

S pravočasnim prepoznavanjem tveganj, individualno podporo, svetovanjem in sodelovanjem z učitelji, starši ter zunanjimi strokovnjaki svetovalna služba prispeva k zmanjševanju vedenjskih težav in krepitvi učenčevih močnih področij.

4. Učenje socialnih veščin in čustvenih kompetenc v manjši skupini

Na Osnovni šoli Mengeš imamo v štirih oddelkih 1. razreda osem učencev z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Poleg težav s pozornostjo se pri nekaterih učencih pojavljajo tudi izzivi na

področju socialnih odnosov ter čustveno-vedenjskega funkcioniranja. V individualnih situacijah, na primer med urami dodatne strokovne pomoči, je njihovo vedenje praviloma ustrezno. Več težav pa se pojavlja v večjih skupinah, predvsem v manj strukturiranem času podaljšanega bivanja, kjer hitreje pride do konfliktov in neustreznih vedenjskih odzivov, tudi fizičnih sporov z vrstniki.

Pri teh učencih pogosto opažamo, da je šport eno njihovih močnejših področij, poleg tega pa tudi področje njihovega interesa. Zato je pomembno, da njihove gibalne sposobnosti razvijamo in jim omogočamo dovolj priložnosti za gibanje.

Z namenom podpore tem učencem smo se odločili oblikovati manjšo skupino. Enkrat tedensko sva športni pedagog in svetovalna delavka v času podaljšanega bivanja peljala skupino za eno uro na dejavnosti na prostem. Cilj skupine je bil učencem omogočiti sprostitev skozi gibanje, hkrati pa preko igre razvijati socialne veščine, spoznavati pomen pravil, se učiti reševanja konfliktov ter krepiti čustvene kompetence, kot so empatija, samoregulacija in sodelovanje. Pomemben poudarek smo namenili tudi učenju sobivanja z drugimi, pogovorom o odzivanju v konfliktnih situacijah ter prevzemanju odgovornosti za lastno vedenje.

Naloga se je izkazala za zahtevnejšo, kot smo sprva pričakovali. Na začetku je vsak učenec sledil predvsem svojim interesom in impulzom, težko so upoštevali navodila, pogosto niso slišali opozoril ali pa so hitro pozabili na dogovorjena pravila, ki jih je bilo treba večkrat ponoviti. Potrebna sta bila stalno usmerjanje in dosledno opominjanje.

Skupaj smo se učili tehnik umirjanja z dihanjem, raziskovali, kaj učence veseli in na katerih področjih so uspešni. Večina jih zelo rada igra nogomet, zato je ta pogosto postal osrednja dejavnost naših srečanj. Ker dva učenca za nogomet nista kazala interesa, sta se igrala igre po lastni izbiri. Obiskovali smo tudi bližnji gozd in rekreacijsko stezo na sosednjem hribu, kjer so učenci plezali, premagovali različne gibalne izzive, se lovili in igrali skupinske igre, kot je »Prijatelj, reši me«.

Vključila sva elemente doživljajske pedagogike, ki je po Kranjčanu in Habetu (2018) vzgoja za življenje in se običajno izvaja v tesnem stiku z naravo. Ključnega pomena je gibanje, ki ima za zdrav razvoj otroka velik pomen.

Med dejavnostmi je večkrat prišlo do konfliktov, ki smo jih sproti reševali s pogovorom in usmerjanjem. Učenci, ki kljub več opozorilom niso spoštovali dogovorjenih pravil, se naslednjega

srečanja niso mogli udeležiti. Ker so se v skupini dobro počutili in so jim bile dejavnosti všeč, je bila to zanje pomembna spodbuda, da so se trudili ravnati v skladu z dogovori.

Učence sva ves čas spodbujala k sodelovanju, jih učila uravnavanja čustev, spoštljive komunikacije, odgovornega vedenja in osnov bontona.

Učitelji podaljšanega bivanja so poročali, da so se učenci po vrnitvi z dejavnosti v razred vračali utrujeni, bolj umirjeni ter z manjšo potrebo po dodatnem gibanju. Lažje so sedeli in se bolj zbrano lotili domačih nalog.

Po desetih srečanjih smo opazili pomemben napredek. Učenci so se med seboj bolje razumeli, večinoma upoštevali dogovorjena pravila, med njimi pa so se spletle tudi nove prijateljske vezi. Postali so bolj povezani, pogosteje so sodelovali in se med seboj pogovarjali na spoštljiv način. To potrjuje, da lahko s premišljeno kombinacijo gibanja, strukturiranih dejavnosti in podpornega odnosa pomembno prispevamo k njihovemu celostnemu razvoju.

5. Zaključek

Svetovalna služba ima ključno vlogo pri podpori otrokom s čustveno-vedenjskimi težavami, saj lahko s svojo prisotnostjo in delovanjem pomembno prispeva k ustvarjanju varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja. Poudarek na spoštljivi in asertivni komunikaciji, razvijanju čustvenih kompetenc ter učenju socialnih veščin učencem pomaga pri vzpostavljanju in vzdrževanju dobrih odnosov z vrstniki in strokovnimi delavci v šoli.

Pomembno je, da smo strokovni delavci otrokom zgled, jih poslušamo, spodbujamo, jim postavljamo meje ter jih učimo prevzemanja odgovornosti za svoje vedenje.

Učence s čustveno-vedenjskimi težavami v šoli usmerjamo k iskanju ustreznih načinov vedenja. Skupaj se učimo socialnih veščin in ustrezne komunikacije, kar jim bo omogočilo boljše funkcioniranje v šolskem okolju in na splošno v življenju.

Viri

- Kern, A. N. (2011). Vzgoja za življenje. B. Lojk (ur.), *Glasserjeva kakovostna šola na Slovenskem*. Inštitut za realitetno terapijo.
- Kranjčan, M. in Habe D. (2018). *Doživljajska pedagogika skozi teorijo in prakso*. Založba Univerze na Primorskem.
- Marič, I. (2010). *Vrstniška mediacija*. Gradivo za usposabljanje vrstniških mediatorjev v osnovnih in srednjih šolah. Zavod Arsis.
- Mikša, B. in Šverko, J. (2025). Sodelovalno poučevanje socialne pedagoginje in specialne pedagoginje kot pot k inkluziji. *Socialna pedagogika 2025*, 29, 3-4.
- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga.
- Tacol, A., Lekič K., Konec Juričič N., Sedlar Kobe N. in Roškar S. (2024). *Priročnik za preventivno delo z mladostniki. Zorenje skozi To sem jaz*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. (2024). Zavod za šolstvo.

Pravljične urice kot vključujoča interesna dejavnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Nastja Tovornik
Osnovna šola Toma Brejca
nastja.tovornik@ostb.si

Biografija

Nastja Tovornik je učiteljica razrednega pouka v prvem razredu na Osnovni šoli Toma Brejca. Pri svojem delu vodi interesne dejavnosti za učence prvega triletja ter razvija pristope poučevanja, ki vključujejo gibanje, učenje v naravi in izkustveno raziskovanje. Posebno pozornost namenja razvoju bralne pismenosti, ustvarjalnosti in aktivnih metod poučevanja.

Povzetek

Prispevek predstavlja pravljične urice kot vključujočo interesno dejavnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Izhaja iz spoznanja, da so sodobni razredi vse bolj raznoliki, zato je poleg uresničevanja učnih ciljev pomembno načrtno razvijati tudi socialne in čustvene kompetence učencev, občutek pripadnosti ter spoštovanje različnosti. Posebna pozornost je namenjena vlogi kakovostne mladinske književnosti in slikanic, ki otrokom omogočajo varno spoznavanje različnih življenjskih okoliščin, razvijanje empatije, razumevanje čustev ter sprejemanje vrstnikov z različnimi potrebami in izkušnjami.

Namen prispevka je predstaviti načrtovanje, izvedbo in evalvacijo interesne dejavnosti Pravljične urice ter prikazati možnosti uporabe slikanic kot sredstva za oblikovanje vključujočega učnega okolja. Prispevek temelji na študiji primera, izvedeni v prvem razredu osnovne šole. Interesna dejavnost je obsegala 35 ur, v katerih so bile uporabljene skrbno izbrane slovenske in tuje slikanice, ki obravnavajo teme drugačnosti, posebnih potreb, prijateljstva, čustev, sodelovanja in medsebojnega spoštovanja. Pravljične urice so bile zasnovane kot celostne učne enote, ki so poleg

interpretativnega branja vključevale vodene pogovore, igre vlog, sodelovalne naloge, ustvarjalne dejavnosti, likovno izražanje in refleksijo.

Spremljanje poteka dejavnosti je temeljilo na sistematičnem opazovanju učencev, sprotnem beleženju njihovih odzivov in analizi sodelovanja pri posameznih dejavnostih. Pozornost je bila namenjena predvsem izražanju čustev, razumevanju vsebine, sodelovanju med učenci, sprejemanju različnosti ter vključevanju vseh članov razredne skupnosti. Zbrana opažanja so omogočila vpogled v razvoj socialnih odnosov in vpliv načrtovanih dejavnosti na razredno klimo.

Ugotovitve kažejo, da so pravljične urice pomembno prispevale k razvijanju vključujoče razredne kulture. Učenci so skozi zgodbe lažje prepoznavali in razumeli čustva književnih oseb, svoja doživljanja povezovali z vsakodnevnimi izkušnjami ter razvijali empatijo, strpnost in spoštovanje do drugačnosti. Dejavnosti so spodbujale aktivno sodelovanje, odprto komunikacijo, medsebojno pomoč in občutek pripadnosti skupini. Posebej učinkovite so bile tiste, ki so temeljile na izkustvenem učenju, sodelovalnem reševanju problemov in refleksiji.

Prispevek poudarja, da lahko premišljeno izbrane slikanice v povezavi z didaktično načrtovanimi dejavnostmi pomembno prispevajo k uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Predstavljeni primer dobre prakse ponuja uporabne smernice za načrtovanje vključujočih interesnih dejavnosti in potrjuje, da ima mladinska književnost pomembno vlogo pri spodbujanju socialnega, čustvenega in moralnega razvoja otrok.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, pravljične urice, slikanice, empatija, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

Abstract

This article presents storytelling sessions as an inclusive extracurricular activity in the first educational period of primary school. It is based on the premise that contemporary classrooms are becoming increasingly diverse; therefore, alongside achieving academic objectives, it is essential to systematically foster pupils' social and emotional competences, a sense of belonging, and respect for diversity. Particular emphasis is placed on the role of high-quality children's literature and

picture books, which provide children with opportunities to develop empathy, understand emotions, and accept peers with diverse needs and life experiences.

The aim of the article is to present the planning, implementation, and evaluation ofc the extracurricular activity *Storytelling Sessions* and to demonstrate the potential of picture books as a tool for creating an inclusive learning environment. The article is based on a case study conducted in a first-grade primary school classroom. The activity comprised 35 sessions, during which carefully selected Slovenian and international picture books addressing diversity, special educational needs, friendship, emotions, and mutual respect were used. Each storytelling session included interactive reading, guided discussions, role-play, cooperative learning activities, creative tasks, and reflection.

The implementation of the activity was monitored through systematic classroom observation, documentation of pupils' responses, and analysis of their participation throughout the sessions. Particular attention was given to pupils' emotional expression, acceptance of diversity, peer cooperation, and the inclusion of all pupils in the classroom community.

The findings indicate that the storytelling sessions significantly contributed to the development of an inclusive classroom culture. Through literary stories, pupils demonstrated greater empathy, a deeper understanding of characters' emotions, and an increased ability to relate literary content to their own experiences. The activities encouraged active participation, open communication, mutual support, and a stronger sense of belonging. They also provided a safe environment for discussing sensitive topics and promoted respectful relationships among peers.

The article concludes that carefully selected picture books, combined with well-designed pedagogical activities, can make a valuable contribution to the implementation of inclusive education in the first educational period of primary school. The presented example of good practice offers practical guidelines for teachers planning inclusive extracurricular activities and highlights the important role of children's literature in supporting pupils' social, emotional, and moral development.

Keywords: inclusive education, storytelling sessions, picture books, empathy, first educational period of primary school

1. Uvod

Prvi razred osnovne šole je pomembno razvojno obdobje, v katerem otrok poleg usvajanja učnih vsebin razvija odnose z vrstniki, občutek pripadnosti in samopodobo. Pomembno vlogo imajo dejavnosti, ki spodbujajo izražanje misli in čustev, sodelovanje ter medsebojno spoštovanje. Poleg rednega pouka to omogočajo tudi interesne dejavnosti, ki zaradi večje prilagodljivosti spodbujajo ustvarjalnost, pogovor in izkustveno učenje.

Sodobni razredi so vse bolj raznoliki, saj vključujejo učence z različnimi sposobnostmi, interesi, kulturnimi ozadji in življenjskimi izkušnjami. Inkluzivno izobraževanje zato temelji na zagotavljanju enakovrednega sodelovanja, občutka pripadnosti in enakih možnosti za vse učence ne glede na njihove posebnosti (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Pomembno vlogo pri razvijanju vključujoče kulture imajo kakovostna mladinska književnost, slikanice in pravljice, saj otrokom pomagajo razumeti čustva, razvijati empatijo ter sprejemati različnost (Bettelheim, 2002; Kordigel Aberšek, 2008). Zgodbe hkrati ustvarjajo varno izhodišče za pogovor o občutljivih temah.

Namen prispevka je predstaviti pravljične urice kot vključujočo interesno dejavnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter osvetliti njihov prispevek k razvijanju empatije, sprejemanja različnosti in vključujočega učnega okolja.

2. Interesne dejavnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Interesne dejavnosti so pomemben del razširjenega programa osnovne šole, saj učencem omogočajo razvijanje interesov, ustvarjalnosti, samostojnosti in socialnih kompetenc v manj formalnem učnem okolju (Krek in Metljak, 2011). Zaradi večje prilagodljivosti in sodelovalnega učenja pomembno prispevajo k celostnemu razvoju otrok.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju imajo posebno vlogo, saj otrokom olajšajo vključevanje v šolsko okolje, spodbujajo oblikovanje medosebnih odnosov ter pozitivno vplivajo na motivacijo za učenje in razredno klimo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020).

Pravljične urice povezujejo književnost, socialno učenje in ustvarjalnost. Ob poslušanju in interpretaciji zgodb otroci razvijajo domišljijo, bogatijo besedni zaklad, izboljšujejo razumevanje besedila ter oblikujejo pozitiven odnos do branja. Hkrati zgodbe predstavljajo izhodišče za pogovor o vrednotah, medosebnih odnosih in vsakdanjih življenjskih situacijah, s čimer spodbujajo razvoj socialno-čustvenih kompetenc (Saksida, 2008).

Z vidika vključujočega izobraževanja pravljične urice omogočajo aktivno sodelovanje vseh učencev ne glede na njihove sposobnosti ali potrebe. Raznolike dejavnosti spodbujajo sodelovanje, medsebojno pomoč, samozavest in občutek pripadnosti, kar prispeva k oblikovanju vključujočega učnega okolja (Ainscow, 2020).

3. Vključujoče izobraževanje in pomen sprejemanja različnosti

V zadnjih desetletjih je inkluzija postala eno izmed temeljnih načel vzgoje in izobraževanja. Njeno bistvo ni le vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, temveč oblikovanje učnega okolja, ki upošteva raznolikost vseh učencev in vsakemu omogoča enakovredno sodelovanje (Ainscow, 2020).

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se otroci srečujejo z vrstniki, ki se razlikujejo po sposobnostih, interesih, kulturnem in družinskem okolju ter življenjskih izkušnjah. Med njimi so lahko tudi učenci s posebnimi potrebami ali tisti, ki se soočajo z različnimi življenjskimi izzivi, kar vpliva na njihovo vključevanje in občutek pripadnosti razredni skupnosti.

Raziskave kažejo, da otroci že zgodaj zaznavajo razlike med ljudmi in oblikujejo predstave o tem, kaj je »običajno« in kaj »drugačno«. Brez ustreznega vodenja lahko razvijejo stereotipe ali izključujoče vedenje, zato je pomembna naloga šole razvijanje spoštovanja, razumevanja in sprejemanja različnosti (Derman-Sparks in Edwards, 2020).

Ključno vlogo pri oblikovanju vključujočega okolja ima učitelj, ki s svojim odnosom, komunikacijo in izbiro učnih vsebin ustvarja razredno klimo, v kateri se vsak učenec počuti sprejetega in spoštovanega. Takšno okolje spodbuja sodelovanje, občutek varnosti ter pozitivno samopodobo vseh učencev (Florian in Black-Hawkins, 2011).

4. Slikanica kot sredstvo za razvijanje empatije in sprejemanja različnosti

Med učinkovite pristope za razvijanje vključujoče kulture v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju sodi tudi uporaba kakovostnih slikanic. Slikanica ni zgolj prvo otrokovo srečanje s književnostjo, temveč predstavlja umetniško delo, v katerem se besedilo in ilustracija medsebojno dopolnjujeta ter skupaj ustvarjata pomen (Nikolajeva in Scott, 2013). Prav zaradi povezanosti besednega in likovnega jezika omogoča otrokom lažje razumevanje vsebine ter globlje doživljanje književnega besedila.

Kakovostne slikanice otrokom približajo številne življenjske teme, ki jih sami pogosto še ne znajo ubesediti ali razumeti. Skozi zgodbe spoznavajo prijateljstvo, sodelovanje, pogum, odgovornost, izgubo, bolezen, drugačnost, invalidnost, družinske odnose in številne druge življenjske situacije. Literarni junaki otrokom omogočajo, da se z njimi poistovetijo, razmišljajo o njihovih občutkih ter razvijajo sposobnost vživljanja v drugega. Bettelheim (2002) poudarja, da pravljice otrokom pomagajo razumeti zapleten svet medosebnih odnosov in jim omogočajo simbolno predelavo življenjskih izkušenj, s katerimi se sami še ne znajo neposredno soočiti.

Posebna vrednost slikanic je tudi v tem, da občutljive teme obravnavajo na varen in otroku razumljiv način. Ko se otroci pogovarjajo o literarnih junakih, ne govorijo neposredno o sebi ali svojih vrstnikih, temveč preko zgodbe raziskujejo različne načine razmišljanja, čustvovanja in ravnanja. Takšna simbolna distanca zmanjšuje občutek izpostavljenosti ter spodbuja odprt in iskren pogovor o zahtevnejših življenjskih vprašanjih (Kordigel Aberšek, 2008).

Slikanice lahko pomembno prispevajo tudi k razumevanju različnih posebnosti otrok. Zgodbe, ki obravnavajo avtizem, Downov sindrom, ADHD, slepoto, gluhoto, gibalno oviranost ali kronične bolezni, otrokom približajo izkušnje njihovih vrstnikov in zmanjšujejo strah pred neznanim. Namesto da bi bila pozornost usmerjena na posameznega učenca v razredu, se pogovor razvija ob

literarni zgodbi, kar omogoča razvijanje empatije, spoštovanja in sprejemanja brez stigmatizacije. Raziskave potrjujejo, da kakovostna otroška književnost pomembno vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč do različnosti ter spodbuja vključujoče vedenje med vrstniki (Short, 2018).

Poleg tega slikanice razvijajo tudi čustveno pismenost. Otroci preko ilustracij in besedila prepoznavajo različna čustvena stanja literarnih oseb, se učijo poimenovati lastna čustva ter razmišljajo o primernih načinih njihovega izražanja. Takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju samoregulacije, reševanja konfliktov in kakovostnih medosebnih odnosov (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020).

Prav zaradi vseh navedenih značilnosti predstavljajo slikanice pomembno strokovno podlago za izvajanje pravljičnih uric. Če so zgodbe izbrane premišljeno in so pogovori strokovno vodeni, lahko pomembno prispevajo k razvijanju vključujoče razredne skupnosti, v kateri se otroci učijo spoštovati različnost, razvijajo empatijo ter oblikujejo pozitivne odnose do sebe in drugih.

5. Organizacija in izvedba pravljičnih uric

V šolskem letu je interesna dejavnost Pravljične urice potekala v prvem razredu osnovne šole v obsegu 35 ur. Dejavnost je bila načrtovana z namenom spodbujanja bralne pismenosti, razvijanja socialno-čustvenih kompetenc ter oblikovanja vključujoče razredne skupnosti. Pri načrtovanju vsebin je bilo izhodišče kakovostna mladinska književnost, predvsem slikanice, ki otrokom na njim razumljiv način približajo različne življenjske situacije, odnose in vrednote.

Čeprav je bila vsebina posamezne pravljične urice prilagojena izbrani slikanici in aktualnim potrebam učencev, je bila struktura srečanj skozi šolsko leto enotna. Takšna organizacija je otrokom omogočala občutek varnosti in predvidljivosti, hkrati pa dovolj prostora za raziskovanje novih vsebin. Vsako srečanje se je začelo z uvodno motivacijo, katere namen je bil vzbuditi zanimanje za obravnavano temo. Učenci so preko pogovora, ilustracij, predmetov, glasbe ali krajših dejavnosti razmišljali o svojih izkušnjah in napovedovali vsebino zgodbe.

Osrednji del srečanja je predstavljalo interpretativno branje oziroma pripovedovanje izbrane slikanice. Posebna pozornost je bila namenjena doživljajskemu branju, saj način interpretacije pomembno vpliva na otrokovo razumevanje zgodbe, doživljanje literarnih oseb in oblikovanje

odnosa do književnosti (Saksida, 2014). Po poslušanju je sledil vodeni pogovor, v katerem učenci niso zgolj obnavljali vsebine, temveč so razmišljali o ravnanju književnih oseb, njihovih občutkih, medsebojnih odnosih in možnih rešitvah različnih življenjskih situacij. Svoja razmišljanja so povezovali z lastnimi izkušnjami, poslušali mnenja vrstnikov ter se učili spoštljivega dialoga.

Zaključni del pravljične urice je bil namenjen dejavnostim, ki so učencem omogočile poglobljeno razumevanje obravnavane teme. Glede na vsebino zgodbe so sledile likovne dejavnosti, igra vlog, dramatizacija, sodelovalne igre, gibalne dejavnosti ali ustvarjalno pripovedovanje. Takšen način dela je omogočal, da so učenci vsebino zgodbe ne le razumeli, temveč jo tudi doživeli in povezali z lastnim vsakdanjim življenjem.

Izbor književnih del je bil načrtovan tako, da je skozi celotno šolsko leto postopoma odpiral različna področja otrokovega razvoja. Obravnavane so bile teme prijateljstva, sodelovanja, sprejemanja drugačnosti, pozitivne samopodobe, prepoznavanja in izražanja čustev, poguma, medsebojne pomoči, izgube ter razumevanja otrok z različnimi posebnimi potrebami.

Slikanica	**Področje**	**Cilj**	**Primeri dejavnosti**
Veveriček posebne sorte (Svetlana Makarovič)	Gibalna oviranost	Sprejemanje različnosti, empatija	Pogovor o različnosti; plakat »Vsak je v nečem poseben«; igra vlog vključevanja.
Larina skrivnost (Helena Kraljič)	Epilepsija	Razumevanje epilepsije	Pogovor o občutkih; plakat pomoči; igra vlog pravilnega odziva.
Moj prijatelj Oli (Mateja Tominšek Perovšek)	Avtizem	Empatija in pomoč	Prepoznavanje čustev; igra vlog; drevo prijateljstva.
Elmer (David McKee)	Drugačnost	Sprejemanje različnosti in pozitivna samopodoba	Izdelava Elmerja; pogovor o posebnostih; igra »Moje močne strani«.
V vrtincu črk	Disleksija	Razumevanje učnih težav	Branje z zamenjanimi črkami; pogovor; plakat pomoči.

(Aksinja Kermauner)			
Mavrična ribica (Marcus Pfister)	Prijateljstvo, deljenje	Sodelovanje in deljenje	Pogovor o prijateljstvu; skupna ribica; igra vlog vključevanja.
Grdi raček (Hans Christian Andersen)	Drugačnost	Sprejemanje drugačnosti	Primerjava junakov; pogovor o izključenosti; likovno ustvarjanje.

Tabela 1: Primer književnih del primernih za pravljične urice

6. Rezultati in pedagoške ugotovitve

Izvedba interesne dejavnosti je pokazala, da lahko pravljične urice predstavljajo pomemben prispevek k oblikovanju vključujoče razredne skupnosti. Kakovostne slikanice so učencem omogočile, da so se z občutljivimi temami srečevali na razvojno primeren način, preko literarnih junakov in njihovih življenjskih zgodb. Takšen pristop je zmanjšal občutek izpostavljenosti posameznikov ter spodbudil odprt pogovor o drugačnosti, prijateljstvu, sodelovanju in medsebojni pomoči.

Pomembna prednost pravljičnih uric je bila njihova prilagodljivost. Ker dejavnost ni bila omejena zgolj na poslušanje zgodb, temveč je vključevala pogovor, ustvarjalno izražanje, gibanje in sodelovalne naloge, je omogočala aktivno vključevanje vseh učencev. Vsak otrok je lahko sodeloval na način, ki je ustrezal njegovim sposobnostim, interesom in potrebam, kar je pomembno prispevalo k občutku uspešnosti in pripadnosti skupini. Takšen način dela je skladen z načeli vključujočega izobraževanja, ki poudarjajo prilagajanje učnega procesa različnim potrebam učencev ter ustvarjanje okolja, v katerem ima vsak posameznik možnost aktivnega sodelovanja (Ainscow, 2020).

Izkušnje kažejo tudi, da kakovostna slikanica predstavlja učinkovito izhodišče za razvijanje empatije. Otroci so preko literarnih junakov lažje prepoznavali različna čustva, razmišljali o posledicah ravnanj in iskali načine za reševanje medosebnih konfliktov. Pogovori po branju so pogosto presegli vsebino zgodbe in se navezovali na resnične življenjske izkušnje učencev, kar

potrjuje, da lahko književnost pomembno prispeva k socialno-čustvenemu razvoju otrok (Kordigel Aberšek, 2008; Bettelheim, 2002).

Posebej pomembno se je izkazalo sistematično načrtovanje vsebin skozi celotno šolsko leto. Obravnava različnih tem ni bila naključna, temveč je sledila razvojnim potrebam učencev in ciljem vključujoče vzgoje. Postopno spoznavanje različnih življenjskih situacij, posebnih potreb in medosebnih odnosov je omogočilo, da so učenci razvijali razumevanje različnosti, sprejemanje vrstnikov ter občutek odgovornosti za skupnost.

7. Zaključek

Pravljične urice predstavljajo pomembno interesno dejavnost, ki presega spodbujanje bralne pismenosti. S pomočjo kakovostnih slikanic omogočajo celostni razvoj otroka, saj povezujejo razvoj jezikovnih zmožnosti, socialno-čustvenih kompetenc in vključujočih vrednot. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko otroci šele oblikujejo odnos do šole, vrstnikov in samih sebe, imajo takšne dejavnosti posebno vrednost.

Načrtno izbrane slikanice, strokovno vodeni pogovori ter raznolike spremljevalne dejavnosti otrokom omogočajo razvijanje empatije, spoštovanja in sprejemanja različnosti na njim razumljiv in varen način. Pravljične urice tako prispevajo k oblikovanju razredne skupnosti, v kateri se vsak učenec počuti sprejetega, slišanega in spoštovanega. Predstavljeni primer izvedbe interesne dejavnosti potrjuje, da lahko kakovostna otroška književnost pomembno prispeva k uresničevanju načel vključujočega izobraževanja ter predstavlja dragoceno podporo učiteljem pri ustvarjanju spodbudnega in vključujočega učnega okolja.

Viri

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

- Bettelheim, B. (2014). *Rabe čudežnega: O pomenu pravljic* (J. Unuk, prev.). Studia Humanitatis. (Izvirno delo izdano 1976)
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (ur.). (2020). *Razvojna psihologija* (2. izd.). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.
- Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Obzorja.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Izolit.
- Short, K. G. (2018). Critical content analysis as a research methodology. V H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (ur.), *Critical content analysis of children's and young adult literature* (2nd ed., str. 1–15). Routledge.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

Pedagoški pristopi pri poučevanju kibernetske varnosti za razvoj odgovornih in samostojnih dijakov

Pedagogical Approaches to Teaching Cybersecurity for the Development of Responsible and Independent Students

Nataša Studenčnik, profesorica računalništva

Elektrotehniško-računalniška strokovna šola in gimnazija Ljubljana

E-poštni naslov avtorja: studencniknatasa@gmail.com

Biografija

Avtorica je diplomirala iz informatike na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu ter magistrirala iz ekonomije na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru. Zaposlena je na Elektrotehniško-računalniški strokovni šoli in gimnaziji Ljubljana, kjer poučuje strokovne računalniške predmete ter opravlja delo mentorice dijakom. Poleg pedagoškega dela vodi tudi lastno podjetje, ki deluje na področju informacijskih tehnologij in izobraževanja. Pri svojem delu povezuje pedagoško znanje, strokovne izkušnje in praktične pristope, pridobljene tako v vzgojno-izobraževalnem kot tudi v podjetniškem okolju. Njeno strokovno delovanje je usmerjeno v razvoj digitalnih kompetenc, kakovostnega izobraževalnega procesa ter spodbujanje kompetenc, potrebnih za uspešno delovanje v sodobni digitalni družbi.

Povzetek

Elektrotehniško-računalniška strokovna šola in gimnazija Ljubljana izvaja izobraževanje na področju računalništva, elektrotehnike in tehniške gimnazije ter dijakom omogoča razvoj strokovnih in splošnih kompetenc, potrebnih za uspešno vključevanje v sodobno digitalno družbo. Avtorica prispevka kot profesorica računalništva predstavlja primer dobre pedagoške prakse, izvedene v 3. letniku programa Tehnik računalništva pri predmetu Varnost in zaščita v informatiki. Predstavljen učni sklop je bil namenjen obravnavi vsebin s področja kibernetske

varnosti, njegov cilj pa ni bil le posredovanje strokovnega znanja, temveč tudi razvoj odgovornih, samostojnih in kritično mislečih dijakov.

Pouk je temeljil na kombinaciji različnih pedagoških pristopov, med katerimi so bili frontalna razlaga, analiza primerov iz prakse, problemsko učenje, sodelovalno delo v skupinah ter samostojno reševanje praktičnih primerov. Dijaki so skozi analizo resničnih primerov spletnih prevar, razpravo o varni uporabi digitalnih tehnologij in reševanje problemskih situacij razvijali sposobnost kritičnega presojanja informacij, odgovornega odločanja ter varnega ravnanja v digitalnem okolju. Aktivno vključevanje v učni proces je spodbujalo sodelovanje, argumentirano izražanje mnenj in povezovanje teoretičnega znanja s situacijami iz vsakdanjega življenja.

Takšna pedagoška praksa podpira celostni razvoj mladostnikov, saj poleg strokovnih znanj s področja kibernetske varnosti krepi digitalne kompetence, občutek odgovornosti, samostojnost, etično ravnanje, komunikacijske spretnosti in sposobnost sodelovanja. Dijaki se ne učijo zgolj prepoznavati digitalnih tveganj, temveč razvijajo kompetence, ki jim omogočajo varno, premišljeno in odgovorno delovanje v digitalni družbi. Opisana praksa predstavlja primer prenosljivega pedagoškega pristopa, ki prispeva k oblikovanju odgovornih in digitalno pismenih mladih ljudi ter podpira njihov celostni razvoj.

Abstract

The Electrical and Computer Engineering Secondary School and Gymnasium Ljubljana provides education in the fields of computer science, electrical engineering, and the technical gymnasium programme, enabling students to develop the professional and general competencies required for successful participation in today's digital society. The author, a computer science teacher, presents an example of good pedagogical practice implemented with third-year students enrolled in the Computer Technician programme within the course Security and Protection in Informatics. The presented teaching unit focused on cybersecurity, with the objective of not only providing professional knowledge but also fostering the development of responsible, independent, and critical-thinking students.

The teaching process was based on a combination of pedagogical approaches, including direct instruction, the analysis of real-life case studies, problem-based learning, collaborative group work, and the independent solving

of practical tasks. Through the analysis of authentic cyber fraud cases, discussions on the safe use of digital technologies, and the resolution of problem-based scenarios, students developed critical thinking skills, responsible decision-making, and safe behaviour in digital environments. Active participation in the learning process encouraged collaboration, reasoned discussion, and the application of theoretical knowledge to real-life situations.

This pedagogical practice supports the holistic development of adolescents by strengthening not only their cybersecurity knowledge but also their digital competencies, sense of responsibility, independence, ethical behaviour, communication skills, and ability to collaborate. Students do not merely learn to recognise cyber threats; they also develop the competencies needed to act safely, thoughtfully, and responsibly in a digital society. The described practice represents a transferable pedagogical approach that contributes to the development of responsible and digitally literate young people while supporting their holistic development.

Ključne besede: kibernetska varnost, celostni razvoj dijakov, aktivno učenje, digitalna pismenost, odgovorna uporaba digitalnih tehnologij

1. Uvod

Digitalne tehnologije so postale nepogrešljiv del vsakdanjega življenja, izobraževanja in dela, zato je varna in odgovorna uporaba digitalnega okolja ena ključnih nalog sodobnega izobraževanja. Razvoj informacijskih tehnologij prinaša številne prednosti, hkrati pa tudi različna varnostna tveganja, kot so spletne prevare, kraja osebnih podatkov in zlonamerna programska oprema. Zaradi tega postaja kibernetska varnost pomembna kompetenca, ki poleg tehničnega znanja vključuje tudi kritično, odgovorno in etično uporabo digitalnih tehnologij.

Pomembno vlogo pri razvijanju teh kompetenc imajo ustrezno izbrani pedagoški pristopi. S kombinacijo frontalne razlage, analize primerov iz prakse, problemskega učenja, sodelovalnega dela in samostojnega reševanja praktičnih nalog dijaki povezujejo teoretično znanje s praktičnimi situacijami ter razvijajo kritično mišljenje, samostojnost, odgovornost in sodelovalne spretnosti.

Namen prispevka je predstaviti primer dobre pedagoške prakse pri poučevanju kibernetske varnosti v programu Tehnik računalništva ter prikazati, kako lahko različni pedagoški pristopi prispevajo k razvoju digitalnih kompetenc in celostnemu razvoju dijakov

2. Teoretična izhodišča

2.1 Kibernetska varnost v izobraževanju

Kibernetska varnost predstavlja prakso zaščite omrežij, informacijskih sistemov, podatkov in informacijskih tehnologij pred kibernetskimi napadi, nepooblaščenim dostopom, krajo podatkov, poškodbami ter motnjami v delovanju sistemov. Poleg tehnoloških rešitev vključuje tudi organizacijske ukrepe, varnostne politike in odgovorno ravnanje posameznikov. Zaradi vse večje odvisnosti družbe od digitalnih tehnologij postaja pomembna kompetenca sodobnega posameznika, saj prispeva k varni uporabi digitalnega okolja in zaupanju v digitalno družbo. Pomembno vlogo pri razvoju teh kompetenc ima vzgojno-izobraževalni sistem, ki dijake spodbuja k prepoznavanju kibernetskih tveganj, varovanju osebnih podatkov, kritičnemu presojanju informacij ter odgovorni uporabi digitalnih tehnologij. Poučevanje kibernetske varnosti tako presega posredovanje strokovnega znanja, saj hkrati razvija odgovornost, samostojnost, kritično mišljenje in etično ravnanje ter prispeva k celostnemu razvoju dijakov. (Urad Vlade Republike Slovenije za informacijsko varnost [URSIV], 2025)

2.2 Celostni razvoj dijakov

Celostni razvoj dijakov predstavlja eno izmed temeljnih usmeritev sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Poleg pridobivanja strokovnega znanja vključuje tudi razvoj socialnih, osebnostnih, moralnih in etičnih kompetenc, ki posamezniku omogočajo odgovorno in samostojno delovanje v družbi. Pri tem ima pomembno vlogo šola, saj z načrtovanimi pedagoškimi dejavnostmi spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti, sodelovanja ter občutka odgovornosti. V času hitrega tehnološkega razvoja postaja celostni razvoj še pomembnejši, saj se mladi vsakodnevno srečujejo z različnimi digitalnimi izzivi. Zato sodobno izobraževanje poleg strokovnega znanja poudarja tudi razvoj digitalnih kompetenc, kritičnega presojanja informacij, odgovornega ravnanja in sprejemanja premišljenih odločitev, ki posameznikom omogočajo varno in aktivno vključevanje v digitalno družbo.. (Bojović, Ž. (2025))

2.3 Pedagoški pristopi pri razvijanju digitalnih kompetenc

Pedagoški pristopi predstavljajo načine načrtovanja in izvajanja učnega procesa, s katerimi učitelji dosegajo zastavljene učne cilje ter spodbujajo razvoj znanja, spretnosti in kompetenc dijakov. Digitalne kompetence pa predstavljajo sposobnost varne, kritične, odgovorne in učinkovite uporabe digitalnih tehnologij za učenje, delo, komunikacijo in reševanje problemov.

Razvijanje digitalnih kompetenc zahteva uporabo raznolikih pedagoških pristopov, ki dijakom omogočajo aktivno vključevanje v učni proces ter učinkovito povezovanje teoretičnega znanja s praktično uporabo. Njihov namen je spodbujati razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, sposobnosti reševanja problemov, sodelovanja in samostojnega učenja. Hkrati prispevajo k odgovorni in varni uporabi digitalnih tehnologij ter k razvoju komunikacijskih, socialnih in osebnostnih kompetenc, ki jih dijaki potrebujejo za uspešno delovanje v sodobni digitalni družbi. (Pedagoško društvo Srbije [PDS], 2014)

3. Opis pedagoške prakse

3.1 Učno okolje

Pedagoška praksa je bila izvedena v 3. letniku izobraževalnega programa Tehnik računalništva pri predmetu Varnost in zaščita v informatiki na Elektrotehniško-računalniški strokovni šoli in gimnaziji Ljubljana. Učni sklop je obravnaval vsebine s področja kibernetske varnosti ter bil usmerjen v razvijanje strokovnega znanja in digitalnih kompetenc dijakov.

Oddelek je bil sestavljen pretežno iz dijakov, medtem ko je bilo število dijakinj manjše, kar je značilno za številne tehniške in računalniške izobraževalne programe. Pouk je potekal v spodbudnem učnem okolju, ki je dijake spodbujalo k aktivnemu sodelovanju, odprti razpravi in izmenjavi mnenj. Poseben poudarek je bil namenjen povezovanju učnih vsebin s primeri iz vsakdanjega digitalnega okolja, s čimer so dijaki lažje razumeli pomen kibernetske varnosti ter razvijali odgovoren odnos do uporabe digitalnih tehnologij.

Učno okolje je omogočalo uporabo različnih pedagoških pristopov, ki so spodbujali sodelovanje, kritično razmišljanje, samostojno reševanje problemov in povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi situacijami. Takšen način dela je prispeval k večji aktivnosti dijakov ter ustvarjanju spodbudnega učnega ozračja.

3.2 Potek učnega sklopa

Obravnavane so bile vsebine s področja kibernetske varnosti, ki so dijakom omogočile pridobivanje temeljnih znanj o varni uporabi digitalnih tehnologij in prepoznavanju najpogostejših varnostnih tveganj. Teme so obsegale osnove informacijske varnosti, najpogostejša varnostna tveganja v digitalnem okolju, zlonamerno programsko opremo, kibernetske napade, zaščito osebnih podatkov, primere iz prakse, varno uporabo digitalnih tehnologij ter odgovorno ravnanje v digitalnem okolju. Poleg usvajanja strokovnega znanja je bil poudarek namenjen razvijanju digitalnih kompetenc, kritičnega mišljenja, samostojnosti in odgovornega odnosa do uporabe informacijskih tehnologij. Učni sklop je bil zasnovan tako, da so se teoretične vsebine ves čas povezovale s praktičnimi primeri iz vsakdanjega življenja. Dijaki so skozi obravnavo različnih tem s področja kibernetske varnosti spoznavali najpogostejša varnostna tveganja v digitalnem okolju, načine njihovega prepoznavanja ter možnosti učinkovite zaščite. Poseben poudarek je bil namenjen razumevanju različnih oblik zlonamerne programske opreme, kibernetskih napadov, spletnih prevar, varni uporabi gesel, zaščiti osebnih podatkov, varni uporabi elektronske pošte in družbenih omrežij ter pomenu odgovorne uporabe digitalnih tehnologij. Pouk je temeljil na kombinaciji različnih pedagoških pristopov. Učne vsebine so bile uvodoma predstavljene s frontalno razlago, ki je dijakom omogočila razumevanje temeljnih pojmov in osnovnih zakonitosti s področja kibernetske varnosti. Teoretične vsebine so bile nato nadgrajene z analizo resničnih primerov iz prakse, pri kateri so dijaki obravnavali primere spletnih prevar, kibernetskih napadov in drugih varnostnih incidentov ter razpravljali o njihovih vzrokih, posledicah in možnostih preprečevanja. Pomemben del učnega sklopa je predstavljalo problemsko učenje. Dijaki so reševali različne problemske situacije, povezane z varnostjo informacijskih sistemov in digitalnih storitev, pri čemer so analizirali možna tveganja, predlagali ustrezne zaščitne ukrepe ter utemeljevali svoje odločitve. Takšen način dela je spodbujal analitično razmišljanje, povezovanje pridobljenega znanja ter uporabo teoretičnih vsebin pri reševanju konkretnih problemov. V okviru sodelovalnega dela v skupinah so dijaki skupaj analizirali izbrane primere, iskali možne rešitve ter jih predstavili sošolcem. Razprava je spodbujala izmenjavo mnenj, argumentirano komunikacijo in razvijanje sposobnosti sodelovanja. Učni sklop se je zaključil s samostojnim reševanjem praktičnih primerov, pri katerih so dijaki uporabili pridobljeno znanje za

prepoznavanje varnostnih tveganj, presojo ustreznih zaščitnih ukrepov ter sprejemanje odgovornih odločitev v različnih situacijah iz digitalnega okolja. Takšen potek učnega sklopa je omogočil aktivno vključevanje dijakov v učni proces, povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi primeri ter postopno razvijanje digitalnih kompetenc, kritičnega mišljenja, samostojnosti in odgovornega ravnanja pri uporabi informacijskih tehnologij.

3.3 Pedagoški pristopi

Pri izvedbi učnega sklopa je bila uporabljena kombinacija več pedagoških pristopov. Frontalna razlaga je bila namenjena predstavitvi temeljnih pojmov s področja kibernetske varnosti, nato pa so dijaki znanje nadgrajevali z analizo resničnih primerov iz prakse. Problemsko učenje jim je omogočalo reševanje konkretnih varnostnih situacij, prepoznavanje tveganj in utemeljevanje ustreznih zaščitnih ukrepov. Sodelovalno delo v skupinah je spodbujalo izmenjavo mnenj, argumentirano komunikacijo in skupno iskanje rešitev. S samostojnim reševanjem praktičnih primerov pa so dijaki utrjevali pridobljeno znanje ter razvijali samostojnost, kritično mišljenje in odgovornost pri ravnanju v digitalnem okolju. Namen uporabljenih pedagoških pristopov je bil omogočiti aktivno učenje, povezovanje teorije s prakso ter razvijanje strokovnih in ključnih kompetenc, potrebnih za varno in odgovorno delovanje v digitalni družbi.

4. Evalvacija

Izvedba je pokazala, da so dijaki aktivno sodelovali pri učnem procesu in pozitivno sprejeli kombinacijo različnih pedagoških pristopov. Največ zanimanja so pokazali pri analizi primerov iz prakse in reševanju praktičnih nalog, saj so obravnavane vsebine povezovali z lastnimi izkušnjami uporabe digitalnih tehnologij. Pri praktičnih dejavnostih so dijaki uspešno prepoznavali kibernetska tveganja, predlagali ustrezne zaščitne ukrepe ter svoje odločitve utemeljevali z vidika varne uporabe digitalnih tehnologij. Ob tem so razvijali večjo samostojnost pri reševanju problemov in odgovornost pri sprejemanju odločitev v digitalnem okolju. Razvoj odgovornosti in samostojnosti je pomemben, saj dijakom omogoča varno in premišljeno uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij, kritično presojanje tveganj ter sprejemanje odgovornih odločitev v sodobnem okolju. Takšen razvoj spodbuja kritično presojanje tveganj, varovanje osebnih podatkov

ter odgovorno uporabo digitalnih rešitev tudi zunaj šolskega okolja. (Pedagoška stvarnost [PS], 2011)

Izvedena pedagoška praksa je pokazala, da kombinacija različnih učnih pristopov prispeva k boljšemu razumevanju vsebin kibernetske varnosti ter hkrati spodbuja razvoj digitalnih kompetenc, kritičnega mišljenja, samostojnosti in odgovornosti dijakov. Takšen pristop predstavlja primer dobre prakse, ki spodbuja aktivno učenje in dijake učinkovito pripravlja na varno delovanje v sodobni digitalni družbi.

5. Zaključek

Ugotovitve prispevka kažejo, da je mogoče celostni razvoj dijakov učinkovito podpirati z učnim okoljem, ki spodbuja aktivno sodelovanje, samostojno razmišljanje, odgovornost in povezovanje teorije s praktičnimi primeri. S soustvarjanjem učnega procesa, v katerem dijaki niso le pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni udeleženci pri reševanju problemov, analizi primerov in razpravi, se razvijajo njihove strokovne, socialne in osebnostne kompetence. Takšen pristop prispeva k oblikovanju odgovornih, kritično mislečih in samozavestnih posameznikov, kar predstavlja pomemben vidik celostnega razvoja otroka.

Pri dijakih tehniških smeri pridobljena znanja s področja kibernetske varnosti ne predstavljajo le strokovne prednosti za nadaljnje izobraževanje in poklicno pot, temveč tudi priložnost, da postanejo pomembni promotorji varne uporabe digitalnih tehnologij v svojem okolju. Pridobljeno znanje lahko prenašajo na družinske člane, prijatelje in druge posameznike z nižjo stopnjo digitalne pismenosti ter jih ozaveščajo o pomenu varovanja osebnih podatkov, prepoznavanja spletnih prevar in odgovorne uporabe digitalnih storitev. (Blummer, 2008)

Obravnavani način poučevanja tako ne prispeva le k uspešnejšemu učenju kibernetske varnosti, temveč tudi k oblikovanju digitalno odgovornih mladih, ki s svojim znanjem pozitivno vplivajo na širšo skupnost. Takšen način podpira razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje ter spodbuja dijake, da postanejo aktivni soustvarjalci varnega, odgovornega in vključujočega digitalnega okolja.

Viri

- Urad Vlade Republike Slovenije za informacijsko varnost. (2025). *Priročnik kibernetske varnosti* (2. dopolnjena izd.). https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/URSIV/Datoteke/Prirocnik-kibernetske-varnosti.pdf
- Bojović, Ž. (2025). Vaspitanje i vrednosni sistem mladih u savremenom društvu: izazovi i perspektive. In Vaspitanje i obrazovanje između teorije i prakse (Knjiga 1, str. 83–106). Pedagoški fakultet Užice. https://doi.org/10.46793/zbVO25UEI.083B
- Pedagoško društvo Srbije. (2014). Nastava i vaspitanje, 63(1). https://www.pedagog.rs/wp-content/uploads/2012/12/NV-1-2014.pdf
- Pedagoška stvarnost. (2011). *Pedagoška stvarnost, 57*(7–8). https://pedagoskastvarnost.ff.uns.ac.rs/asb/2011/PS-7-8_2011.pdf
- Blummer, B. (2008). Digital literacy practices among youth populations: A review of the literature. Education Libraries, 31(1), 38–45. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ824777.pdf

Varen odnos in gibanje – pot do uspešnosti

Nuša Arnež,

Zavod sv. Stanislava, OŠ Alojzija Šuštarja,

nusa.arnez@stanislav.si

Biografija

Nuša Arnež je profesorica razrednega pouka v 3. razredu na OŠ Alojzija Šuštarja. Zadnja leta jo navdušujejo spoznanja s področja edukacijske kineziologije, zato le-ta z veseljem preizkuša v razredu. V sodobnem svetu, času stalne naglice, opaža, kako podhranjeni smo v kvaliteti odnosov, zato svoj prosti čas rada namenja branju knjig z vzgojno tematiko in išče načine, ki bi ji pomagali razumeti otroško dušo tako v razredu kot v lastni družini.

Povzetek

Članek obravnava preplet varnega odnosa, spoštovanja in gibanja kot ključnih dejavnikov uspešnega učenja v zgodnjem šolskem obdobju. Avtorica izpostavi, da so otroški možgani v sodobnem šolskem okolju pogosto preobremenjeni, kar se kaže v nemiru, šibki pozornosti in nižji učni učinkovitosti. Edukacijska kineziologija ponuja pomembne odgovore, saj s pomočjo ritma, senzorične integracije in gibanja krepi povezovanje možganskih polovic ter omogoča bolj pretočno, stabilno in ustvarjalno učenje. Kljub temu se je potrebno zavedati, da nobena vaja ne more nadomestiti najpomembnejšega: varnega odnosa med učencem in pomembnim odraslim. Osrednji del prispevka prikazuje, kako spoštovanje, osebna povezanost in čustvena varnost ustvarjajo nevrobiološke pogoje za učenje. Varni odnosi pomirjajo živčni sistem, zmanjšujejo stresne odzive in omogočajo preklop iz preživetvenega v učni način. Praktični primer iz razreda prikazuje uvedbo gibalnih dejavnosti (Brain Gym®, NLP, poligoni, ravnotežne naloge …) ter rednih pogovorov, ki so prispevali k večji motivaciji, boljši samopodobi, večji empatiji in zmanjšanju vedenjskih težav.

Prispevek dokazuje, da celostno učenje nastane tam, kjer se združijo gibanje, varni odnosi in spoštovanje – v prostoru, ki otroku omogoča intelektualni, čustveni in telesni razvoj.

Abstract

The article examines the interplay of a secure relationship, respect and movement as key factors for successful learning in early school years. The author highlights that children's brains in modern school environments are often overloaded, which manifests as restlessness, weak attention and lower learning efficiency. Educational kinesiology offers important answers as rhythm, sensory integration and movement strengthen the connection between the brain's hemispheres and enable more fluid, stable and creative learning. Nevertheless, the author emphasizes that no exercise can replace the most essential element: a secure relationship between the student and a significant adult.

The central part of the article shows how respect, personal connection and emotional safety create neurobiological conditions for learning. Secure relationships calm the nervous system, reduce stress responses and enable a shift from survival mode to learning mode.

A practical example from the classroom illustrates the introduction of movement-based activities (Brain Gym®, NLP, obstacle courses, balance tasks …) and regular conversations, which contributed to higher motivation, improved self-esteem, greater empathy and fewer behavioral difficulties.

The article demonstrates that holistic learning emerges where movement, secure relationships, and respect come together — in an environment that supports the child's intellectual, emotional, and physical development.

Ključne besede: edukacijska kineziologija, gibanje, spoštovanje, sprostitev, varen odnos

1. Uvod

Možgani otrok so zaradi preobsežnega učnega načrta v šolah, pretirano vodenih dejavnosti in prevelikih pričakovanj staršev ter učiteljev preobremenjeni s stresnimi hormoni. Posledice se kažejo v vse večjem nemiru otrok in šibki pozornosti. Vprašanje, kaj je zares pomembno in temeljno za celostno učenje, je na mestu, kot še nikoli doslej. Povezanost obeh možganskih polovic omogoča jasnejše mišljenje, boljše pomnjenje, ustvarjalnost in čustveno stabilnost. V edukacijski kineziologiji se ta povezanost krepi skozi gib, ritmičnost in senzorično integracijo. A nobena vaja ne more nadomestiti najpomembnejšega: varnega odnosa med učencem in pomembnim odraslim. Lahko pa gibalna in odnosna komponenta delujeta kot odličen par pri doseganju cilja − uspešnem šolskem delu. Otrok, ki se počuti sprejetega, slišanega in

spoštovanega, lahko izrazi svoja čustva brez strahu pred nerazumevanjem ali kritiko. Tak odnos je temelj, na katerem zraste spoštovanje do sebe, drugih, dela in sveta. Ko smo z učenci osebno povezani – ko z njimi delimo izkušnje, občutke, drobne zgodbe iz življenja – se učenje spremeni v odnos, ne le v nalogo.

2. Spoštovanje gradi skupnost

Kaj beseda spoštovanje sploh pomeni? Prof. Jože Ramovš v spremni besedi slovenske izdaje knjige *Umetnost spoštovanja* pravi takole: ″Iz istega korena sta besedi upoštevati in šteti. Spoštujem nekoga, če ga upoštevam takega, kakršen je v resnici; ga ne dajem v nič, ne podcenjujem in ne pričakujem od njega, česar ne zmore. Spoštujem ga – pri meni nekaj šteje tak, kakršen je v resnici; na njem odkrivam lepo, dobro, vredno, njegove dobre možnosti …, vse tisto, kar šteje. Ljudje pa smo zelo nagnjeni k temu, da drugega vidimo takega, kakršnega bi hoteli imeti. Upoštevamo svoje predstave, svoja pričakovanja, svoje želje, svoje predsodke, to, kar je ne-vem-kdo-ne-vem-kdaj rekel o njem. Umetniki spoštovanja bomo postali toliko, kolikor se bomo naučili drugega dobro opazovati in dobro poslušati. Seveda spoštovanje ni ovira, da ne bi upoštevali tudi senčne strani, saj sodi k sončni strani tudi senčna. Ko se jezimo zaradi tega, česar človek ne zmore, pa se ne moremo veseliti tistega, kar zmore, kar ima in kar je. Ko drugega spoznavam z dobrim opazovanjem in poslušanjem, bom znal tudi jaz njemu povedati tisto, kar je smiselno, in to tako, da me bo razumel. Spoštovanje torej ni zgolj vljudnostni pojem olike in uglajenosti v vedenju. Kdor spoštuje druge, seveda z njimi in o njih tudi spoštljivo govori ter se v odnosu z njimi spoštljivo obnaša.″

Elizabeth Lukas opozarja na zmoto sveta, ki pravi, da mora nekdo naprej dokazati svojo vrednost, šele potem ga lahko spoštujemo. Odločno nasprotuje temu – pravi, da je spoštovanje temeljna drža do sveta. Človek mora biti spoštovan, da se njegova vrednost lahko razvije v resničnosti.

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, v kateri se večkrat preveč opiramo in osredotočamo na izobraževalni del. Pa je še kako pomembno, kakšnih odnosov učimo naše učence. Slovenski pregovor pravi: Besede mičejo, zgledi vlečejo. Prav to potrjuje Lukasova z mislijo, da otroke vzgajamo morda do ene četrtine s tem, kar prav v ta namen delamo in govorimo, nad tri četrtine pa s svojim zgledom, s tem, kar smo, kar čutimo, kakor se stalno obnašamo, delamo in govorimo.

Dodaja, da moramo vzgajati tako, da imamo pred očmi rešitev ne problema. Vprašanje, kako je problem nastal, je vedno drugotnega pomena. Na prvem mestu je vprašanje, kako lahko ta problem odstranimo – ali, če drugače ne gre – z njim živimo.

Pomembna popotnica (Musek Lešnik, 2021) je tudi samozaupanje. Otrok, ki razvije občutek ″zmorem″, se bo brez strahu lotil zahtevanih nalog. V nasprotnem primeru se bo ustrašil najmanjših izzivov. Ljudje, ki zaupajo vase, o prihodnosti razmišljajo s pričakovanjem in upanjem, tisti, ki ne zaupajo vase, pa prihodnost pričakujejo s tesnobo. Samozaupanje nam pomaga premagovati ovire, nikakor pa ni zapisano v naših genih. Ne prinesemo ga s seboj na svet. Gradi se v zgodnjih izkušnjah v otroštvu, ko naši preizkusi in zamisli: naletijo na podporo ali pa na zavračanje odraslih oz. nas vodijo do uspehov ali neuspehov.

3. Osebna povezanost z učenci

Se spomnite koga v svojem otroštvu, ki vam je nudil občutek povezanosti, bližino, ki pomirja, občutek, da ste pomembni in ljubljeni, vas je razumel, se iskreno zanimal za vas, vam dal vedeti, da vas pozna in sprejema takšne, kakršni ste? To je prostor, kot pravi Gordon Neufeld, kjer zares poteka razvoj. Musek Lešnik njegove besede potrjuje in kot eno najpomembnejših daril, ki ga lahko otrok dobi od odraslih, omenja občutek, da mu bližnji in zanj pomembni ljudje zaupajo, da verjamejo vanj in v njegove odločitve, da spoštujejo njegove zmožnosti in veščine. To na otroka deluje blagodejno ter krepi njegovo samopodobo in samozavest.

Učenci poleg strokovnjaka potrebujejo predvsem človeka. Ko učitelji z njimi delijo svoje izkušnje in občutke, gradijo most zaupanja, odprtosti in motivacije. Učenje namreč ni le prenos znanja, ampak odnos, ki temelji na iskrenosti in toplini.

Tudi nevroznanost potrjuje, da so varni odnosi nevrobiološka osnova za učenje. Otrok se uspešno uči le takrat, ko se počuti varno, sprejeto in lahko brez strahu izraža svoja čustva. Varen odnos pomiri živčni sistem, zmanjša stres in možgane preklopi iz »preživetvenega« v »učni« način. Brez občutka varnosti je učenje le napor.

Pučnik (2020) zagovarja tezo, da otroci in mladi ne potrebujejo predavanj. Potrebujejo, da jih začutiš, vstopiš v njihov svet, potem pa jim iz svojega sveta pripoveduješ v jeziku, ki jim je domač. Meni, da je ta korak zelo pomemben. Ko jim omogočiš to, da so, kar so, da jih začutiš, potem lažje srkajo snov, ki jim jo podajaš. Veliko je odvisno tudi od terena, pravi. Če je njiva pripravljena – zorana in pognojena, bodo zrasla vsa semena, čeprav jih ne bo veliko. Enako je

z vzgojo in izobraževanjem. Če mi ustvarjamo dobro razpoloženje, dober teren, ni treba veliko govoriti.

4. Povezovanje možganskih polovic kot temelj učenja

Celostno učenje se začne v možganih – natančneje v sodelovanju leve in desne možganske polovice. Leva polovica skrbi za logiko, analizo, jezik in zaporedje, desna pa za ustvarjalnost, občutke (čustva), prostorsko zaznavanje in celostno sliko. Ko sta obe polovici dobro povezani, otrok lažje razume, predeluje in uporablja informacije. Učenje postane bolj pretočno, manj naporno, bolj stabilno.

Rajovič (2015) poudarja, kako pomembo je, da otroka z zgodnjim stimuliranjem možganov spodbujamo k večji pozornosti, divergentnemu razmišljanju in pridobivanju funkcionalnega znanja. Opozarja, da sta število in hitrost ustvarjanja možganskih sinaps največja v zgodnjem obdobju otrokovega razvoja; tako za intelektualni, motorični, govorni kot grafomotorični razvoj. Človeški možgani se namreč zelo hitro razvijajo in do 7. leta naj bi bilo razvitih že več kot 70 % vseh povezav (sinaps). Od števila le-teh pa naj bi bil odvisen tudi razvoj intelektualnih sposobnosti, kar ugotavlja sodobna znanost. Navaja, kako pomembno je, da otroku dopustimo, da z intuitivno igro (vrtenje okoli svoje osi, skakanje, preskakovanje, plazenje po vseh štirih, odkrivanje narave, igre za razvoj miselnih procesov) razvija svoje sinapse. Vendar pogosto zaradi neznanja ne dojemamo pomena teh iger in jim preprečujemo, da jih izvajajo.

Čas je, da začnemo ceniti nova znanstvena odkritja in usmerimo svoj trud in znanje v to, da pomagamo predšolskim otrokom in otrokom nižjih razredov, da razvijejo svoje biološke potenciale.

Edukacijska kineziologija (Dennison&Dennison, 2007), veda, ki raziskuje gibanje in njegovo povezanost z učenjem, jasno dokazuje, da nevrološke poti (kadar so aktivne) povežejo celotne možgane v sinergijo, ki je potrebna za rast in spremembe. Teži k doseganju stanja, ko lahko naredimo največ, kar je v naših močeh, o stanju, ko lahko hkrati razmišljamo in napredujemo. V učenju, ki temelji na gibanju, smo v stiku s tistim, kar si naše telo želi. Brain Gym® so vaje za aktivacijo možganov skozi gib, ki izboljšujejo koncentracijo, branje, pisanje, organizacijo in čustveno ravnovesje. Vaje so živahne in zabavne in so se v letih raziskav, študij in kliničnih izkušenj izkazale kot fizične spretnosti, ki so potrebne za akademski uspeh. Glavni element dela v tako imenovani edukacijski kineziologiji je učinkovita komunikacija med možgani in telesom

s povečanjem igre in kreativnosti ter lajšanjem stresa, kar povečuje učinek. Gib ni dodatek k učenju – je njegova predpriprava. Ko se telo umiri in uskladi, se um lahko odpre.

5. Primer iz razreda

Gradnja skupnosti se začne 1. septembra. Tudi tokrat sem si zadala, da bom poskušala vzpostaviti odnos, v katerega bodo učenci zaupali – verjeli, da sem tam za njih, za smeh in solze. Vodila me je misel Lukasove, kaj pomeni pozitivna usmerjenost v odnosu. Pravi, da je pri komunikaciji potrebnih pet prijetnih, spodbudnih ali pozitivnih vsebin na eno negativno. Negativna seveda ne sme biti med prvimi. Zahtevna naloga, to je potrebno priznati, ki velikokrat ne uspe. A že zavestna odločitev in stalna misel na to je odlična spodbuda, k čemu kot učitelj stremiš. Potrebne je veliko vaje. Človek se mora namreč lepega doživljanja drugih skrbno učiti in vaditi, da bo med množico neprijetnega dosegel svoj cilj. V razredu smo si vsakodnevno vzeli čas za pogovore v jutranjem krogu, po rekreativnem odmoru in ob sklepu pouka. Dragoceno je bilo ″žrtvovati″ marsikatero uro matematike ali slovenščine za pogovore o medsebojnih odnosih, konfliktih in stiskah – s tem smo v resnici postavljali zelo dobre temelje, da smo lahko na čustveno stabilne otroke nalagali matematično, jezikovno in drugo znanje.

Z uvedbo gibalnih dejavnosti s področja edukacijske kineziologije (Brain Gym®) in sistema NLP sem želela učno okolje dodatno obogatiti, vsaj delno zmanjšati škodljive vplive sedenja ter sproščati notranjo napetost. S tem sem dosegla višjo motivacijo za učenje, aktivnejšo vlogo učencev v procesu usvajanja znanja, boljše medosebno sodelovanje, razvijala čustveno inteligenco, krepila empatijo in pogum. Opazila sem izboljšanje samopodobe učencev, orientacije v lastnem telesu, učenci so se lažje vključevali v skupine in sodelovali z drugimi, manj je bilo vedenjskih težav. Le zdrav, telesno dejaven in sprejet otrok je srečen otrok, potrebna pa je doslednost in dnevna rutina. Tako otrokom način dela postane domač in se v takem sistemu počutijo varno.

V nadaljevanju navajam nekaj predlogov gibalnih nalog – skupinskih in individualnih, ki smo jih z mojimi učenci izvajali v razredu, na hodniku, na zunanjem podestu ali v učilnici v naravi.

SKUPINSKE GIBALNE NALOGE:

- vaje Brain Gym® (sklop 26 vaj),
- gumitvist,
- lovljenje žogic (v embalažo od pralnega praška),
- vožnja samokolnice,
- sprehod (ne glede na vreme),
- spontano gibanje/igra …

INDIVIDUALNE GIBALNE NALOGE:

- preskakovanje kolebnice,
- poligon (preskakovanje stožcev, preskakovanje elastične ovire, hoja po klopi, hoja po stopnicah vzvratno, po vseh štirih, poskoki po stopnicah, vrtenje okoli svoje osi …),
- ravnotežne naloge (hoja po vrvi, hoja z zavezanimi očmi – vodenje slepega, nošenje knjige na glavi …),
- poskoki z žogo med nogami,
- poskoki v žaklju …

Po Rajoviču smo izvajali tudi motorične dejavnosti prilagajanja očesa, rotacije in vaje za finomotoriko. Preko celega leta smo se pripravljali na testiranje za športno-vzgojni karton in dnevno opravljali gibalne domače naloge (dvigovanje trupa, tek okoli hiše/bloka, preskakovanje kolebnice, poligon nazaj, skok v daljino z mesta in z zaletom). V času glavnega odmora – po malici – smo vsakodnevno izvajali rekreativni odmor: 20 min gibanja na prostem. V času podaljšanega bivanja smo vsako popoldne preživeli v učilnici v naravi. Vse skupaj smo povezovali z igro in tako ustvarjali pozitivno vzdušje med otroki in učitelji, pa tudi odziv staršev je bil po navadi zelo odobravajoč.

6. Sklep

Povezovanje možganskih polovic, gibanje, varni odnosi, spoštovanje in osebna povezanost – vse to so niti, ki se prepletajo v tkanino uspešnega učenja. Ko jih združimo, ustvarimo prostor, v katerem se otrok lahko razvija intelektualno, čustveno, telesno in osebnostno. To je učenje, ki je uspešno. Gibanje in razbremenilni pogovori so odlična protiutež vsakodnevnemu učenju oz. sodobnemu načinu življenja. Če otrokom pomagamo najti lastno pot, jih naučimo, kako v

stresnih situacijah umiriti svoje telo, lahko pomembno pripomoremo k ustreznemu razvoju njihovih bioloških potencialov. Izkušnje, ki jim bodo pomagale, kako premagati stres in težave, so edina pot do tega, da se bodo s prihodnjimi težavami zmogli spopasti prepričani, da jih lahko rešijo. Skozi te izkušnje bodo gradili svojo rezilientnost oz. psihološko odpornost. Vlogo učitelja vidim v spodbujanju učencev, nudenju opore in podpore ter zagotavljanju ustreznih pogojev za sprostitev. Predanost in doslednost v kombinaciji z ljubeznijo, spoštovanjem in potrpljenjem nedvomno spadajo zraven; če to upoštevamo, ne moremo zgrešiti.

Zaključujem z mislijo Barbare Coloroso: ″Če otroci pridejo k nam iz močnih, zdravih, funkcionalnih družin, je naše delo lažje, če ne pridejo iz močnih, zdravih, funkcionalnih družin, je naše delo toliko pomembnejše.″

Viri

- Dennison, G. E. in Dennison, P. E. (2007). *Brain Gym® priročnik*. Santa Barbara.
- Lukas, E. (2014). *Umetnost spoštovanja: Kako otroke pospremimo v življenje*. Ljubljana: Novi svet.
- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Neufeld, G. in Maté, G. (2021).*Otroci nas potrebujejo: zakaj so starši pomembnejši od vrtnikov.* Brežice: Primus.
- Pučnik, P. (2020). Kar zaboli me, ko slišim kritiko čez mladino, ki se po birmi odvrne od vere. *Naša družina (35)*, 4–6.
- Rajović. R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šimunič, B. (2010). *Otroci potrebujemo gibanje.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

Od zadržanosti do sodelovanja: biodanza kot podpora oblikovanju razredne skupnosti v prvi triadi osnovne šole

Polona Brlič Tertinek

OŠ Angela Besednjaka Maribor

polona.brlic@guest.arnes.si

Biografija

Polona Brlič Tertinek je po izobrazbi učiteljica razrednega pouka. Na Osnovni šoli Angela Besednjaka Maribor poučuje že več kot 20 let. V tem času je poučevala na razredni stopnji in v oddelkih podaljšanega bivanja. Že od začetka svoje pedagoške poti posebno pozornost namenja ustvarjanju kakovostnih odnosov v razredu, saj verjame, da so prav ti temelj uspešnega učenja, dobrega počutja in vključujoče razredne skupnosti. Pri svojem delu išče pristope, ki spodbujajo sodelovanje, občutek pripadnosti ter celostni razvoj otrok.

Povzetek

Socialno-čustveni razvoj otrok postaja ena ključnih nalog sodobne osnovne šole, saj pomembno vpliva na kakovost medosebnih odnosov, občutek pripadnosti in uspešnost učenja. Prispevek predstavlja strokovno refleksijo večletnega vključevanja biodanze v delo razreda prve triade osnovne šole kot enega izmed pristopov k oblikovanju vključujoče in povezane razredne skupnosti**.** Ne gre za raziskavo učinkovitosti biodanze, temveč za refleksijo pedagoške prakse, umeščeno v sodobna spoznanja o varnem in spodbudnem učnem okolju, socialno-čustvenem učenju, utelešenem učenju in odnosni pedagogiki.

V ospredju so opažanja o postopnem razvoju občutka varnosti, zaupanja, sodelovanja in empatije med učenci. Posebna pozornost je namenjena vlogi učitelja pri ustvarjanju odnosnega prostora, v katerem se lahko vsak otrok vključuje v svojem tempu, ter pomenu kontinuitete pri razvijanju socialno-čustvenih kompetenc.

Prispevek poudarja, da največja vrednost predstavljenega pristopa ni v posameznih dejavnostih, temveč v dolgoročnem ustvarjanju pogojev za kakovostne medosebne odnose in občutek pripadnosti. Strokovna refleksija odpira razmislek o pomenu odnosov v šolskem prostoru ter kaže, da je načrtno oblikovanje razredne skupnosti pomemben del sodobnega vzgojno-

izobraževalnega procesa, ne glede na izbrani pedagoški pristop. Socialno-čustveni razvoj je predstavljen kot proces, ki zahteva čas, načrtno pedagoško delo in strokovno podporo.

Ključne besede: socialno-čustveno učenje, biodanza, varno učno okolje, utelešeno učenje, razredna skupnost

Abstract

The social-emotional development of children has become one of the key priorities of contemporary primary education, as it significantly influences interpersonal relationships, students' sense of belonging, and learning outcomes. This paper presents a reflective analysis of long-term pedagogical practice involving the integration of Biodanza into a primary school classroom (Grades 1–3) as a means of supporting the development of a positive classroom community.

Rather than evaluating the effectiveness of Biodanza, the paper reflects on pedagogical practice through the perspectives of safe and supportive learning environments, social-emotional learning, embodied learning, and relational pedagogy. The analysis is based on several years of classroom experience and focuses on observations of the gradual development of trust, cooperation, empathy, and psychological safety among students.

Particular attention is given to the importance of continuity and to the teacher's role in creating a relational space where every child can participate at their own pace. The reflection suggests that the greatest value of the approach lies not in individual activities, but in the long-term cultivation of relationships that strengthen inclusion, mutual respect, and a sense of belonging within the classroom community.

The paper concludes that social-emotional development should be understood as an ongoing pedagogical process rather than a one-time outcome. It also highlights the importance of intentional relationship-building as a fundamental element of contemporary educational practice.

Keywords: social-emotional learning, Biodanza, safe learning environment, embodied learning, classroom community

1. Uvod

Sodobna šola je poleg posredovanja znanja vse bolj usmerjena tudi v oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja dobro počutje, kakovostne medosebne odnose in socialno-čustveni razvoj učencev. Raziskave in strokovna izhodišča poudarjajo, da občutek varnosti, pripadnosti in sprejetosti pomembno vpliva na otrokovo učenje, motivacijo ter pripravljenost za sodelovanje. Zato postaja načrtno razvijanje socialno-čustvenih kompetenc pomemben del vsakodnevnega pedagoškega dela.

Sama sem se z biodanzo najprej srečala skozi lastno izkušnjo. Po približno letu dni rednega obiskovanja srečanj za odrasle, sem prepoznala njen potencial za razvijanje prisotnosti, medsebojnega zaupanja in kakovostnih odnosov, ki bi lahko deloval tudi znotraj razreda. Na pobudo takratne sodelavke, specialne pedagoginje in certificirane vaditeljica biodanze, Nataše Babič, sva biodanzo vključili v pouk, kot podporo oblikovanju povezane in vključujoče razredne skupnosti prvega razreda.

Prispevek predstavlja strokovno refleksijo večletne pedagoške izkušnje. Njegov namen ni vrednotenje biodanze kot metode ali dokazovanje njene učinkovitosti, temveč razmislek o tem, kako lahko strokovno vodene dejavnosti, kot je biodanza, ki povezujejo gibanje, glasbo in medosebne odnose, prispevajo k ustvarjanju varnega učnega okolja in oblikovanju razredne skupnosti. Prispevek tako umešča predstavljeno prakso v širši okvir odnosne pedagogike, ki kakovost odnosov razume kot enega temeljnih pogojev otrokovega razvoja, učenja in vključevanja v skupnost.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Varno in spodbudno učno okolje kot temelj socialno-čustvenega razvoja

Varno in spodbudno učno okolje predstavlja eno temeljnih izhodišč sodobne pedagogike. Poleg fizične varnosti vključuje predvsem občutek sprejetosti, medsebojnega spoštovanja, zaupanja in pripadnosti. Takšno okolje omogoča, da otrok izraža svoje mnenje, preizkuša nove izkušnje, sodeluje z vrstniki ter razvija pozitivno samopodobo.

Tudi razvojni projekt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo *Varno in spodbudno učno okolje* poudarja, da kakovost odnosov med učiteljem in učenci pomembno vpliva na učenje, dobro počutje in socialno-čustveni razvoj otrok. Podobno izhaja tudi iz modela CASEL, ki socialno-čustveno učenje opredeljuje kot načrtno razvijanje samozavedanja, samouravnavanja, socialne

ozaveščenosti, odnosnih spretnosti in odgovornega odločanja. Te kompetence se ne razvijajo ločeno od učnega procesa, temveč skozi vsakodnevne izkušnje sodelovanja in medsebojnih odnosov.

2.2 Biodanza kot podpora odnosni pedagogiki

Biodanzo je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja razvil čilski psiholog Rolando Toro kot sistem osebnostnega razvoja, ki povezuje gibanje, glasbo, čustveno doživljanje in skupinsko izkušnjo. Temelji na biocentričnem načelu, po katerem življenje in odnosi predstavljajo izhodišče človekovega razvoja.

V šolskem prostoru biodanza ni namenjena poučevanju plesnih tehnik, temveč ustvarjanju izkušenj, ki spodbujajo sodelovanje, zaupanje, empatijo in občutek pripadnosti. Pomemben element predstavlja skupinska dinamika, v kateri otrok postopoma razvija zaupanje vase in v druge. Takšen pristop je skladen s sodobnimi prizadevanji za oblikovanje varnega in vključujočega učnega okolja.

Pri tem je pomembno poudariti, da biodanza ni metoda, ki bi jo lahko izvajali brez ustreznega strokovnega usposabljanja. Njena kakovost temelji na strokovno vodenem procesu in poznavanju razvojnih zakonitosti skupine.

2.3 Utelešeno učenje in pomen izkušnje

Sodobne raziskave utelešenega učenja (angl. *embodied learning*) poudarjajo, da učenje ni zgolj kognitivni proces, temveč nastaja v prepletu gibanja, zaznavanja, čustev in socialnih odnosov. Telesna dejavnost in neposredna izkušnja pomembno prispevata k razumevanju, pomnjenju, motivaciji ter razvoju socialno-čustvenih kompetenc (Macedonia, 2019; Skulmowski in Rey, 2018).

Pomembno vlogo ima tudi glasba, ki spodbuja čustveno regulacijo, povezanost skupine in pripravljenost za sodelovanje. V povezavi z gibanjem ustvarja prostor, v katerem lahko otroci razvijajo medsebojno zaupanje ter doživljajo pripadnost skupini.

Skupni imenovalec sodobnih pristopov socialno-čustvenega učenja je ustvarjanje **varnega odnosnega prostora**, kjer otrok lahko raziskuje, sodeluje in se vključuje brez strahu pred neuspehom. Prav v tem okviru je mogoče razumeti tudi biodanzo – kot enega izmed strokovno

vodenih pristopov, ki skozi gibanje, glasbo in skupinsko izkušnjo podpira oblikovanje odnosov in socialno-čustveni razvoj otrok.

3. Strokovna refleksija pedagoške prakse

3.1 Začetek skupne poti

Vključitev biodanze v delo v razredu ni izhajala iz iskanja nove učne metode, temveč iz osebne izkušnje in prepričanja, da je mogoče kakovostne odnose med učenci graditi tudi skozi gibanje, glasbo in skupno doživljanje. Ob rednem obiskovanju biodanze za odrasle sem začela prepoznavati, kako pomembni so gibanje, glasba in skupinska izkušnja pri razvijanju medsebojnega zaupanja, občutka varnosti in pripadnosti. Takšno izkušnjo sem želela omogočiti tudi svojim učencem. Ko je Nataša Babič, certificirana vaditeljica biodanze za odrasle in otroke, predlagala vključitev biodanze v delo s prvošolci, sem v tem prepoznala priložnost za načrtno oblikovanje vključujoče in povezane razredne skupnosti.

Že pred začetkom izvajanja je bilo jasno, da bodo otroci dejavnosti sprejemali različno. Nekateri se bodo vključili takoj, drugi bodo potrebovali več časa, posamezni učenci pa bodo določene dejavnosti sprva le opazovali. Zato je bilo eno izmed temeljnih strokovnih izhodišč dogovor, da sodelovanje nikoli ne bo prisiljeno. Vsak otrok je imel možnost napredovati v svojem ritmu.

To se je posebej pokazalo pri učencu, ki se ob prvih srečanjih ni zmogel vključiti v dejavnosti. Zanj je že prihod v krog predstavljal velik korak. Med vajami se je raje umaknil na dogovorjeno »varno mesto«, od koder je dogajanje le opazoval. Večkrat je prejel povabilo učiteljice, da se lahko kadar koli pridruži skupini, vendar odločitev nikoli ni bila vsiljena.

Pomembno je bilo tudi, kako so se odzvali sošolci. Njegovega umika niso razumeli kot privilegij ali razlog za posnemanje. Nihče se mu ni posmehoval in tudi drugi učenci niso začeli iskati podobnih možnosti za nesodelovanje. Po nekaj srečanjih se je učenec najprej vključil v individualne dejavnosti, nato pa postopoma tudi v skupinske vaje. Varno mesto je ostalo del prostora, vendar ga je potreboval vedno redkeje. Ta izkušnja je pomembno vplivala na razumevanje, da občutka varnosti ni mogoče ustvariti s pričakovanji ali pritiskom, temveč s potrpežljivostjo, zaupanjem in spoštovanjem otrokovega tempa razvoja.

3.2 Ko se je razred začel spreminjati

Spremembe v razredu so bile postopne in pogosto skoraj neopazne. Na začetku so otroci partnerje izbirali predvsem med prijatelji, dečki in deklice pa so praviloma sodelovali ločeno. Sčasoma so pari začeli nastajati bolj spontano. Otroci so se vse pogosteje povezovali tudi s sošolci, s katerimi sicer niso bili v pogostem, tesnejšem stiku, sodelovanje med dečki in deklicami pa je postalo nekaj običajnega.

Najpomembnejše spremembe niso bile velike. Kazale so se v drobnih vsakodnevnih trenutkih – ko je učenec, ki je običajno ostal brez para, dobil povabilo med prvimi. Ali ko je kdo spontano pristopil k sošolcu, ki je stal ob strani. Takšnih trenutkov ni bilo moč izsiliti ali načrtovati. Nastajali so spontano in iz srečanja v srečanje jih je bilo več.

Podobne spremembe so posajale opazne tudi zunaj srečanj. Med prosto igro je bilo manj izključevanja, več spontanega vključevanja in manj konfliktov zaradi izbire soigralcev. Ob retrospektivnem razmisleku se je zdelo, kot da so se otroci končno zares videli, opazili drug drugega. Ne le kot učenci istega razreda, temveč kot posamezniki, ki jih je vredno povabiti k sodelovanju. Ta sprememba se ni odražala le med tedenskimi srečanji, temveč tudi v vsakdanjem življenju razreda.

Posebno mesto so imeli zaključki srečanj. Po dejavnostih je sledil čas umiritve, ko so otroci polegli v krog, zaprli oči in ob nežni glasbi počivali. Učiteljica je v tišini pristopila k vsakemu otroku posebej ter ga z nežnim dotikom pospremila v trenutek sprostitve. Ta del srečanja je bil za mnoge učence eden najljubših.

Proti koncu šolskega leta so otroci začeli izražati željo, da bi tokrat oni pobožali svoje sošolce. Ta pobuda je predstavljala enega najlepših trenutkov celotnega procesa. Skrb za drugega ni bila več dejavnost, ki bi jo usmerjal odrasli, temveč je postala spontani izraz medsebojnega zaupanja in povezanosti skupine.

3.3 Kaj me je ta izkušnja naučila

Najizrazitejša spoznanja pa niso nastala v času izvajanja biodanze, temveč po tem, ko se je njeno izvajanje zaradi organizacijskih sprememb zaključilo. Učenci v naslednjem letih niso bili več deležni rednih srečanj. Sprva večjih razlik ni bilo opaziti, kasneje pa so se začele postopoma

vračati nekatere težave, ki so bile v preteklosti manj izrazite. Povečali so se nemirnost, nestrpnost, zavračanje pri igri in težave pri sprejemanju posameznih sošolcev.

Te izkušnje ni mogoče razumeti kot dokaz učinkovitosti biodanze, temveč kot pomembno pedagoško spoznanje o naravi socialno-čustvenega razvoja. Razredna skupnost ni stanje, ki ga enkrat dosežemo, temveč proces, ki ga je treba nenehno negovati. Odnosi potrebujejo čas, ponavljanje, skupne izkušnje in načrtno pedagoško pozornost.

Danes se mi zdi, da največja vrednost biodanze ni bila v posameznih vajah, temveč v prostoru, ki ga je ustvarjala. To je bil prostor, kjer je bilo dovoljeno oklevati, opazovati, se umakniti in se nato vrniti. Prostor, v katerem so otroci postopoma razvijali zaupanje vase in v druge ter se iz skupine posameznikov počasi oblikovali v razredno skupnost.

4. Razprava

Strokovna refleksija predstavljene pedagoške prakse potrjuje, da je oblikovanje razredne skupnosti predvsem odnosni proces, ki zahteva čas, kontinuiteto in načrtno pedagoško delo. Opisane izkušnje kažejo, da največjih sprememb niso prinesle posamezne dejavnosti, temveč ponavljajoče se skupne izkušnje, skozi katere so učenci postopoma razvijali zaupanje, sprejemanje različnosti in pripravljenost za sodelovanje.

Takšna opažanja se ujemajo s sodobnimi strokovnimi izhodišči, ki poudarjajo pomen varnega in spodbudnega učnega okolja za socialno-čustveni razvoj otrok. Model CASEL izpostavlja, da se socialno-čustvene kompetence razvijajo predvsem v kakovostnih odnosih in vsakodnevnih socialnih interakcijah, podobno pa tudi projekt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo *Varno in spodbudno učno okolje* poudarja, da je odnosna kompetenca učitelja eden ključnih dejavnikov uspešnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pomembno spoznanje predstavlja tudi vloga učitelja. V opisanem primeru učitelj ni nastopal le kot izvajalec dejavnosti, temveč kot soustvarjalec odnosnega prostora, v katerem je imel vsak otrok možnost vključevanja v skladu s svojimi zmožnostmi. Takšno razumevanje učiteljeve vloge presega uporabo posamezne metode in se približuje izhodiščem odnosne pedagogike, ki poudarja, da kakovost odnosov med učiteljem in učenci ni zgolj podpora učenju, temveč eden njegovih temeljnih pogojev. Biodanza je bila v tem procesu predvsem sredstvo za načrtno razvijanje odnosov, ne pa cilj pedagoškega dela.

Posebno vrednost predstavljene izkušnje prinaša tudi spoznanje o pomenu kontinuitete. Ponovni pojav nemirnosti, nestrpnosti in težav pri vključevanju po prenehanju rednega izvajanja biodanze kaže, da socialno-čustvenega razvoja ni mogoče razumeti kot enkrat doseženega cilja. Podobno kot akademsko znanje tudi kakovost odnosov zahteva redno utrjevanje, ponavljanje in načrtno pedagoško pozornost.

Ob tem je pomembno poudariti, da prispevek ne dokazuje učinkovitosti biodanze kot pedagoške metode. Predstavlja strokovno refleksijo ene pedagoške prakse, katere namen je spodbuditi razmislek o širšem vprašanju: kako lahko učitelj v šolskem prostoru načrtno ustvarja pogoje za razvoj zaupanja, pripadnosti in sodelovanja. Biodanza se je v predstavljenem primeru izkazala kot eden izmed strokovno vodenih pristopov, ki je takšen proces podpiral, ni pa bila njegov edini nosilec.

5. Zaključek

Strokovna refleksija predstavljene pedagoške prakse kaže, da pot od zadržanosti do sodelovanja ni bila pot ene metode, temveč pot odnosov. Biodanza je predstavljala enega izmed strokovno vodenih pristopov, ki je omogočal načrtno ustvarjanje varnega odnosnega prostora, v katerem so učenci postopoma razvijali zaupanje, občutek pripadnosti, empatijo in pripravljenost za sodelovanje. Največjih sprememb ni bilo mogoče opaziti v posameznih dejavnostih, temveč v vsakdanjem življenju razreda – v načinu, kako so se učenci začeli medsebojno sprejemati, vključevati in opazovati.

Izkušnja je hkrati potrdila, da socialno-čustveni razvoj ni stanje, ki ga dosežemo, temveč proces, ki zahteva čas, kontinuiteto in zavestno pedagoško delo. Ponovni pojav težav po prenehanju rednega izvajanja biodanze je opozoril, kako pomembno je, da razvijanje odnosov ostaja sestavni del vsakodnevnega življenja razreda in ne zgolj občasna dejavnost ali projekt.

Prispevek zato ne želi ponuditi biodanze kot univerzalne rešitve za izzive sodobne šole. Njegov namen je spodbuditi razmislek o pomenu odnosov v vzgojno-izobraževalnem procesu ter o odgovornosti učitelja pri oblikovanju varnega in spodbudnega učnega okolja. Ne glede na izbrani pedagoški pristop ostaja prav kakovost odnosa tista, ki otroku omogoča, da razvije zaupanje vase, v druge in v skupnost, katere del postaja.

Če danes pogledam prehojeno pot, ugotavljam, da največja vrednost biodanze ni bila v posameznih vajah ali srečanjih, temveč v prostoru, ki ga je ustvarjala. To je bil prostor, kjer so

otroci lahko postopoma odkrivali sebe in drug drugega, kjer je bilo dovoljeno oklevati, opazovati, se umakniti in se vrniti. Prostor, v katerem se je razred iz skupine posameznikov počasi razvijal v skupnost. Razredne skupnosti ne gradijo metode, temveč ljudje. Metode lahko odprejo vrata, skozi njih pa otroci in učitelji stopamo skupaj, korak za korakom, od zadržanosti do sodelovanja. Prav v tem se kaže bistvo odnosne pedagogike, katere temelj ni posamezna dejavnost, temveč kakovost odnosov, ki jih učitelj in učenci vsak dan soustvarjajo.

Viri

- Babič, N. (2024). *Biodanza v šoli – prispevek k varnemu in spodbudnemu učnemu okolju*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2024/03/NatasaBabic.pdf
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biodanza Rolando Toro. (2024). *What is Biodanza?* https://www.biodanzarolandotoro.com/en/biodanza/
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337.pdf
- Macedonia, M. (2019). Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2098. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13*, Article 6. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0092-9

- Toro Araneda, R. (2008). *Biodanza* (4th ed.). Editorial Cuarto Propio.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Varno in spodbudno učno okolje*. https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/

Od učitelja do vodnika učenja: kako z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja razvijati samostojnost in odgovornost učencev pri pouku tujih jezikov

Sabina Stauber Nipič
Osnovna šola Tabor I Maribor
sabina.stauber@os-tabor1.si

Biografija

Sabina Stauber Nipič je profesorica angleškega in nemškega jezika na Osnovni šoli Tabor I Maribor. Pri svojem delu posebno pozornost namenja ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja, vključevanju učencev v učni proces ter razvijanju njihove samostojnosti, odgovornosti in socialno-čustvenih kompetenc. Svoje pedagoško delo bogati s projektnim učenjem, mednarodnim sodelovanjem in avtentičnimi učnimi izkušnjami, ki učencem omogočajo aktivno vlogo pri učenju.

Povzetek

Prispevek predstavlja primere dobre prakse ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja pri pouku angleščine in nemščine v 7. in 9. razredu osnovne šole. Izhaja iz prepričanja, da kakovostno učenje ni odvisno le od učnih vsebin, temveč tudi od odnosov, občutka varnosti, aktivne vloge učencev ter njihovega postopnega prevzemanja odgovornosti za učenje in vedenje. Namen prispevka je prikazati, kako je mogoče cilje učnega načrta uresničevati z dejavnostmi, ki hkrati razvijajo jezikovne, socialne in čustvene kompetence.

Predstavljeni so primeri iz rednega pouka tujih jezikov: projekt *My Town*, soustvarjanje programa ekskurzije na Dunaj, učna ura *My Future*, pisanje avtentičnega elektronskega sporočila in razglednice, medkulturno sodelovanje z učencema iz Češke v okviru programa Erasmus ter dejavnosti za krepitev pozitivnih odnosov v razredu. Dejavnosti temeljijo na sodelovalnem učenju, avtentičnih učnih situacijah in aktivnem vključevanju učencev v učni proces.

Izkušnje kažejo, da takšen način poučevanja spodbuja motivacijo, samozavest pri sporazumevanju v tujem jeziku, občutek pripadnosti razredni skupnosti ter razvoj odgovornosti, sodelovanja in kritičnega mišljenja. Prispevek opozarja tudi na omejitve, s katerimi se učitelji srečujejo pri uvajanju tovrstnih pristopov, predvsem zaradi časovnih omejitev, učnih načrtov ter zahtev ocenjevanja. Ugotavlja, da lahko premišljeno načrtovane učne dejavnosti pomembno prispevajo k oblikovanju vključujočega in spodbudnega učnega okolja, ne da bi pri tem odstopali od ciljev učnega načrta.

Ključne besede: varno in spodbudno učno okolje, pouk tujih jezikov, sodelovalno učenje, odgovornost učencev, socialno-čustvene kompetence.

Abstract

This paper presents examples of good practice in creating a safe and supportive learning environment in English and German lessons in the seventh and ninth grades of primary school. It is based on the premise that effective learning depends not only on curriculum content but also on positive relationships, psychological safety, students' active participation, and their gradual development of responsibility for learning and behaviour. The aim of the paper is to demonstrate how curriculum objectives can be achieved through activities that simultaneously foster linguistic, social, and emotional competencies.

The paper describes classroom activities implemented as part of regular foreign language lessons, including the *My Town* project, the co-creation of a field trip programme to Vienna, the *My Future* lesson, writing authentic e-mails and postcards, intercultural communication with Czech Erasmus students, and relationship-building activities. These activities are based on collaborative learning, authentic learning situations, and active student participation.

The findings indicate that such approaches increase students' motivation, confidence in using a foreign language, sense of belonging, responsibility, cooperation, and critical thinking. The paper also discusses the challenges teachers face when implementing these approaches, particularly curriculum requirements, assessment, and limited instructional time. It concludes that thoughtfully designed classroom activities can significantly contribute to creating an inclusive, safe, and supportive learning environment while fully achieving curriculum objectives.

Keywords: safe and supportive learning environment, foreign language teaching, collaborative learning, student responsibility, social and emotional competencies.

1. Uvod

V zadnjih letih se v vzgoji in izobraževanju vse bolj poudarja, da kakovost pouka ni odvisna le od učnih vsebin, temveč tudi od učnega okolja, v katerem poteka učenje. Učenci se učinkoviteje učijo, kadar se v razredu počutijo varne, sprejete in slišane. Takšno okolje spodbuja radovednost, pripravljenost na sodelovanje, ustvarjalnost ter prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Zato postaja ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ena ključnih nalog sodobnega učitelja.

Pri pouku tujih jezikov ima to še posebno vlogo. Sporazumevanje v tujem jeziku od učencev zahteva pogum, saj vključuje izražanje misli, postavljanje vprašanj in sprejemanje možnosti, da bodo naredili napako. Če učenec občuti strah pred neuspehom ali posmehom, bo težje razvijal sporazumevalne spretnosti in manj sodeloval pri pouku. Nasprotno pa spodbudno razredno okolje krepi samozavest, motivacijo ter pripravljenost na aktivno uporabo jezika.

Sodobne raziskave poudarjajo, da je občutek pripadnosti pomemben dejavnik uspešnega učenja. OECD (2019) izpostavlja, da učenci, ki se v šoli počutijo vključene in sprejete, dosegajo boljše učne rezultate, razvijajo večjo notranjo motivacijo in lažje sodelujejo z vrstniki. Podobno Zavod Republike Slovenije za šolstvo v razvojni nalogi *Varno in spodbudno učno okolje* poudarja, da kakovostno učenje temelji na zaupanju, spoštljivih odnosih, aktivni vlogi učencev in postopnem razvijanju njihove odgovornosti za učenje (ZRSŠ, 2025).

To pomeni, da se vloga učitelja spreminja. Učitelj ni več zgolj posredovalec znanja, temveč načrtovalec učnih situacij, v katerih učenci raziskujejo, sodelujejo, sprejemajo odločitve, rešujejo probleme in soustvarjajo učni proces. Takšen pristop spodbuja razvoj kompetenc, ki jih bodo učenci potrebovali tudi zunaj šolskih klopi – sodelovanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost, odgovornost in učinkovito komunikacijo.

Prispevek predstavlja primere dobre prakse pri pouku angleščine in nemščine v 7. in 9. razredu osnovne šole, ki so bili načrtovani z namenom krepitve varnega in spodbudnega učnega okolja. Dejavnosti izhajajo iz vsakodnevnega pouka in ne predstavljajo dodatnih projektov, temveč

premišljeno zasnovane učne situacije, s katerimi so učenci postopno prevzemali aktivnejšo vlogo pri učenju. Posebna pozornost je namenjena vprašanju, kako lahko učitelj tudi z manjšimi spremembami v načrtovanju pouka spodbuja odgovornost, sodelovanje, medsebojno spoštovanje in občutek pripadnosti razredni skupnosti.

Namen prispevka je pokazati, da ustvarjanje spodbudnega učnega okolja ni vezano na posebne programe ali dodatne ure, temveč ga je mogoče sistematično vključevati v redni pouk. Predstavljeni primeri želijo spodbuditi razmislek o tem, kako lahko vsak učitelj z načrtnim vključevanjem učencev v učni proces prispeva k razvoju njihovega znanja, osebnostne rasti in občutka odgovornosti za lastno učenje.

2. Teoretična izhodišča

Razumevanje varnega in spodbudnega učnega okolja se je v zadnjih desetletjih pomembno spremenilo. Če je bilo nekoč v ospredju predvsem posredovanje znanja, sodobni pedagoški pristopi poudarjajo celostni razvoj učenca. Učenje je namreč najuspešnejše takrat, ko se učenec počuti sprejetega, spoštovanega in dovolj varnega, da lahko izrazi svoje mnenje, postavlja vprašanja ter se uči tudi iz napak.

John Hattie (2023) v raziskavi *Visible Learning* ugotavlja, da na učne dosežke močno vplivajo kakovostni odnosi med učiteljem in učenci, jasna pričakovanja ter sprotna povratna informacija. Pomembno je, da učitelj ustvarja okolje, v katerem napaka ni razumljena kot neuspeh, temveč kot sestavni del učnega procesa. Takšno okolje spodbuja večjo motivacijo, vztrajnost in pripravljenost učencev za sodelovanje.

Podobno poudarja tudi OECD v dokumentu *Learning Compass 2030* (2019), kjer je učenec predstavljen kot aktiven soustvarjalec svojega učenja. Poleg predmetnega znanja postajajo vse pomembnejše kompetence, kot so sodelovanje, odgovornost, kritično mišljenje, ustvarjalnost in sposobnost sprejemanja odločitev. Te se razvijajo predvsem v učnih situacijah, kjer imajo učenci možnost raziskovati, sodelovati in prevzemati odgovornost za svoje delo.

Tudi v slovenskem prostoru Zavod Republike Slovenije za šolstvo v razvojni nalogi *Varno in spodbudno učno okolje* poudarja, da kakovostno poučevanje temelji na aktivni vlogi učenca, formativnem spremljanju, sodelovalnem učenju in spoštljivih medosebnih odnosih. Učitelj pri

tem prevzema vlogo mentorja, ki učence usmerja, jim nudi podporo in jih postopoma vodi k večji samostojnosti (ZRSŠ, 2025).

Prav ta izhodišča so predstavljala osnovo za načrtovanje dejavnosti, opisanih v nadaljevanju prispevka. Čeprav so bile vsebinsko različne, jih povezuje skupni cilj – ustvariti učne situacije, v katerih učenci aktivno sodelujejo, razvijajo občutek odgovornosti in doživljajo šolo kot prostor, kjer se lahko varno učijo, sodelujejo in razvijajo svoje potenciale.

3. Primeri dobre prakse

Predstavljene dejavnosti so bile izvedene v okviru rednega pouka angleščine in nemščine v 7. in 9. razredu osnovne šole. Skupni cilj vseh dejavnosti je bil ustvariti učno okolje, v katerem učenci aktivno sodelujejo, prevzemajo odgovornost za svoje učenje, razvijajo medsebojne odnose in se pri uporabi tujega jezika počutijo varne.

Pri načrtovanju dejavnosti je bilo izhodišče, da se varno in spodbudno učno okolje ne oblikuje z enkratnimi dogodki, temveč z vsakodnevnimi učnimi situacijami, v katerih imajo učenci možnost sodelovati, odločati, raziskovati in izražati svoje ideje.

3.1 Učenec kot soustvarjalec učnega procesa

Eden izmed pomembnih načinov razvijanja odgovornosti je vključevanje učencev v načrtovanje in soustvarjanje učnega procesa. Kadar učenci dobijo občutek, da lahko vplivajo na potek dela, postanejo bolj motivirani, samostojni in odgovorni za svoje odločitve.

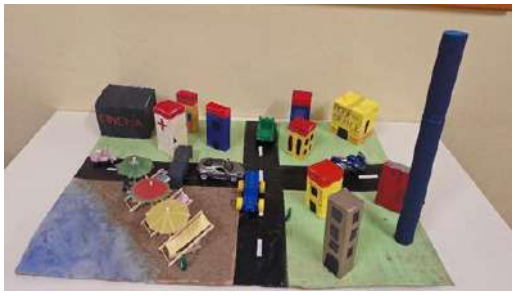
Takšen pristop je bil uporabljen pri pripravi ekskurzije na Dunaj. Namesto da bi učenci takoj prejeli že pripravljen program, so v skupinah raziskovali posamezne znamenitosti, zbirali zanimivosti, iskali fotografije in pripravili kratke predstavitve. Na podlagi njihovih predstavitev smo skupaj oblikovali del programa ekskurzije.

S tem niso razvijali le jezikovnih spretnosti v nemščini, temveč tudi raziskovalne spretnosti, javno nastopanje, argumentiranje in sprejemanje skupnih odločitev. Še pomembneje pa je bilo, da so ekskurzijo doživeli kot dogodek, pri katerem imajo tudi sami pomembno vlogo. Takšna izkušnja je povečala njihovo motivacijo in občutek odgovornosti.

Podoben namen je imel projekt My Town, izveden pri pouku angleščine v 7. razredu. Učenci so v skupinah izdelali maketo mesta iz kartonskih škatlic, ki so jih preoblikovali v različne zgradbe. Razmišljali so o tem, kakšno mesto bi si želeli za življenje ter razpravljali, katere ustanove prispevajo k občutku varnosti in kaj ljudi povezuje.

Pri delu so morali sprejemati skupne odločitve, iskati kompromise in poslušati različna mnenja. Večina komunikacije je potekala v angleščini, učitelj pa je imel predvsem vlogo moderatorja in spodbujevalca sodelovanja. Projekt je pokazal, da učenci veliko lažje prevzamejo odgovornost za skupno delo, kadar imajo možnost soustvarjati končni izdelek.

Slika 1: Projekt My town (vir: osebni arhiv)


Slika 2: Projekt My town (vir: osebni arhiv)

Razvijanje odgovornosti za lastno prihodnost je bilo v ospredju tudi pri učni uri My Future. Ob obravnavi prihodnjika so učenci v skupinah razmišljali o tem, kako si predstavljajo prihodnost na različnih področjih – v šolstvu, zdravstvu, prometu, politiki, tehnologiji in vsakdanjem življenju. Svoje ideje so zapisali na plakate ter jih predstavili sošolcem.

Pri dejavnosti ni bilo pravilnih ali napačnih odgovorov. Pomembno je bilo, da so učenci znali svoje zamisli utemeljiti, poslušati drugačna mnenja in spoštljivo razpravljati. Takšne dejavnosti razvijajo kritično mišljenje, ustvarjalnost in samozavest, hkrati pa učencem sporočajo, da je njihovo mnenje pomembno in vredno poslušanja.

3.2 Učenje skozi avtentične življenjske situacije

Učenje tujega jezika je za učence najbolj smiselno takrat, ko je povezano z resničnimi življenjskimi situacijami. Avtentične naloge povečujejo motivacijo, saj učenci razumejo, zakaj določeno znanje potrebujejo in kako ga bodo lahko uporabili tudi zunaj šole.

Takšna dejavnost je bilo pisanje elektronskega sporočila učiteljici v angleščini. Poleg preverjanja jezikovnega znanja je bila naloga namenjena razvijanju digitalne pismenosti ter kulture spletne komunikacije. Učenci so razmišljali o ustreznem nagovoru, vljudnostnih izrazih

in spoštljivem načinu sporazumevanja. Ob tem so spoznali, da je prijazna in odgovorna komunikacija pomembna tudi v digitalnem okolju.

Slika 3: Send me a postcard (vir: osebni arhiv)

Podoben namen je imelo tudi pisanje razglednice iz izmišljenih počitnic. Učenci so si sami izbrali kraj, opisali dogodivščine in zapisali sporočilo učiteljici. Tako so lahko izrazili svojo domišljijo in ustvarjalnost. Branje razglednic je v razredu ustvarilo sproščeno vzdušje, učenci pa so z zanimanjem spoznavali ideje svojih sošolcev.

Posebno izkušnjo je predstavljalo srečanje z vrstnikoma iz Češke v okviru projekta Erasmus. Ura angleščine je potekala v učilnici na prostem, kjer so učenci sedeli v krogu. Za začetek pogovora so prejeli vprašanja o hobijih, šoli, športu in vsakdanjem življenju, nato pa se je pogovor spontano razvil tudi na druge teme. Takšna organizacija dela je zmanjšala tremo in spodbudila sproščeno komunikacijo. Učenci so hitro ugotovili, da lahko uspešno uporabljajo angleščino tudi zunaj učbenika, predvsem pa so razvijali medkulturno razumevanje, samozavest pri sporazumevanju in spoštovanje drugačnosti.

4. Razprava

Predstavljeni primeri potrjujejo, da je mogoče varno in spodbudno učno okolje načrtno razvijati tudi v okviru rednega pouka tujih jezikov. Dejavnosti niso zahtevale dodatnih ur ali posebnih projektov, temveč drugačen način načrtovanja pouka, pri katerem učenec ni zgolj prejemnik informacij, ampak aktivni soustvarjalec učnega procesa.

Ne glede na vsebinske razlike so imele vse dejavnosti skupne značilnosti. Učenci so sodelovali pri odločanju, reševali avtentične naloge, delali v skupinah, izražali svoje ideje, prevzemali odgovornost za skupno delo ter drug drugemu nudili podporo. Takšno učenje presega usvajanje jezikovnega znanja, saj hkrati razvija socialne in čustvene kompetence, ki so ključne za uspešno delovanje posameznika v sodobni družbi.

Pri izvedbi dejavnosti je bilo mogoče opaziti večjo pripravljenost učencev za sodelovanje in sporazumevanje v tujem jeziku. Posebej spodbudno je bilo, da so se v delo aktivneje vključevali

tudi učenci, ki so pri tradicionalnih oblikah pouka pogosto bolj zadržani. Ko so delovali v manjših skupinah ali reševali avtentične naloge, so lažje izražali svoje mnenje, prevzemali pobudo in prispevali k skupnemu cilju.

To potrjuje tudi Hattie (2023), ki poudarja, da na uspešnost učenja pomembno vplivajo kakovostni odnosi med učiteljem in učenci, jasna pričakovanja ter občutek psihološke varnosti. Podobno OECD (2019) izpostavlja, da občutek pripadnosti šoli pomembno vpliva na motivacijo, vztrajnost in pripravljenost učencev za sodelovanje. V slovenskem prostoru pa Zavod Republike Slovenije za šolstvo poudarja, da kakovostno učno okolje temelji na aktivni vlogi učenca, sodelovanju in formativnem spremljanju, ki učence postopoma vodi k večji odgovornosti za lastno učenje (ZRSŠ, 2025).

Prav postopno prevzemanje odgovornosti je bilo eno izmed ključnih vodil predstavljenih dejavnosti. Učenci niso le sledili navodilom učitelja, temveč so načrtovali, raziskovali, sprejemali odločitve, predstavljali svoje zamisli in vrednotili rezultate svojega dela. Takšne učne izkušnje razvijajo občutek kompetentnosti in samostojnosti ter učence pripravljajo na situacije, s katerimi se bodo srečevali tudi zunaj šolskega okolja.

Pomembna dodana vrednost sodelovalnih dejavnosti je tudi razvoj kompetenc 21. stoletja. Poleg jezikovnega znanja učenci razvijajo učinkovito sporazumevanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost, timsko delo, digitalno pismenost, organizacijske spretnosti, empatijo, medkulturno razumevanje ter odgovorno odločanje. Te kompetence so enako pomembne kot predmetno znanje, saj omogočajo uspešno vključevanje posameznika v družbo in na trg dela.

Ob tem pa je treba opozoriti tudi na izzive, s katerimi se srečujemo učitelji. Kljub zavedanju o pomenu sodelovalnega učenja nas pogosto omejujejo obsežni učni načrti, preverjanje in ocenjevanje znanja, priprava učencev na nacionalno preverjanje znanja ter številne administrativne naloge. Sodelovalne dejavnosti praviloma zahtevajo več časa za načrtovanje, pripravo gradiv in spremljanje dela učencev kot tradicionalne oblike pouka. Zaradi tega jih učitelji pogosto ne izvajamo tako pogosto, kot bi si želeli.

Kljub navedenim omejitvam izkušnje kažejo, da je vložen čas dolgoročno upravičen. Učenci, ki razvijajo samostojnost, odgovornost in sposobnost sodelovanja, postajajo bolj aktivni, samoiniciativni in samozavestni. Posledično je tudi učni proces učinkovitejši, razredna klima pa bolj sproščena, spoštljiva in vključujoča. Prav takšni vsakodnevni trenutki pomembno

prispevajo k razvoju zaupanja, pripadnosti in pozitivnih medosebnih odnosov, ki predstavljajo temelj kakovostnega učenja.

5. Zaključek

Ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ni enkratna dejavnost, temveč premišljen in načrten proces, ki poteka skozi vsakodnevne učne situacije. Učitelj ga ne gradi le s svojo strokovno usposobljenostjo, temveč predvsem z načinom, kako vključuje učence v učni proces, spodbuja sodelovanje, omogoča prevzemanje odgovornosti in ustvarja prostor, kjer se vsak učenec počuti sprejetega in slišanega.

Predstavljeni primeri dobre prakse kažejo, da lahko že manjše spremembe pri načrtovanju pouka pomembno vplivajo na razredno klimo in motivacijo učencev. Ko imajo učenci možnost raziskovati, soustvarjati, sprejemati odločitve, sodelovati z vrstniki in svoje znanje uporabljati v avtentičnih situacijah, razvijajo ne le jezikovne kompetence, temveč tudi samostojnost, odgovornost, kritično mišljenje, empatijo in spoštljivo komunikacijo. Prav te spretnosti predstavljajo temelj kakovostnega učenja in pripravo na življenje v sodobni družbi.

Ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ne zahteva vedno dodatnega časa ali posebnih projektov. Pogosto je dovolj, da obstoječe učne vsebine izvedemo na način, ki učencem omogoča več sodelovanja, samostojnosti in odgovornosti.

Prispevek želi spodbuditi razmislek, da je mogoče cilje učnega načrta uspešno povezovati z razvojem socialno-čustvenih kompetenc ter da sta predmetno znanje in osebnostni razvoj učencev neločljivo povezana. Naloga učitelja ni le posredovanje znanja, temveč tudi ustvarjanje pogojev, v katerih lahko vsak učenec razvije svoje potenciale.

Pedagoški navdih se ne skriva v velikih projektih ali izjemnih dogodkih. Nastaja v vsakodnevnih odločitvah učitelja – ko prisluhne učencem, jim zaupa del odgovornosti, spodbuja sodelovanje in verjame, da se najbolj kakovostno učenje začne tam, kjer se učenec počuti varnega, sprejetega in pomembnega.

Viri

- CASEL. (2020). *What Is Social and Emotional Learning?* https://casel.org
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel.* Routledge.
- Holcar Brunauer, A. (ur.). (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030.* Paris: OECD Publishing.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve.* Ljubljana: DZS.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.* Paris: UNESCO.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Varno in spodbudno učno okolje – ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje.*

Muzikal kot priložnost za celostni razvoj učencev: primer priprave muzikala Šola, da se ti zrola na OŠ Mala Nedelja

Sandra Hanžič

OŠ Mala Nedelja

sandra.hanzic@guest.arnes.si

Biografija

Sandra Hanžič je profesorica glasbe in učiteljica glasbene umetnosti na OŠ Mala Nedelja. V okviru svojega pedagoškega dela vodi otroške in mladinske pevske zbore ter pripravlja glasbene in glasbeno-gledališke projekte. Posebno pozornost namenja razvijanju ustvarjalnosti, samozavesti in sodelovanja učencev skozi umetniško izražanje. S številnimi nastopi in kulturnimi projekti aktivno prispeva k bogatitvi kulturnega življenja šole in lokalne skupnosti.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse priprave in izvedbe muzikala *Šola, da se ti zrola* mladinskega pevskega zbora OŠ Mala Nedelja v šolskem letu 2025/26. V projektu je sodelovalo 23 učenk, ki so skozi celoletni ustvarjalni proces nastopale kot pevke, igralke in plesalke. Namen projekta je bil obogatiti delo pevskega zbora ter spodbuditi celostni razvoj učencev z vključevanjem glasbenih, gledaliških in gibalnih dejavnosti.

Prispevek opisuje načrtovanje, pripravo in izvedbo predstave ter izpostavlja pomen spodbudnega in vključujočega učnega okolja, vloge mentorja in aktivnega sodelovanja učenk z različnimi sposobnostmi in potrebami. Med procesom dela so učenke razvijale glasbene in odrske spretnosti, ustvarjalnost, samozavest, odgovornost ter prečne veščine, kot so sodelovanje, komunikacija, prilagodljivost in reševanje problemov.

Izkušnja je pokazala, da lahko glasbeno-gledališki projekti pomembno prispevajo k osebnostnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju učencev ter k oblikovanju povezanega in vključujočega šolskega okolja. Zaključna izvedba ob materinskem dnevu je potrdila vrednost muzikala kot učinkovite oblike umetniško-vzgojnega dela, ki spodbuja celostni razvoj učencev in bogati kulturno življenje šole.

Ključne besede: mladinski pevski zbor, muzikal, celostni razvoj učencev, ustvarjalnost, sodelovanje

Abstract

This article presents an example of good practice in the preparation and performance of the musical *Šola, da se ti zrola* by the youth choir of Mala Nedelja Primary School during the 2025/26 school year. The project involved 23 female students who participated as singers, actors, and dancers throughout a year-long creative process. Its main objective was to enrich traditional choir activities while supporting students' holistic development through the integration of music, drama, and movement.

The paper describes the planning, preparation, and implementation of the performance, highlighting the importance of a supportive and inclusive learning environment, the role of the mentor, and the active participation of students with diverse abilities and needs. Throughout the project, students developed musical and performance skills, creativity, self-confidence, responsibility, and a range of transversal competences, including teamwork, communication, adaptability, and problem-solving.

The experience demonstrated that musical theatre projects can make a significant contribution to students' personal, social, and emotional development while fostering a sense of belonging and promoting an inclusive school culture. The final performance on Mother’s Day confirmed the value of musical theatre as an effective educational approach that supports holistic student development and enriches the cultural life of the school.

Keywords: youth choir, musical theatre, holistic student development, creativity, collaboration

1. Uvod

Pevski zbor predstavlja pomemben del kulturnega in vzgojno-izobraževalnega življenja šole. Učencem omogoča razvijanje glasbenih sposobnosti, ustvarjalnosti, odgovornosti in medsebojnega sodelovanja. Skozi skupno muziciranje pridobivajo izkušnje, ki presegajo zgolj glasbeno področje, saj razvijajo delovne navade, vztrajnost, občutek pripadnosti skupini ter pozitivno samopodobo.

Poleg tega zborovsko petje učence spodbuja k spoštovanju drugih, poslušanju in prilagajanju skupini, kar so pomembne spretnosti za uspešno delovanje v sodobni družbi.

V šolskem letu 2025/26 smo na OŠ Mala Nedelja z mladinskim pevskim zborom pripravili muzikal *Šola, da se ti zrola*, ki temelji na pesmih Adija Smolarja, za izvedbo v šolskem okolju pa ga je priredila Katja Gruber. V projekt je bilo vključenih 23 učenk, ki so skozi celoletni proces priprave nastopale kot pevke, igralke in plesalke. Predstava je bila izvedena ob materinskem dnevu in je predstavljala vrhunec večmesečnega ustvarjalnega dela.

Namen prispevka je predstaviti pripravo in izvedbo muzikala ter prikazati, kako lahko takšen glasbeno-gledališki projekt pomembno prispeva k celostnemu razvoju učencev. Posebna pozornost je namenjena vplivu projekta na razvijanje glasbenih sposobnosti, ustvarjalnosti, samozavesti, sodelovanja in drugih kompetenc, ki jih učenci potrebujejo za uspešno vključevanje v družbo.

2. Načrtovanje in izvedba muzikala

2.1 Izbira projekta in začetne priprave

Glasbene dejavnosti pomembno vplivajo na celostni razvoj otroka, saj povezujejo spoznavne, čustvene, socialne in gibalne razsežnosti razvoja. Pri delu z mladinskim pevskim zborom zato ne zasledujemo zgolj glasbenih ciljev, temveč si prizadevamo tudi za razvoj ustvarjalnosti, samozavesti, sodelovanja in odgovornosti. Takšne cilje poudarjata tudi učna načrta za glasbeno umetnost ter za otroški in mladinski pevski zbor, kjer je poleg glasbenega razvoja izpostavljen pomen osebnostne rasti, skupinskega dela in kulturnega udejstvovanja učencev.

V šolskem letu 2025/26 je bilo v mladinski pevski zbor OŠ Mala Nedelja vključenih 23 učenk. Pri načrtovanju programa sem želela zborovsko dejavnost obogatiti z vsebino, ki bi dekletom ponudila nekaj več kot zgolj pripravo posameznih pesmi za nastope. Ko sem se na strokovnem izobraževanju srečala z muzikalom *Šola, da se ti zrola*, sem v njem prepoznala odlično priložnost za povezovanje različnih umetniških področij. Zgodba je učencem blizu, saj obravnava šolsko življenje in odnose med vrstniki, pesmi Adija Smolarja pa s svojo igrivostjo, humorjem in življenjskimi sporočili hitro pritegnejo mlade poslušalce.

Ko sem ob koncu šolskega leta 2024/25 idejo predstavila članicam zbora, so jo sprejele z velikim navdušenjem. Že takrat je bilo čutiti veliko zanimanje in pričakovanje, hkrati pa tudi nekaj negotovosti. Večina učenk je bila vajena pevskih nastopov, ne pa igranja in plesanja.

Nekatere so se veselile novih vlog in izzivov, druge pa so se spraševale, ali bodo zmogle nastopati pred občinstvom, si zapomniti besedilo in usklajevati vse elemente predstave. Prav zato smo veliko časa namenile pogovoru o procesu dela in o tem, da bo uspeh odvisen predvsem od vztrajnosti, sodelovanja in pripravljenosti za učenje.

2.2 Proces priprave predstave

Priprave so potekale skozi celotno šolsko leto 2025/26 v okviru rednih vaj pevskega zbora, tri ure tedensko. Delo je bilo načrtovano postopoma. Na začetku smo se osredotočile predvsem na glasbeni del. Učile smo se pesmi, utrjevale melodije in besedila ter postopoma oblikovale enoten zborovski zvok. Veliko pozornosti smo namenjale intonaciji, ritmični natančnosti, dikciji in predvsem interpretaciji. Nisem želela, da bi učenke pesmi le pravilno odpele, ampak da bi razumele njihovo vsebino in sporočilo. Zato smo ob posameznih skladbah pogosto razpravljale o tem, kaj besedilo pripoveduje in kako ga lahko izrazimo s svojim glasom.

Že v tej fazi so učenke pokazale veliko motivacije. Večina je pesmi hitro usvojila in jih z veseljem prepevala tudi izven pevskih vaj. Opazno je bilo, da jih vsebina nagovarja, saj so se v številnih situacijah prepoznale tudi same. Prav ta povezanost z vsebino je pomembno prispevala k njihovi zavzetosti in želji po sodelovanju.

Ko je bil glasbeni del dovolj utrjen, smo začele vključevati gibalne in plesne elemente. To je predstavljalo več težav, kot so učenke pričakovale. Ker so morale hkrati peti in plesati, se je sprva pogosto dogajalo, da so ob gibanju pozabile na besedilo, izgubile intonacijo ali se postavile na napačno mesto. Ko pri petju in plesu opazuješ druge, se zdi, da delo ni posebej zahtevno. Ko pa se sam znajdeš v tej vlogi, hitro ugotoviš, koliko usklajevanja, zbranosti in vaje je potrebne za kakovosten nastop.

Približno po novem letu smo začele vključevati tudi gledališke elemente in govorjene dialoge. Za mnoge učenke je bil to prvi stik z gledališko igro. Medtem ko so bile pri petju dovolj samozavestne, je bilo javno govorjenje precej večji izziv. Nekatera dekleta so imela težave z glasnostjo govora, druga z izražanjem čustev ali z vživljanjem v vlogo. Na začetku so bile pri nastopanju pogosto zadržane in negotove, zato smo veliko časa namenjale vajam sproščanja ter različnim dejavnostim za razvijanje odrskega nastopa.

Posamezne prizore smo najprej brale sede, nato pa jih začele postopoma postavljati na oder. Učenke so morale razmišljati o tem, kdo je njihov lik, kakšen odnos ima do drugih oseb in na

kakšen način bo svoje misli ter čustva predstavila občinstvu. Sčasoma so se začele vedno bolj vživljati v svoje vloge. Sprva so dialoge le recitirale, kasneje pa so jih začele interpretirati, kar je predstavi dalo veliko več življenja in prepričljivosti.

Pri tem me je posebej razveseljevalo, da so učenke postajale vse bolj ustvarjalne. Pogosto so same predlagale različne načine izvedbe posameznih prizorov, izboljšave dialogov ali zanimive odrske rešitve. S tem niso bile več zgolj izvajalke navodil, temveč dejavne soustvarjalke predstave.

Vaje so postajale vedno bolj zahtevne, potrebno je bilo veliko ponavljanja, potrpežljivosti in vztrajnosti. Pri tem sem skušala delo prilagoditi sposobnostim skupine. Nekatere učenke so se hitreje znašle v novih situacijah, druge so potrebovale več spodbude in časa. Pomembno se mi je zdelo, da se vsaka počuti uspešno in da v okviru svojih zmožnosti prispeva k skupnemu rezultatu.

Pomemben dejavnik uspešnega dela je bilo tudi ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja. Želela sem, da se učenke počutijo sprejete in da si upajo preizkušati nove stvari brez strahu pred neuspehom. Kadar je katera naredila napako, tega nismo dojemale kot neuspeh, ampak kot priložnost za učenje. Takšno vzdušje je pomembno prispevalo k sproščenosti skupine in pripravljenosti za sodelovanje.

2.3 Vloga mentorja

Priprava muzikala je od mentorja zahtevala skrbno načrtovanje, organizacijo in nenehno prilagajanje dela potrebam skupine. Moja vloga ni bila zgolj poučevanje pesmi, temveč usmerjanje celotnega ustvarjalnega procesa. Pri tem sem morala usklajevati glasbene, gledališke in gibalne dejavnosti ter hkrati skrbeti za spodbudno in varno učno okolje, v katerem so se učenke počutile sprejete in motivirane za delo.

Pomemben del mentorjevega dela je bilo prepoznavanje močnih področij posameznih učenk in iskanje načinov, kako jih vključiti v projekt tako, da bi lahko doživele uspeh. Ob tem je bilo potrebno upoštevati različne sposobnosti, interese, predznanje in osebnostne značilnosti učenk. Nekatere so potrebovale več usmerjanja in opore, druge več samostojnosti in ustvarjalne svobode.

Poseben izziv je predstavljalo tudi ohranjanje motivacije skozi celotno šolsko leto. Ker je šlo za dolgotrajen projekt, je bilo pomembno, da so učenke ves čas videle smisel svojega dela in

postopno napredovanje proti skupnemu cilju. Zato sem poskušala ustvarjati vzdušje medsebojnega zaupanja, spodbujati sodelovanje ter poudarjati pomen vsakega posameznega prispevka k skupnemu uspehu.

Tudi sama sem skozi proces pridobila številne strokovne in osebne izkušnje. Spremljanje razvoja učenk, njihovega napredka in medsebojnih odnosov je potrdilo prepričanje, da imajo glasbeno-gledališki projekti pomembno vzgojno-izobraževalno vrednost. Obenem sem se ponovno zavedla, da je vloga mentorja predvsem ustvarjanje pogojev, v katerih lahko učenci razvijajo svoje potenciale, gradijo samozavest in doživljajo uspeh.

3. Muzikal kot priložnost za razvoj učencev

3.1 Razvoj skupine in vključujočega okolja

Eden najlepših vidikov projekta je bilo spremljanje razvoja skupine. Skozi mesece priprav so učenke postajale vse bolj povezane. Med njimi se je razvila močna medsebojna podpora. Starejše učenke so pomagale mlajšim, samozavestnejše pa tistim, ki so imele več težav pri nastopanju. Pogosto so tudi po koncu vaj ostajale skupaj in ponavljale besedilo, utrjevale koreografije ali pomagale druga drugi pri posameznih prizorih.

V zbor so bile vključene tudi učenke s posebnimi potrebami. Že od začetka priprav sem si prizadevala ustvariti okolje, v katerem bi se vse učenke počutile sprejete in enakovredne. Med procesom dela se niso oblikovale nikakršne delitve, temveč so bile vse članice vključene v skupne dejavnosti glede na svoje zmožnosti. Posebej spodbudno je bilo opazovati, da učenke med seboj niso poudarjale razlik, ampak so bile osredotočene na skupni cilj. Kadar je katera potrebovala pomoč, so ji druge brez zadržkov priskočile na pomoč. Projekt je tako pokazal, da lahko glasbeno-gledališko ustvarjanje pomembno prispeva k razvijanju vključujočega šolskega okolja.

3.2 Razvoj samozavesti in odgovornosti

Priprava muzikala je pomembno vplivala tudi na razvoj odgovornosti. Učenke so kmalu spoznale, da uspeh predstave ni odvisen od posameznice, temveč od celotne skupine. Če nekdo ni poznal svojega dela, je to vplivalo na vse druge. Prav zato so postajale vse bolj samostojne

in odgovorne. Na vaje so prihajale pripravljene, doma so ponavljale besedilo in pogosto same skrbele za dodatne vaje.

Posebej opazen napredek je bil na področju samozavesti. Pri nekaterih učenkah je bil napredek izjemno izrazit. Dekleta, ki so se na začetku izogibala samostojnemu nastopanju in govorjenju pred skupino, so ob koncu projekta samozavestno prevzemala govorne vloge ter nastopala pred polno dvorano.

Na začetku šolskega leta so bile nekatere učenke zelo zadržane. Nerade so nastopale samostojno, pri dialogih so govorile tiho in se bale napak. Skozi proces priprav pa so postajale vse bolj sproščene. Vsaka uspešno izvedena vaja, vsak naučen prizor in vsaka pohvala so prispevali k večjemu zaupanju vase. Do zaključka projekta so mnoge učenke nastopale z občutno večjo samozavestjo in prepričljivostjo.

Čeprav je bil napredek opazen pri vseh učenkah, ni bil pri vseh enako izrazit. Posameznice so v projekt vstopale z različnimi izkušnjami, stopnjo samozavesti in razvitostjo glasbenih ter gledaliških spretnosti. Nekatere so hitro usvajale nove naloge in že zgodaj prevzemale vidnejše vloge, druge pa so za napredek potrebovale več časa, spodbud in dodatnih vaj.

Pomembno se mi zdi poudariti, da namen projekta ni bil doseganje enakih rezultatov pri vseh učenkah, temveč omogočanje napredka vsaki posameznici glede na njene zmožnosti. Uspeh sem zato pogosto prepoznavala v majhnih korakih – pri učenki, ki je prvič samozavestno spregovorila pred skupino, pri tisti, ki si je upala nastopiti sama, ali pri učenki, ki je vztrajala kljub začetnim težavam. Prav takšni dosežki predstavljajo pomemben del vzgojno-izobraževalnega pomena projekta.

3.3 Razvoj komunikacijskih in prečnih veščin

Pomemben učinek projekta se je pokazal tudi na področju komunikacije. Učenke so se učile poslušati druga drugo, izražati svoje ideje ter sprejemati različna mnenja. Pri skupnem ustvarjanju so se srečevale z različnimi pogledi in se učile iskati kompromise. Takšne izkušnje so dragocene tudi izven glasbenega področja, saj prispevajo k razvoju socialnih spretnosti, ki jih bodo potrebovale v nadaljnjem življenju.

Učenke so se med pripravami srečevale tudi z napakami, pozabljenimi besedili, neusklajenimi koreografijami, tremo in negotovostjo. Sprva so bile nekatere zaradi napak razočarane, sčasoma pa so začele razumeti, da so napake sestavni del procesa učenja in ustvarjanja. Postopoma so

razvijale sposobnost vztrajanja tudi takrat, ko delo ni potekalo brez težav. Ena najpomembnejših življenjskih lekcij projekta je bilo spoznanje, da uspeh ni rezultat trenutnega navdiha, temveč dolgotrajnega truda, ponavljanja in pripravljenosti na izboljševanje.

Priprava in izvedba muzikala je pomembno prispevala tudi k razvijanju prečnih veščin, ki jih učenci potrebujejo za uspešno delovanje v sodobni družbi. Med procesom dela so učenke razvijale komunikacijske spretnosti, sposobnost sodelovanja, ustvarjalnost, samoiniciativnost in odgovornost. Učile so se poslušati druge, izražati svoje ideje, sprejemati povratne informacije ter iskati skupne rešitve pri načrtovanju in izvedbi posameznih prizorov.

Posebno pomembno je bilo razvijanje timskega dela. Uspeh predstave je bil odvisen od sodelovanja vseh članic zbora, zato so učenke postopoma razvijale zavedanje o pomenu medsebojne podpore in skupne odgovornosti. Ob tem so se učile prilagajanja, sprejemanja kompromisov ter spoštovanja različnosti.

Projekt je spodbujal tudi ustvarjalno razmišljanje in reševanje problemov. Učenke so pogosto same predlagale izboljšave koreografij, odrskih postavitev ali izvedbe posameznih prizorov, pri čemer so morale kritično presojati različne možnosti in izbrati najustreznejše rešitve. Takšno delo je krepilo njihovo samostojnost in občutek odgovornosti za skupni rezultat.

Pomemben vidik razvoja prečnih veščin je bila tudi sposobnost soočanja z izzivi. Učenke so se med pripravami srečevale z različnimi težavami, kot so trema, napake pri nastopu, časovne omejitve in usklajevanje različnih nalog. S pomočjo vztrajnosti in skupinske podpore so se učile premagovati ovire ter razvijale odpornost in samozaupanje.

4. Končna izvedba in doseženi učinki

4.1 Nastop ob materinskem dnevu

Ko se je približeval datum nastopa, je bilo čutiti vedno več pričakovanja. V zadnjih tednih smo posamezne prizore začele povezovati v celovito predstavo. Generalne vaje so od učenk zahtevale veliko zbranosti in odgovornosti, saj je bilo treba uskladiti vse elemente muzikala. Takrat so se pokazale tudi zadnje pomanjkljivosti, ki smo jih sproti odpravljale.

Predstava ob materinskem dnevu je predstavljala vrhunec večmesečnega dela. Pred nastopom je bilo med učenkami prisotno precej vznemirjenja in treme, kar je povsem razumljivo. Kljub temu so stopile na oder pripravljene in samozavestne. Že v prvih minutah predstave je bilo čutiti

njihovo povezanost in predanost projektu. Občinstvo jih je skozi celoten nastop pozorno spremljalo in jih ob koncu nagradilo z dolgim aplavzom.

4.2 Učinki projekta

Po predstavi je bilo na obrazih učenk opaziti iskreno veselje in ponos. Mnoge so povedale, da na začetku šolskega leta niso verjele, da bodo sposobne izvesti tako zahteven projekt. Prav ta občutek osebnega uspeha predstavlja enega najpomembnejših dosežkov muzikala. Čeprav je bil končni nastop pomemben cilj, je bila največja vrednost projekta pot, ki smo jo prehodile skupaj. Učenke niso pridobile le novih glasbenih znanj, temveč tudi izkušnje sodelovanja, odgovornosti, vztrajnosti, ustvarjalnosti in samozavesti.

Prav zato ocenjujem, da je muzikal bistveno presegel okvir običajne pevske dejavnosti. Postal je prostor celostnega razvoja, medsebojnega povezovanja, vključevanja in osebnostne rasti. Učenkam je omogočil, da so odkrivale svoje potenciale, premagovale strahove in razvijale kompetence, ki bodo zanje pomembne tudi v prihodnosti. Takšne izkušnje potrjujejo, da lahko glasbeno-gledališki projekti pomembno prispevajo k uresničevanju ciljev glasbene umetnosti in zborovske dejavnosti v osnovni šoli.

Slika 1: MPZ OŠ Mala Nedelja

5. Zaključek

Priprava in izvedba muzikala *Šola, da se ti zrola* je pokazala, da glasbeno-gledališki projekti predstavljajo učinkovito obliko umetniško-vzgojnega dela, ki spodbuja celostni razvoj učencev. Poleg glasbenih kompetenc so učenke razvijale ustvarjalnost, komunikacijske spretnosti, odgovornost, vztrajnost in sposobnost sodelovanja ter pridobivale izkušnje javnega nastopanja.

Pomembna vrednost projekta je bila tudi njegova vključujoča naravnanost. Učenke z različnimi sposobnostmi in potrebami so aktivno sodelovale pri skupnem ustvarjanju, kar je prispevalo k občutku pripadnosti, medsebojnemu spoštovanju in oblikovanju spodbudnega učnega okolja.

Čeprav je izvedba muzikala zahtevala veliko časa in organizacije, so rezultati potrdili njegovo vzgojno-izobraževalno vrednost. Izkušnja kaže, da lahko podobni projekti pomembno obogatijo delo šolskih pevskih zborov ter prispevajo k razvoju ključnih kompetenc in ustvarjalnega potenciala učencev.

Viri

- Gruber, K. (2023). *Smolarjeve 2 – skrajšane verzije pesmi iz muzikala Šola, da se ti zrola z akordi za kitaro in posnetimi spremljavami*. Glasbena delavnica Orfej.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2002). *Učni načrt: Izbirni predmet. Program osnovnošolskega izobraževanja. Pevski zbor*.
- Ministrstvo za šolstvo in šport, & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*.

Od knežjega kamna do Kipa svobode: CLIL modul pri pouku angleščine ob 250. obletnici ameriške neodvisnosti

Simona Duška Zabukovec
Biotehniški center Naklo – Srednja šola
simona.zabukovec@bc-naklo.si

Biografija

Simona Duška Zabukovec poučuje angleški in nemški jezik na Biotehniškem centru Naklo. Blizu so ji ekološke in socialne teme ter skrb za stvarstvo.

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer medpredmetne obravnave zgodovinskih in sociokulturnih vsebin pri pouku angleškega jezika v srednji poklicni šoli. Osrednja zamisel je bila oblikovati CLIL modul, ki ob bližajoči se 250. obletnici ameriške neodvisnosti povezuje učenje tujega jezika z zgodovino in državljansko kulturo. Namen modula je bil preko presenetljive zgodovinske povezave med obredom ustoličevanja karantanskih knezov in ameriško Deklaracijo o neodvisnosti poglobiti razumevanje univerzalnih vrednot ter razviti medkulturno zmožnost dijakov. Članek prikazuje celoten potek izvedbe v skupinah dijakov na jezikovni ravni B1, ki je vključeval motivacijo s slikovnim gradivom, delo z avtentičnimi besedili ter izkustveno učenje preko treh različnih iger vlog in izdelave plakata. V zaključku je podana evalvacija dela, s katero je bilo ugotovljeno, da takšen pristop krepi kritično kulturno zavest, spodbuja uspešno prepletanje svetovnih dogodkov z lokalno zgodovinsko dediščino in dokazuje visoko didaktično vrednost integriranega učenja vsebine in jezika.

Ključne besede: CLIL, medkulturna zmožnost, 250. obletnica ameriške neodvisnosti, ustoličevanje karantanskih knezov

Abstract

The paper outlines a cross-curricular way od addressing historical and socio-cultural topic in secondary-school English. The central idea was to design a CLIL module linking foreign-

language learning with history and civics, in anticipation of the forthcoming 250th anniversary of American independence. The purpose of the module was to deepen students' understanding of universal values and to develop their intercultural competence through an unexpected historical link between the installation ceremony of Carantanian dukes and the American Declaration of Independence. The article outlines the full implementation process within a group of students at B1 language-proficiency level, which involved motivation through visual materials, work with authentic texts, and experiential learning via three role-plays and the creation of posters. The conclusion offers an evaluation of the work, showing that such an approach strengthens critical cultural awareness, supports the effective integration of global events with local historical heritage, and highlights the considerable didactic value of content- and language-integrated learning.

Key words: CLIL, intercultural competence, the U.S. Semiquincentennial, Installation of the Dukes of Carantania

1. Uvod

Razvijanje zmožnosti ustreznega sporazumevanja z ljudmi iz drugih kultur je ena najpomembnejših nalog pri pouku tujih jezikov. To krovno usmeritev poudarja Učni načrt za angleščino v gimnazijah, ki medkulturno kompetenco opredeljuje kot sposobnost dijakov, da obvladajo konstruktivno komunikacijo in spoštujejo drugačnost, hkrati pa skozi poznavanje zgodovine, demokracije in družbenega dogajanja oblikujejo lastno identiteto ter krepijo kulturne vrednote kot odgovorni pripadniki narodne, evropske in svetovne skupnosti (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2019). Prav tako Zavod RS za šolstvo v svojih smernicah izpostavlja, da se medkulturna in večjezična zmožnost ne razvijata izolirano, temveč skozi učenje jezikov ob hkratnem ozaveščanju lastne identitete ter sprejemanju kulturne raznolikosti okoli sebe (Zavod RS za šolstvo, 2022).

Leto 2026 zaznamuje pomemben zgodovinski jubilej – 250. obletnico ameriške neodvisnosti (1776–2026). Ta obletnica ponuja idealno priložnost, da dijaki pri pouk angleščine raziščejo nastanek ameriške demokracije in obenem odkrijejo nepričakovan slovenski odtis. Zgodovinska dejstva, utemeljena z materialnimi dokazi v Kongresni knjižnici v Washingtonu, potrjujejo, da je Thomas Jefferson pri pisanju *Deklaracije o neodvisnosti* preučeval delo francoskega pravnika Jeana Bodina *Les Six Livres de la Republique*. V njej je lastnoročno označil strani, ki opisujejo karantanski ritual ustoličevanja knezov na Knežjem kamnu. Ta

podatek služi kot motivacijsko sredstvo za slovenske dijake. Skozi to stično točko namreč spoznajo, da temeljna načela sodobne demokracije, kot sta suverenost ljudstva in družbena pogodba, odsevajo iz njihove lastne kulturne dediščine. V tem prispevku je predstavljen strukturiran štiriurni modul, izveden po metodi CLIL, ki skozi štiri jezikovne spretnosti (branje, govorjenje, poslušanje, pisanje) povezuje slovensko preteklost z ameriško sodobnostjo.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Metoda CLIL in model 4C

Interdisciplinarni didaktični pristop CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sloni na hkratnem usvajanju nejezikovnega predmeta (zgodovina) in tujega jezika. Po teoriji Coyle-a, uspešna CLIL enota združuje štiri komponente (Coyle, 2007), vsebino (content), pogovor (communication), razmišljanje (cognition) in kulturo (culture). Vse štiri komponente so bile v izvedbi modula ustrezno zastopane:

1. Vsebina (Content): pridobivanje znanja o zgodovini ZDA, praznovanju 4. julija in povezavi med ustoličevanjem karantanskih knezov in Deklaracijo o neodvisnosti.

2. Pogovor (Communication): uporaba angleškega jezika za učenje in izražanje. Dijaki razvijajo produktiven in receptivne zmožnosti z branjem avtentičnih besedil ter igro vlog.

3. Sposobnost razmišljanja (Cognition): razvijanje višjih kognitivnih procesov po Bloomovi taksonomiji sta analiza zgodovinskih virov in sinteza podatkov na končnem izdelku.

4. Kultura (Culture): razumevanje nacionalne identitete v globalnem kontekstu. Dijaki razvijajo medkulturno zmožnost, ko prek primerjave dveh različnih zgodovinskih obdobij prepoznavajo univerzalne človeške vrednote.

2.2 Zgodovinski kontekst kot motivacijski dejavnik in medkulturni most

Za mladostnike v starosti 16 let je učenje zgolj zgodovinskih dejstev pogosto suhoparno. Vendar pa uporaba tako imenovane zgodovinske detektivke, ko iščemo skrite povezave med slovenskim prostorom in ZDA, deluje kot učinkovit motivator. Povezava temelji na konceptu suverenosti ljudstva, da izbira svoje vladarje. Ustoličevanje karantanskih knezov, kjer knez prejme oblast od kmetov, je bil edinstven demokratičen proces v fevdalni Evropi. Obred je

potekal v slovenskem jeziku, ko so svobodni kmetje, kosezi, izvolili in ustoličili novega kneza na Knežjem kamnu ob vznožju Krnskega gradu. Zgodba je postala širše poznana preko slavnega humanista Aeneasa Silviusa Piccolominia, kasneje papeža Pija II., ki je v svoji knjigi De Europa (1458) ta politični ritual pohvalil kot nekaj izjemnega. Francoski zgodovinar Jean Bodin, ki ga je navdihnila Piccolominijeva pohvala, je v svojem delu *Šest knjig o republiki* (1576) opisal obred ustoličevanja koroških knezov kot nekaj edinstvenega na svetu, saj je svobodni kmet (predstavnik ljudstva) predal oblast kot sebi enakemu, kar dokazuje zgodnjo idejo o suverenosti ljudstva. Knjiga Jeana Bodina je pritegnila pozornost ameriškega pravnika in politika Thomasa Jefferson, tretjega predsednika ZDA. V njej je lastnoročno označil strani, ki opisujejo karantanski ritual ustoličevanja knezov na Knežjem kamnu. Ustoličevanje je bilo verjetno eden od navdihov, ki je pomagalo Jeffersonu pri pisanju osnutka Deklaracije o neodvisnosti, da je prišel do zaključka, da pravica ljudi, da si izberejo svoje vladarje po demokratičnih načelih ni le utopija, ampak oblika vladavine, ki so jo Karantanci sprejeli in živeli (Gelt, 1985: 25).

3. Opis izvedbe po urah

1. šolska ura: Uvod in kontekst

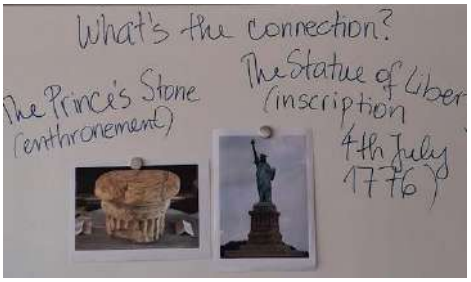
Cilj te ure je bil spoznati pomen 250. obletnice ZDA, uvesti pomen 'skrite slovenske povezave' ter uvesti ključno besedišče (freedom, democracy, Declaration of Independence, Thomas Jefferson, installation, peasants, duke, 4th July 1776, Carantania). Za motivacijo in aktivacijo predznanja smo na začetku prve ure uporabili metodo zgodovinske skrivnosti. Na tablo smo drugo poleg nalepili dve sliki druge, knežji kamen in Kip svobode z namenom iskanja povezave (glej sliko 1). Dijaki so povedali, kaj o simbolih že vedo, nato pa ugibali, kaj imata skupnega. S pomočjo usmerjevalnih vprašanj so spoznali, da med nastankom ZDA in slovensko preteklostjo obstaja zgodovinska in sociokulturna povezava, ki se nanaša na koncept svobode. Izpostavili smo dejstva, da je bila postavitev koroških vojvod, kjer je vojvoda prejel oblast od kmetov, edinstven demokratični proces v fevdalni Evropi ter da je po nekaterih virih bil to tudi navdih za ameriškega predsednika Jeffersona ko je pisal osnutek za deklaracijo o neodvisnosti, namreč da pravica ljudstva, da si sam izbere voditelje v skladu z demokratičnimi načeli, ni vizija utopije, ampak oblika vladanja, ki so jo sprejeli in živeli Korošci.

V razpravi smo vpeljali ključne pojme kot so demokracija, svoboda, kmet, vladar, obred. Za dodatno podkrepitev teh ugotovitev smo v nadaljevanju brali izvleček iz govora, ki ga je ameriški predsednik Bill Clinton leta 1999 izrekel na svečani večerji ob svojem obisku v

Sloveniji. S tem dokumentom smo dijakom pokazali, da se je Clinton (1999) zavedal zgodovinske vzporednice med obredom ustoličevanja ter koreninami ameriške demokracije.

Slika 1

Iskanje povezave



2. šolska ura: Izkustveno učenje skozi igre vlog

Za globlje razumevanje so bili dijaki razdeljeni v tri skupine, ki so v angleščini odigrale tri različne zgodovinske scenarije. Dialogi so bili vnaprej pripravljeni in prilagojeni stopnji dijakov, zadnja dva s pomočjo umetne inteligence, ki je pospešila proces pisanja scenarijev in učitelju ter dijakom prihranila čas, ki so ga lahko namenili vaji in izvedbi iger vlog.

1. skupina: Ustoličevanje karantanskega kneza. Dijaki so uprizorili starodavni obred na Koroškem, kjer kmet simbolično preizkusi in izroči oblast vojvodi šele, ko ta obljubi, da bo pravičen in bo skrbel za ljudstvo (glej sliko 2).
2. skupina: Skrivnost v Jeffersonovi knjižnici (The Secret in Jefferson's Library). Dijaki so igrali Thomasa Jeffersona, Benjamina Franklina in Johna Adamsa, ki v knjižnici mrzlično iščejo filozofske ideje za nastajajočo Deklaracijo o neodvisnosti, nakar Jefferson navdušeno odkrije zapis o Karantaniji v Bodinovi knjigi (glej sliko 3).
3. skupina: Potovanje v čas: Intervju s Thomasom Jeffersonom leta 1776. Ta skupina je izvedla sodoben TV-intervju, kjer je radovedni novinar izprašal Thomasa Jeffersona o tem, zakaj se mu zdi star slovenski običaj tako ključen za prihodnost ameriške demokracije (glej sliko 4).

Slike 2, 3 in 4

Ustoličevanje, skrivnost v Jeffersonovi knjižnici, intervju s Thomasom Jeffersonom

Primeri besedil so naslednji:

1. skupina: Ustoličevanje. Na tablo je projicirana stenska freska Slavka Pengova v preddverju slovenskega parlamenta, ki predstavlja karantanske volitve koroškega vojvode. Pred tablo je postavljen stol, ki predstavlja knežji kamen. Potrebujemo še namišljen meč, lahko dežnik, nekaj kovancev in skodelico z vodo. Knez in deželni dostojanstveniki stojijo na levi od stola, vsi ostali dijaki pa so ljudstvo. Izmed ljudstva stopi 'kmečki princ' in se usede na knežji stol. Ozračje je slovesno. Začne se dialog:

Peasant prince: *Is the duke an honest judge?*

Attendants: *He is an honest judge.*

Peasant prince: *Is concerned with the well-being of the country and the people?*

Attendants: *Yes, he is concerned with the well-being of the country and the people.*

Peasant prince: *Is he a free and an honest man?*

Attendants: *Yes, he is a free and an honest man.*

Peasant prince: *Does he observe the true religion?*

Attendants: *Yes, he observes the true religion.*

Peasant prince: *The ancient rite has it to pay a ransom of 60 denarii and a mare to the people.*

Attendants: *We are performing our duties and paying the ransom*.

Vojvoda izroči denar kmetu. Kmet ga rahlo udari po licu opominjajoč naj bo pravičen sodnik, nato ga prime za roko in tri krat vodi okoli Knežjega kamna. Vojvoda potegne meč, mahne z

njim po vseh štirih straneh neba in obljubi, da hoče biti ljudstvu pravičen sodnik. Nato popije vodo iz skodelice. Ljudstvo veselo vzklika.

2. skupina: Na tablo je projicirana Jeffersonova zbirka v Kongresni knjižnici v Washingtonu. Vloge so razdeljene med Thomasa Jeffersona, ki zaskrbljeno sedi pri svoji mizi in ima list pred seboj, Johna Adamsa, ki vznemirjeno hodi gor in dol po prostoru, Benjamin Franklina, ki mirno gleda knjige in duha ponosnega karantanskega kmeta. Zaigrajo naslednje besedilo:

John Adams: *(zaskrbljeno)* Thomas! Time is running out! If we don't finish the Declaration of Independence today, King George III will hang us all!

Thomas Jefferson: *(napeto)* I know, John! But I am stuck. King George says he gets his power directly from God. How can I prove he is wrong?

Benjamin Franklin: *(pokaže na knjižno polico)* Look at your books, Thomas. If you look closely at history, you will find the answer.

Thomas Jefferson: *(izvleče veliko staro knjigo)* Let's see... This is Jean Bodin's book from 1576. *(He opens it and gasps)* Wait... Look at this chapter! Carantania?

Iz ozadja se zasliši ponosen glas duha karantanskega kmeta, ki stoji na stolu.

Carantanian Peasant: *(ponosno)* In our land, if a Duke wants to lord over us, he must dress like me! He must buy his seat from me on the Prince's Stone!

John Adams: *(zmedeno pogleda naokoli)* Did you hear that? Who said that?

Thomas Jefferson: *(vznemirjeno bere iz knige)* Listen to this! Hundreds of years ago in Europe, Slavic people had a ritual. If the duke did not promise to be a fair judge, the peasants did not accept him! The people had the power!

Benjamin Franklin: *(veselo kima)* Remarkable. If a simple medieval peasant could choose his ruler, then the American people can choose their own government too!

Thomas Jefferson: Exactly! Power comes from the people to the leader!

John Adams: *(veselo)* Quick, Thomas! Write it down! If we use this idea, we will change the world forever!

Thomas Jefferson: *(vzame pisalo in zapiše na list)* "We hold these truths to be self-evident... That all men are created equal!"

All Together: Happy 250th Birthday, America!

3. skupina: Na tablo je projicirano Gosposvetsko polje. Prvi dijak igra novinarja, ki je pripotoval iz leta 2026, drugi je Thomas Jefferson v Philadelphiji leta 1776. Prebereta dialog prilagojen z umetno inteligenco (OpenAI, 2026):

Journalist: Mr. Jefferson, congratulations on drafting the Declaration of Independence! America is celebrating its 250th anniversary in my time. We found your copy of Jean Bodin's book. Why did you initial the page about Carantania?

Jefferson: Ah, you discovered my secret source! I was fascinated by that ancient Slavic ritual. Kings in Europe claim they rule by divine right. But those ancient people showed that power comes from the common man on the stone.

Journalist: So, the Prince's Stone was a metaphor for democracy?

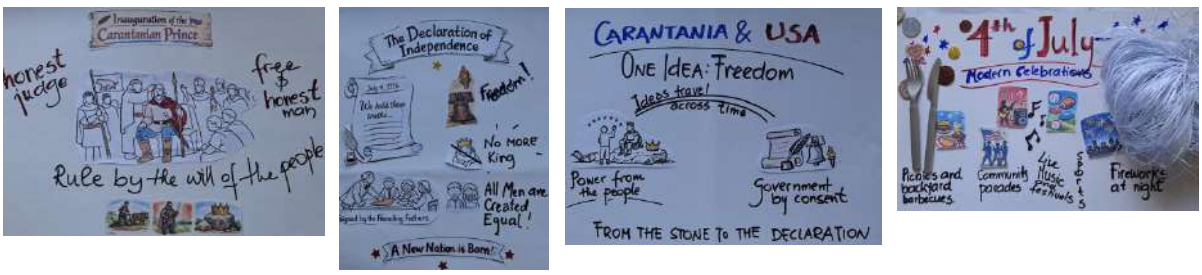
Jefferson: Exactly. The peasant on the stone reminds us that the people give power, and the people can take it away if the ruler becomes a tyrant. That is the very foundation of our new American republic.

3. šolska ura: Sinteza znanja in glavno sporočilo (plakati)

Modul se je zaključil z ustvarjalnim delom, z izdelavo plakatov »From Carantania to the USA«, ki je vizualno in besedilno povezal ustoličevanje karantanskih knezov (slika 5), Deklaracijo o neodvisnosti (slika 6), zgodovinski most slovensko-ameriške povezave (slika 7), sodobne načine praznovanja 4. julija v ZDA (slika 8). Z njimi je stopilo v ospredje glavno sporočilo: ideali svobode, pravičnosti in oblasti ljudstva presegajo meje posameznih narodov in stoletij.

Slike 5, 6, 7 in 8

Ustoličevanje, Deklaracija o neodvisnosti, slovensko-ameriška povezava, praznovanja



4. Evalvacija in ugotovitve

Izvedene aktivnosti so prispevale k razvoju medkulturne zmožnosti na štirih ravneh:

a) Preseganje enosmernega pogleda na kulturo: dijaki pri angleščini običajno dojemajo spoznavanje ameriških praznikov kot enosmerno sprejemanje vplivov tuje kulture. Spoznanje, da je Thomas Jefferson preučeval karantanski obred, jim je pokazalo, da so zamisli potovale v obe smeri in da tudi majhne kulture zmorejo vplivati na svetovno zgodovino.
b) Razvijanje kulturne zavesti: prek obreda ustoličevanja na Knežjem kamnu so dijaki prepoznali koncepte ljudske suverenosti in demokracije v lastni preteklosti. V povezavi z ameriškim praznikom svobode so lahko na lastno dediščino pogledali z večjim spoštovanjem in skozi globalno prizmo.
c) Povezovanje globalnega z lokalnim: dijaki so doživeli, da ideali, kot sta svoboda in pravičnost niso zgolj ameriški, ampak je težnja po pravični vladavini skupna človeška dediščina, s čimer se briše meja med 'njimi' in 'nami'.
d) Izkustveno učenje prek igranja vlog: skozi igro vlog so se dijaki lahko čustveno vživeli v mentaliteto obeh kultur. Obenem so podoživeli tudi ameriški ponos ob praznovanju neodvisnosti in starodavno slovesnost karantanskega obreda.

5. Zaključek

Z izvedbo tega CLIL modula smo ugotovili, da vključevanje nacionalne zgodovine v pouk tujega jezika pozitivno vpliva na celostni razvoj dijakov. Skozi prepletanje zgodovine in jezika angleščina postane živo orodje za odkrivanje pomembnih zgodovinskih povezav in razvijanje medkulturne zmožnosti. Dijaki spoznajo, da učenje tujega jezika ne pomeni izgube lastne identitete, ampak z ustrezno izbiro vsebinskega gradiva pripomore k njeni obogatitvi. Rezultati dokazujejo, da medpredmetno sodelovanje krepi kritično razmišljanje, dviguje motivacijo za učenje jezika in učinkovito uresničuje predpisane cilje jezikovnega izobraževanja (MVI, 2019).

Viri

- Clinton, W. J. (1999, 21. junij). *Remarks at a dinner hosted by President Milan Kucan of Slovenia in Ljubljana* [Govor]. The American Presidency Project. https://www.presidency.ucsb.edu/documents/remarks-dinner-hosted-president-milan-kucan-slovenia-ljubljana

- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5), 543–562. https://doi.org/10.2167/beb459.0
- Gelt, D. (1985). *The Slovenians from the earliest times: (Illustrated story of Slovenia)*. Coordinating Committee of Slovenian Organizations.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2019). *Učni načrt: Program gimnazija: Angleščina*. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si
- Zavod RS za šolstvo. (2022). *Smernice za vključevanje medkulturnih vsebin v pouk tujih jezikov*.

Šolska okolica kot živi laboratorij: raziskovanje biodiverzitete za spodbujanje radovednosti in samostojnosti dijakov

Sindis Čufer

Šolski center Postojna

Elektronski naslov: sindis.cufer@gmail.com

Biografija

Sindis Čufer je profesorica biologije in naravoslovja na Šolskem centru Postojna. Pri pouku daje velik poudarek praktičnemu delu, raziskovalnim nalogam in povezovanju biologije z okoljem, ki ga dijaki poznajo iz vsakdanjega življenja. Zanimajo jo trajnostne vsebine, okoljska pismenost in razvoj kritičnega mišljenja. Pri načrtovanju pouka išče dejavnosti, pri katerih dijaki niso samo poslušalci, ampak opazujejo, primerjajo, preizkušajo in svoje ugotovitve tudi utemeljijo. V strokovnem delu se posveča zlasti načinom, kako lahko pouk biologije krepi radovednost, samostojnost in odgovoren odnos do živega sveta.

Abstract

The paper presents the school surroundings as an accessible living laboratory for secondary school biology. Its purpose is to show how familiar spaces can encourage curiosity, independent observation, cooperation and a more active student role. The contribution is based on teaching practice and professional reflection rather than on a formal empirical study.

Students worked in small groups and explored several microhabitats near the school: grassland, the school garden, trees, walls and cracks, areas beside the car park, and locations with different amounts of sunlight. The groups were not given one identical research task. They were guided to notice a difference, choose a focus and formulate a question that could be addressed within the available time. Their observations, photographs and short notes were combined in a biodiversity map of the school grounds. The map also became a starting point for proposals such as maintaining unmown edges, planting nectar-rich species and preserving small shelters for invertebrates.

The paper connects this activity with a broader understanding of the school as a living laboratory. Related practical work included observing yeasts and sourdough microorganisms, working in the school garden and preparing a herbarium. These activities gave students different ways to take part through observation, manual work, photography, organisation of information and presentation.

The teacher's reflection indicates that concrete organisms and familiar places encouraged more spontaneous questions and made participation easier for some students who rarely spoke during whole-class discussion. The experience also showed that independence requires structure. Some groups quickly developed a useful question, whereas others needed support in narrowing their focus or separating observation from interpretation.

The paper concludes that school surroundings offer a meaningful, low-cost and transferable context for biology education. Their value does not depend on an exceptionally rich natural area, but on careful observation, suitable questions and structured teacher guidance. The main limitations are seasonality, weather, limited time and the absence of systematically collected research data. Future work could include repeated observations across seasons, digital mapping and more consistent student reflection.

Keywords: *biodiversity, biology education, outdoor learning, inquiry-based learning, curiosity, student autonomy*

1. Uvod

Dijaki vsak dan prečkajo šolsko dvorišče, hodijo mimo dreves, stopajo čez robove travnika in se zadržujejo ob parkirišču. Ti prostori so jim dobro znani, vendar jih praviloma ne opazujejo kot življenjske prostore. Ko se pogled spremeni, postane tudi majhna zaplata trave presenetljivo bogata: med bilkami se pojavijo žuželke, na lubju lišaji, v senčni razpoki mah, v prsti pa sledovi številnih organizmov. Prav ta premik od samoumevnega prostora k biološkemu vprašanju je bil izhodišče predstavljene dejavnosti.

Pri pouku biologije je pogosto največji izziv, kako pojme, kot so biodiverziteta, mikrohabitat, prilagoditev ali vpliv abiotskih dejavnikov, premakniti iz učbenika v izkušnjo. Šolska okolica je pri tem praktična rešitev: je neposredno dostopna, ne zahteva prevoza in omogoča, da se klasičen pouk podpre s konkretnimi primeri. Hkrati ni treba, da je okolica posebej urejena ali

vrstno izjemno bogata. Tudi rob parkirišča, razpoka v zidu ali pogosto pokošen del zelenice lahko sproži dobro raziskovalno vprašanje.

Namen prispevka je predstaviti izvedljiv način uporabe šolskega prostora kot živega laboratorija ter razmisliti, kako takšno delo podpira radovednost, samostojnost in sodelovanje dijakov. Prispevek je zasnovan kot strokovna refleksija dobre prakse. Med izvedbo niso bili sistematično zbrani raziskovalni podatki, zato ugotovitve niso prikazane kot merjeni učinki, temveč kot premišljena interpretacija učiteljičinega opazovanja in izkušenj pri delu z dijaki.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Neposredna okolica kot prostor učenja

Biologija je predmet, pri katerem se učna vsebina in realni svet naravno prepletata. Učenje na prostem dijakom omogoča stik z organizmi in procesi, ki jih v učilnici pogosto spoznavajo le prek fotografij, shem ali opisa. Pregledi raziskav kažejo, da lahko dobro načrtovano učenje zunaj učilnice podpira motivacijo, vključenost in razumevanje naravoslovnih vsebin (Dillon idr., 2006; Kuo idr., 2019; Rickinson idr., 2004). Ključna pri tem ni sama sprememba prostora. Dejavnost potrebuje jasno vprašanje, dovolj časa za opazovanje in učiteljevo podporo pri povezovanju opažanj z biološkimi pojmi.

Prednost šolske okolice je njena ponovljivost. Na isto mesto se je mogoče vrniti ob drugem letnem času, po dežju, po košnji ali po posegu v šolski vrt. Dijaki tako lažje razumejo, da ekosistem ni nespremenljiva kulisa, temveč dinamičen sistem. Pomemben je tudi občutek bližine: ko se učna vsebina naveže na prostor, po katerem vsak dan hodijo, postane manj abstraktna in bolj osebno relevantna.

2.2 Biodiverziteta, radovednost in raziskovalno vprašanje

Biodiverziteto pri pouku pogosto predstavimo z definicijo in primeri ogroženih vrst. Tak uvod je potreben, vendar sam po sebi še ne razvije občutka za pestrost življenja. Dijak začne pojem zares razumevati, ko primerja dva prostora, opazi razliko in se vpraša, zakaj je na enem mestu več cvetočih rastlin, drugje več mahu ali zakaj se opraševalci zadržujejo le na določenem delu vrta. Radovednost se v takem primeru ne pojavi kot dodatek k pouku, temveč kot odziv na nekaj, kar je dijak sam opazil.

Pri odprtejših nalogah je učiteljeva podpora še vedno pomembna. Dijaki potrebujejo pomoč pri zožitvi vprašanja, izbiri opazovanih značilnosti in razlikovanju med podatkom ter razlago. Raziskovalno učenje ni prepuščanje dijakov samim sebi; bolj smiselno ga je razumeti kot postopno predajanje odgovornosti ob jasni strukturi in pravočasnih usmeritvah (Hmelo-Silver idr., 2007).

2.3 Samostojnost ne pomeni, da vsi delajo enako

Skupinsko terensko delo ponudi več poti do uspeha kot klasična pisna naloga. Nekdo hitro opazi drobne razlike med rastlinami, drugi potrpežljivo fotografira, tretji zna urediti zapiske, četrti poveže opažanje z razlago. Takšna raznolikost ni zgolj organizacijska prednost. Dijakom omogoča, da prevzamejo odgovornost za del skupnega dela in občutijo, da je njihov prispevek potreben. Občutek avtonomije in kompetentnosti je povezan z notranjo motivacijo, zlasti kadar ima učenec nekaj vpliva na način dela in lahko pokaže, kaj zmore (Deci & Ryan, 2000).

3. Od zamisli do izvedbe

3.1 Izbor mikrohabitatov in organizacija skupin

Dejavnost je bila izvedena v manjših skupinah. Vsaka skupina je prevzela en del šolske okolice: travnik, šolski vrt, drevesa, zidove in razpoke, rob parkirišča ali primerjavo sončnega in senčnega območja. Prostori so bili dovolj različni, da so omogočali primerjanje, hkrati pa so bili med seboj dovolj blizu, da je učiteljica lahko spremljala delo vseh skupin.

Dijaki niso prejeli seznama »pravilnih« vrst, ki bi jih morali najti. Najprej so si območje ogledali, nato pa ob usmerjevalnih vprašanjih izbrali poudarek. Pri nekaterih skupinah je zadostovalo vprašanje »Kaj je tukaj drugače kot nekaj metrov stran?«, druge so potrebovale bolj konkretno pomoč. Pomembno je bilo, da je vprašanje ostalo njihovo, vendar je bilo dovolj ozko, da ga je bilo mogoče obravnavati v razpoložljivem času.

Med vprašanji, ki so se ponujala pri delu, so bila:

- Ali je pestrost organizmov večja na pokošenem ali nepokošenem delu?
- Kako količina svetlobe vpliva na pojavljanje mahov in lišajev?
- Na katerem delu šolske okolice je največ opraševalcev?

- Ali bližina parkirišča vpliva na vidno pestrost organizmov?
- Katere lastnosti mikrohabitata najbolj vplivajo na to, kaj v njem najdemo?

3.2 Opazovanje, beleženje in zemljevid biodiverzitete

Delo je združevalo opazovanje, fotografiranje in kratke zapise. Dijaki so beležili, kaj so dejansko videli, šele nato pa dodali možno razlago. Ta ločitev se je izkazala za pomembno, saj so začetni zapisi pogosto že vsebovali sklepe, ki niso bili podprti z opažanjem. Učiteljičino vprašanje »Kaj od tega veste in kaj samo domnevate?« je pomagalo, da so zapise oblikovali natančneje.

Ugotovitve skupin so bile nato povezane v zemljevid biodiverzitete šolske okolice. Na skupnem prikazu so označili zanimive točke, organizme oziroma skupine organizmov in značilnosti mikrohabitatov. Zemljevid je omogočil, da se posamezne ugotovitve niso končale znotraj ene skupine, ampak so se sestavile v širšo sliko prostora. Iz njega so izhajali tudi predlogi za izboljšave, na primer ohranjanje nepokošenih robov, sajenje medovitih rastlin, puščanje manjših zatočišč za nevretenčarje in previdnejše poseganje v dele, kjer je bila opažena večja pestrost.

4. Tri podobe živega laboratorija

Zamisel živega laboratorija se pri pouku ni omejila le na popisovanje organizmov na prostem. Fotografije prikazujejo tri različne, vendar vsebinsko povezane načine neposrednega učenja: spoznavanje mikroorganizmov skozi testo in fermentacijo (Slika 1), delo na šolskem vrtu (Slika 2) ter izdelavo herbarija (Slika 3). Skupna jim je konkretna izkušnja. Dijaki živega sveta ne obravnavajo zgolj kot snov za pomnjenje, ampak z njim delajo, ga opazujejo in dokumentirajo.

Slika 1: Spoznavanje testa in mikroorganizmov (kvasovke in kislo testo). Vir: osebni arhiv avtorice.

Slika 2: Obdelava šolskega vrta kot neposredno spoznavanje tal, rastlin in življenjskih pogojev. Vir: osebni arhiv avtorice.

Slika 3: Izdelava herbarija kot povezava med opazovanjem, določanjem vrst in urejanjem biološke dokumentacije. Vir: osebni arhiv avtorice.

Fotografija dela s testom odpira tudi nekoliko drugačen pogled na biodiverziteto: del življenja je očem skrit. Kvasovke in mikroorganizmi kislega testa so bili izhodišče za pogovor o fermentaciji, življenjskih pogojih mikroorganizmov in znakih njihove aktivnosti. Pri šolskem vrtu je bila pozornost usmerjena v tla, rastline, drobne živali in vpliv človekovega vzdrževanja. Izdelava herbarija pa je zahtevala počasnejše, natančno delo: izbor primerka, prepoznavanje značilnosti, sušenje, poimenovanje in urejanje podatkov. Te tri dejavnosti so nagovarjale različne interese dijakov, a so vse krepile opazovanje in povezovanje konkretne izkušnje s strokovnimi pojmi.

5. Uporabljene metode in vloga učiteljice

Dejavnost je združevala učenje na prostem, raziskovalni pristop, skupinsko delo in elemente krajevno umeščenega izobraževanja. Učiteljica je pripravila okvir, določila varne meje gibanja, pomagala pri oblikovanju vprašanj in skrbela, da so dijaki opažanja sproti zapisovali. Ni prevzela vloge osebe, ki takoj pove pravilni odgovor. Pogosteje je odgovorila z dodatnim vprašanjem: »Kako bi to lahko preverili?«, »S čim lahko to primerjate?« ali »Ali imate za ta sklep dovolj podatkov?«

Tak način dela je zahteval več sprotnega prilagajanja kot frontalna ura. Nekatere skupine so hitro našle smer, druge je pritegnilo preveč podrobnosti in so izgubile osnovno vprašanje. Pri njih je bilo treba nalogo zožiti. Izkazalo se je tudi, da je vnaprej pripravljen preprost opazovalni list koristen, vendar ne sme biti tako podroben, da bi dijaki samo izpolnjevali rubrike. Cilj ni bil narediti popolnega popisa vrst, temveč vaditi opazovanje, postavljanje vprašanj in utemeljevanje razlag.

6. Ključne ugotovitve in pedagoška refleksija

6.1 Prostor je vplival na način sodelovanja

Zunaj učilnice se je dinamika dela spremenila. Dijaki, ki se pri običajni razlagi niso pogosto oglašali, so se v manjših skupinah lažje vključili, zlasti ko so lahko pokazali nekaj konkretnega. Pogovor se ni začel z vprašanjem učiteljice pred celotnim razredom, ampak z opažanjem člana skupine: »Poglej, tukaj je drugače.« Takšni drobni trenutki so bili pomembni, ker so pokazali, da se radovednost pogosto začne ob predmetu ali pojavu, ne ob zahtevi po pravilnem odgovoru.

6.2 Samostojnost je potrebovala jasen okvir

Dijaki so imeli možnost izbirati poudarek in si razdeliti naloge, vendar popolnoma odprta navodila niso ustrezala vsem. Nekateri so potrebovali konkreten začetek, na primer primerjavo dveh točk ali predlog, kaj naj beležijo. Najbolj učinkovito se je izkazalo ravnotežje med izbiro in strukturo: dovolj prostora za lastno vprašanje, vendar tudi jasen časovni okvir, pričakovan končni izdelek in nekaj kontrolnih vprašanj. Samostojnost se torej ni pokazala kot odsotnost učitelja, ampak kot postopno prevzemanje odgovornosti.

6.3 Pokazala so se različna močna področja

Skupinska dejavnost je omogočila, da niso bili v ospredju vedno isti dijaki. Natančen opazovalec ni bil nujno tudi najbolj samozavesten govorec, dober fotograf ni bil nujno najhitrejši pri določanju vrste, nekdo tretji pa je znal iz razdrobljenih podatkov oblikovati razumljiv sklep. Podobno se je pokazalo pri herbariju, delu na vrtu in spoznavanju fermentacije. Različne naloge so odprle prostor za ročne spretnosti, potrpežljivost, organizacijo, vizualno dokumentiranje in razlago procesov. To je prispevalo k bolj uravnoteženemu skupinskemu delu in omogočilo, da je bil uspeh opredeljen širše od pravilnega odgovora v zvezku.

6.4 Lokalni prostor je dobil nov pomen

Po dejavnosti šolska okolica ni bila več le prostor med učilnico in vhodom. Dijaki so jo začeli opisovati z izrazi, kot so mikrohabitat, senca, vlaga, motnja, opraševalec ali prilagoditev. Takšna sprememba besedišča še ne pomeni, da je vsak dijak razvil trajen odnos do narave, kaže pa, da se je vsakdanji prostor za nekaj časa odprl kot predmet biološkega razmišljanja. Prav ponavljajoče se izkušnje v bližnjem okolju lahko dolgoročno prispevajo k večji občutljivosti za spremembe v naravi in konstruktivnemu odnosu do okoljskih vprašanj (Chawla, 2020).

7. Prednosti, omejitve in možnosti nadaljnjega dela

Največja prednost pristopa je njegova dostopnost. Dejavnost je mogoče prilagoditi skoraj vsaki šoli, saj ni odvisna od velikega vrta ali izjemno bogatega naravnega območja. Za kakovostno

vprašanje je lahko dovolj že razlika med senčnim in sončnim zidom. Pouk je hkrati povezal več ciljev: poznavanje organizmov, razumevanje ekoloških dejavnikov, uporabo osnovnih raziskovalnih postopkov, sodelovanje in oblikovanje predlogov za izboljšanje okolja.

Omejitve so bile predvsem čas, vreme, sezonskost in zahtevnost določanja organizmov. Pri kratki dejavnosti ni mogoče zanesljivo sklepati o dejanski biodiverziteti območja. Viden je le del organizmov, rezultat pa je odvisen od časa opazovanja in izkušenosti opazovalca. Zato je pomembno, da učitelj dejavnosti ne predstavi kot popoln popis, ampak kot uvod v raziskovanje. Omejitev tega prispevka je tudi odsotnost sistematično zbranih podatkov o znanju, motivaciji ali samostojnosti dijakov. Opisane ugotovitve so strokovna refleksija, ne rezultat empirične študije.

V prihodnje bi bilo smiselno iste točke spremljati skozi več letnih časov, uporabiti enoten fotografski protokol in vključiti kratko refleksijo dijakov. Zemljevid bi lahko nastajal digitalno in se dopolnjeval iz leta v leto. Šolski vrt bi bilo mogoče povezati s spremljanjem opraševalcev, herbarij z lokalnimi rastlinskimi združbami, dejavnost z mikroorganizmi pa z vplivom temperature, časa in vrste substrata na fermentacijo. Tako bi živi laboratorij postal trajnejši del pouka in ne le enkratna dejavnost.

8. Zaključek

Šolska okolica je učni prostor, ki je vedno blizu, a ga zaradi vsakdanjosti hitro spregledamo. Ko dijaki v njem iščejo organizme, primerjajo mikrohabitate, obdelujejo vrt, spremljajo delovanje kvasovk ali izdelujejo herbarij, biologija dobi oprijemljivo obliko. Pojmi niso več samo zapisani v učbeniku, temveč jih je mogoče videti, otipati, fotografirati in povezati z vprašanjem.

Predstavljena praksa ni bila popolna raziskava biodiverzitete, niti njen namen ni bil izdelati strokovno popolnega popisa. Njena vrednost je bila drugje: dijaki so morali pozorneje pogledati prostor, ki ga poznajo, sprejeti del odgovornosti za skupinsko delo in svoje opažanje spremeniti v razlago. Ob tem so se pokazala različna močna področja in več možnosti za sodelovanje. Prav zato je šolsko okolico smiselno razumeti kot živi laboratorij — ne zaradi posebne opreme, temveč zaradi načina, kako se učitelj in dijaki odločijo opazovati svet okoli sebe.

Viri

- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. People and Nature, 2(3), 619–642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, 87(320), 107–111.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. Educational Psychologist, 42(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. Frontiers in Psychology, 10, Article 305. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research.

Od zaupanja do znanja: ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja pri pouku slovenščine in ruščine

Snežna Kokelj
Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola ter strokovna gimnazija Ljubljana
snezna.kokelj@sggos.si

Biografija

Snežna Kokelj je profesorica slovenščine in ruščine na Srednji gradbeni, geodetski, okoljevarstveni šoli in strokovni gimnaziji Ljubljana. Poučuje slovenščino in ruščino v gimnazijskih ter strokovno tehniških programih, vodi tudi tečaje slovenščine za dijake tujce. Pri svojem delu se posveča predvsem sodobnim pristopom k poučevanju jezikov, medpredmetnemu povezovanju ter vključevanju projektnega dela v pouk. Sodeluje tudi pri projektih Ekošole, kjer povezuje jezikovno poučevanje z okoljsko vzgojo in projektnim delom.

Abstract

A safe and supportive learning environment is increasingly recognised as a key prerequisite for effective teaching and learning. The paper examines pedagogical approaches to fostering trust, mutual respect, and active student engagement in Slovenian and Russian language teaching at the secondary school level while highlighting their impact on learners' motivation, participation, and learning outcomes.

The paper is based on the author's long-term pedagogical practice in teaching Slovenian language and literature, Russian as a foreign language, and Slovenian as a second or foreign language. It presents examples of effective classroom practice, including the establishment of a supportive classroom climate from the first meeting with students, the implementation of daily routines that strengthen trust, the promotion of learning through mistakes as an integral part of the learning process, the use of collaborative learning strategies, and differentiated approaches to supporting students experiencing performance anxiety or fear of public speaking. These pedagogical approaches are discussed in the light of selected theoretical perspectives from educational science and the psychology of learning.

The findings, derived from long-term observation and reflective pedagogical practice, suggest that the intentional development of a safe and supportive learning environment enhances students' willingness to participate, encourages questioning, strengthens peer support, and

gradually promotes self-confidence and responsibility for learning. The paper argues that such an environment does not require lowering academic expectations or weakening teacher authority. Rather, it provides conditions in which students can develop their knowledge, communicative competence, and personal potential while working within a framework of clear expectations and mutual respect.

Keywords: safe and supportive learning environment, classroom climate, student engagement, collaborative learning, communicative competence, secondary education, Slovenian and Russian language teaching

1. Uvod

Sodobna šola ni več zgolj prostor posredovanja znanja, temveč tudi prostor, kjer dijaki razvijajo socialne spretnosti, samozavest, občutek pripadnosti in odgovornost do sebe ter drugih. Učitelj pri tem ne oblikuje le učnega procesa, temveč pomembno vpliva tudi na razredno klimo in odnose, ki lahko spodbujajo ali zavirajo učenje. Raziskave s področja pedagogike in psihologije učenja (Musek Lešnik, 2021; Marentič Požarnik, 2000) kažejo, da se dijaki učinkoviteje učijo v okolju, kjer se počutijo varne, sprejete in spoštovane ter kjer napaka predstavlja priložnost za učenje, ne pa razlog za strah ali sram.

V srednješolskem prostoru se učitelji vse pogosteje srečujemo z dijaki, ki prihajajo iz zelo različnih socialnih, kulturnih in jezikovnih okolij. V razredih so prisotni dijaki z različnimi učnimi sposobnostmi, stopnjo motivacije, življenjskimi izkušnjami in čustvenimi stiskami. V takšnem okolju postaja ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ena temeljnih nalog učitelja, saj pomembno vpliva na pripravljenost dijakov za sodelovanje, postavljanje vprašanj, izražanje mnenj in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje.

Prispevek izhaja iz večletnih izkušenj pri poučevanju slovenščine, ruščine in slovenščine kot drugega oziroma tujega jezika na srednji šoli. Predstavlja primere dobre prakse, s katerimi je mogoče načrtno graditi kulturo zaupanja, medsebojnega spoštovanja in sodelovanja v razredu. Poseben poudarek je namenjen vsakodnevnim pedagoškim pristopom, ki ne zahtevajo dodatnih materialnih ali organizacijskih virov, temveč predvsem premišljeno komunikacijo, doslednost, empatijo in jasno postavljena pričakovanja.

Namen prispevka je predstaviti konkretne pristope za ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter osvetliti njihov vpliv na sodelovanje, motivacijo in učni uspeh dijakov. Cilji prispevka so: (1) opredeliti pomen varnega učnega okolja za kakovosten učni proces, (2)

predstaviti primere dobre prakse iz srednješolskega poučevanja ter (3) spodbuditi razmislek o tem, kako lahko učitelj z vsakodnevnimi pedagoškimi odločitvami krepi zaupanje, odgovornost in aktivno vlogo dijakov pri učenju.

2. Pedagoški pristopi za ustvarjanje varnega učnega okolja

2.1 Oblikovanje varnega učnega okolja se začne prvi šolski dan

V praksi se kaže, da se varno in spodbudno učno okolje ne začne oblikovati šele med poukom, temveč že ob prvem srečanju učitelja z dijaki. Prvi vtis, način komunikacije in sporočila, ki jih učitelj posreduje na začetku šolskega leta, pomembno vplivajo na medsebojno zaupanje in na razredno klimo, ki se oblikuje v naslednjih mesecih.

Ob začetku šolskega leta dijake pričakam pred učilnico in jih pozdravim. Že s tem želim ustvariti prijetno in sproščeno vzdušje ter pokazati, da je vsak posameznik opažen in dobrodošel. Uvodno uro začnem s kratko predstavitvijo sebe – predstavim predmet, način dela, pričakovanja in vrednote, ki jih želim skupaj z dijaki graditi pri pouku. Posebej poudarim, da so vprašanja vedno dobrodošla, da je napaka sestavni del učnega procesa in da se pri pouku učimo drug od drugega. Dijakom pojasnim, da napačen odgovor ni razlog za posmeh, temveč priložnost za razmislek in iskanje novih rešitev.

Po predstavitvi povabim k predstavitvi tudi dijake. Vsak dijak se na kratko predstavi ter predstavi svoja pričakovanja glede novega šolskega leta. Takšen pristop na začetku šolskega leta omogoča, da se med seboj bolje spoznamo in poiščemo skupne interese, hkrati pa učitelju ponudi dragocen vpogled v razred in njegove posebnosti.

Dijaki svoja pričakovanja in morebitne skrbi zapišejo na list papirja. Zapisi mi pomagajo pri načrtovanju pouka, dijakom pa dajejo občutek, da lahko soustvarjajo učni proces.

Prvo srečanje zaključimo z dogovorom o pravilih sodelovanja. Pravila niso predstavljena kot seznam prepovedi, temveč kot skupni dogovor o spoštljivi komunikaciji, medsebojnem poslušanju, odgovornosti in ustvarjanju učnega okolja, v katerem si vsak upa postavljati vprašanja, izražati svoje mnenje in se učiti tudi iz napak. Takšen začetek šolskega leta predstavlja pomemben temelj za oblikovanje zaupanja, ki ga nato z različnimi pedagoškimi pristopi načrtno razvijamo skozi vse šolsko leto.

Začetno oblikovanje jasnih pravil in strukturiranega okolja dijakom omogoča občutek predvidljivosti ter varnosti, kar je osnova za optimalen osebnostni in učni razvoj (Musek Lešnik, 2021).

2.2 Vsakodnevne rutine, ki gradijo zaupanje

Varno učno okolje se ne oblikuje z občasnimi dejavnostmi, temveč z vsakodnevnimi, pogosto povsem drobnimi dejanji učitelja. Prav doslednost pri komunikaciji in odnosu do dijakov ustvarja občutek predvidljivosti, spoštovanja in zaupanja, ki pomembno vpliva na pripravljenost za sodelovanje pri pouku.

Vsako učno uro začnem s pozdravom. Dijake nagovorim prijazno in spoštljivo, saj menim, da način, kako učitelj vstopi v učilnico, pomembno vpliva na vzdušje v razredu. Enako spoštljivo komunikacijo pričakujem tudi od dijakov. Pravila medsebojnega spoštovanja niso zapisana le na papirju, temveč jih dosledno uresničujemo v vsakodnevnih situacijah.

Pomemben del mojega dela predstavlja iskreno zanimanje za dijake. Če opazim, da se kdo vede drugače kot običajno, da je nenavadno tih, ne sodeluje ali deluje odsotno, se po končani uri z njim pogovorim na štiri oči. Vprašam ga po njegovem počutju, ali je vse v redu, ali obstaja razlog, da danes ni sodeloval in ali mu lahko kako pomagam. Takšni pogovori so pogosto kratki, vendar dijakom sporočajo, da jih učitelj opazi in da njihovo počutje ni nepomembno.

Dijake pogosto spodbujam tudi s pogovorom o njihovih interesih in dosežkih. Če presodim, da je dijaku prijetno, ga o tem vprašam tudi pred razredom, saj s tem omogočim, da ga bolje spoznajo tudi sošolci. Pri bolj zadržanih ali sramežljivih dijakih pa takšne pogovore vedno opravim individualno, saj želim spoštovati njihove osebne meje in občutek varnosti.

Pomembno mesto pri ustvarjanju sproščenega učnega okolja ima tudi humor. Uporabljam ga predvsem za sproščanje napetosti in usmerjanje pozornosti, nikoli pa ne na račun posameznika. Humor lahko krepi povezanost le, če temelji na spoštovanju in nikoli na posmehovanju.

Moje izkušnje kažejo, da prav te vsakodnevne rutine – spoštljiv pozdrav, iskreno zanimanje za dijake, individualni pogovori, doslednost in primeren humor – postopoma gradijo odnos zaupanja. Takšno razumevanje učiteljeve vloge potrjuje tudi Vigotski (2010), ki pravi, da proces učenja nikoli ne poteka v izolaciji, temveč je neposredno povezan s socialnim kontekstom ter kakovostjo interakcije med učiteljem in dijakom. Ko dijaki začutijo, da jih učitelj spoštuje in jih sprejema kot posameznike, se lažje vključujejo v pouk, pogosteje postavljajo vprašanja, izrazijo svoje mnenje in se upajo tudi zmotiti. Prav zato menim, da zaupanje ni posledica uspešnega pouka, temveč eden njegovih najpomembnejših pogojev.

2.3 Pravica do napake kot priložnost za učenje

Eden najpomembnejših načinov ustvarjanja varnega učnega okolja je učiteljev odnos do napake. Dijaki si bodo upali razmišljati, postavljati vprašanja in sodelovati le, če bodo vedeli,

da napačen odgovor ne pomeni neuspeh ali razlog za zadrego. Zato si prizadevam, da napake pri pouku ne predstavljajo ovire, temveč priložnost za nadaljnje učenje in razmislek.

Pri pouku književnosti pogosto ni le enega pravilnega odgovora. Dijaki besedila interpretirajo na podlagi svojih izkušenj, predznanja in razumevanja prebranega, zato je pomembno razvijati predvsem argumentacijo in kritično mišljenje. Kadar dijak poda odgovor, s katerim se ne strinjam ali ni povsem ustrezen, ga ne zavrnem z besedo »napačno«. Pogosteje ga spodbudim z vprašanji, kot so: *Ali to res drži? Kako bi svojo trditev utemeljil? Kaj menite ostali? Se strinjate s tem pogledom?* Takšna vprašanja dijake usmerjajo k razmisleku in argumentirani razpravi, ne da bi posameznika izpostavila ali spravila v zadrego. Pogosto prav sošolci z dodatnimi argumenti ali drugačnim pogledom skupaj oblikujejo ustreznejši odgovor. Takšno vrstniško sodelovanje in skupno reševanje problemov spodbujata višje miselne procese ter omogočata, da dijaki z medsebojno pomočjo dosežejo višjo raven razumevanja, kot bi jo dosegli samostojno (Peklaj et al., 2001).

Drugačen pristop je potreben pri pouku jezika, zlasti pri poučevanju ruščine in slovenščine kot drugega oziroma tujega jezika. Pri sistematičnem utrjevanju slovničnih vsebin je opozarjanje na napake pomemben del učnega procesa. Če je cilj učne ure na primer pravilna raba mestnika, dijaka na napako opozorim in ga spodbudim, da jo sam popravi.

Povsem drugače ravnam pri dejavnostih, katerih glavni cilj je sporazumevanje. Kadar dijaki pripovedujejo daljše besedilo, opisujejo dogodek ali sodelujejo v pogovoru, ne popravljam vsake slovnične napake. Osredotočim se predvsem na tiste, ki bistveno vplivajo na razumevanje ali so povezane z učnimi cilji obravnavane učne enote. Če bi sproti opozarjala na vsako nepravilnost, bi številni dijaki izgubili samozavest in pogum za govorjenje v tujem jeziku. Moj cilj je, da se najprej naučijo sporazumevati, nato pa svojo jezikovno pravilnost postopoma izboljšujejo.

Takšen pristop zahteva od učitelja veliko strokovne presoje. Pri vsakem odzivu na napako je treba razmisliti, kaj je v danem trenutku pomembnejše – popolna jezikovna pravilnost ali ohranjanje pripravljenosti dijaka za sodelovanje. Menim, da lahko učitelj z ustrezno izbrano povratno informacijo pomembno vpliva na samozavest dijakov in njihovo pripravljenost za aktivno vključevanje v učni proces. Kakovostna povratna informacija namreč dijakom ne le sporoča, kje se trenutno nahajajo, temveč jih usmerja k naslednjim korakom in zmanjšuje vrzel med trenutnim ter želenim razumevanjem (Hattie in Timperley, 2007). Konstruktivna povratna informacija in spodbujanje učenja iz napak usmerjata dijakovo pozornost od zunanje tekmovalnosti k samostojnemu spremljanju lastnega napredka in razvoju notranje motivacije (Marentič Požarnik, 2000). Pravica do napake tako ne pomeni zniževanja pričakovanj ali

manjše zahtevnosti, temveč ustvarjanje učnega okolja, v katerem si dijaki upajo razmišljati, raziskovati in napredovati.

2.4 Aktivno vključevanje vseh dijakov

Največji izziv pri ustvarjanju varnega učnega okolja ni vzpostavitev prijetnega vzdušja, temveč zagotoviti, da ima vsak dijak možnost sodelovati. Pri svojem delu si prizadevam, da pri pouku ne sodelujejo le najglasnejši ali najbolj samozavestni dijaki, ampak da do izraza pride vsak posameznik.

Načine vključevanja prilagajam velikosti skupine in učnim ciljem. Pri pouku slovenščine, kjer so oddelki številčnejši, se kot učinkovita izkažeta predvsem delo v paru in delo v manjših skupinah. Takšna organizacija omogoča, da se v razpravo vključijo tudi dijaki, ki se pred celotnim razredom redkeje oglasijo. V manjšem krogu lažje izrazijo svoje mnenje, postavljajo vprašanja in preverjajo svoje razumevanje učne snovi.

V manjših skupinah pri pouku ruščine in slovenščine za tujce lahko dejavnosti organiziram tako, da vsak dijak aktivno sodeluje, učitelj pa sproti spremlja napredek.

Pomemben del vključevanja predstavljajo tudi različne oblike sodelovalnega učenja. Delo v paru omogoča več govornega časa posameznemu dijaku, hkrati pa zmanjšuje strah pred napakami, saj prvi odziv prejme od vrstnika. Delo v manjših skupinah spodbuja izmenjavo idej, argumentiranje in medsebojno pomoč, kar prispeva k občutku pripadnosti in odgovornosti za skupno delo. Sodelovalno učenje namreč ne razvija le kognitivnih zmožnosti dijakov, temveč ključno krepi njihove socialne spretnosti, medsebojno empatijo in zmožnost konstruktivnega dela v skupini (Peklaj et al., 2001).

Pri posameznih dejavnostih lahko učitelj uporabi tudi digitalna orodja, ki omogočajo anonimno sodelovanje vseh dijakov in učitelju dajejo vpogled v razumevanje učne snovi.

Aktivno vključevanje vseh dijakov zato razumem kot pomemben del ustvarjanja varnega učnega okolja. Ko imajo možnost sodelovati vsi, se povečuje občutek pripadnosti razredu, odgovornost za lastno učenje in pripravljenost za izražanje lastnega mnenja.

Pri ustvarjanju varnega učnega okolja posebno pozornost namenjam tudi dijakom, ki imajo izrazito tremo ali strah pred javnim nastopanjem. Takšni primeri se pojavljajo predvsem pri predstavitvah seminarskih nalog in govornih nastopih, ki jih dijaki pri pouku ruščine pripravljajo večkrat letno, pri pouku slovenščine pa praviloma enkrat v šolskem letu. Nekateri dijaki me pred predstavitvijo prosijo, ali bi jo lahko izvedli izven razreda, saj jim nastop pred številčnim občinstvom predstavlja veliko psihično obremenitev.

Kadar organizacija dela to omogoča, njihovi prošnji ugodim. Pri tem pa ne znižam učnih pričakovanj ali zahtev glede predstavitve. Dijak mora pripraviti enako kakovosten govorni nastop, vendar ga izvede v manjšem in zanj varnejšem okolju.

Takšna prilagoditev dijakom ne odvzame odgovornosti, temveč jim omogoči, da svoje znanje pokažejo v okoliščinah, ki zmanjšujejo občutek strahu in tesnobe. Izkušnje kažejo, da se številni med njimi po eni ali dveh takšnih predstavitvah opogumijo in kasneje brez večjih težav nastopijo tudi pred celotnim razredom. Cilj prilagoditve torej ni izogibanje javnemu nastopanju, temveč postopno razvijanje samozavesti in občutka kompetentnosti. S postopnim izpostavljanjem in omogočanjem doživljanja uspeha v varnejšem okolju najučinkoviteje gradimo posameznikovo samoučinkovitost ter zmanjšujemo anksioznost pred javnim izpostavljanjem (Marentič Požarnik, 2000).

V skladu z ugotovitvami Muska Lešnika (2015) enakost v vzgojno-izobraževalnem procesu ne pomeni, da od vseh dijakov zahtevamo enak način dela, temveč da vsakemu omogočimo pogoje, v katerih lahko doseže zastavljene učne cilje. Prav v tem vidim eno najpomembnejših nalog učitelja pri ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja.

Ko dijak doživi, da ga učitelj razume, ne da bi pri tem znižal pričakovanja, začne postopoma graditi zaupanje vase. Prav to zaupanje pa je eden od temeljev uspešnega učenja. Učitelj s svojim modelom vedenja in medosebnim odnosom namreč deluje kot ključni vzor, ki pomembno sooblikuje vrednote, komunikacijske vzorce in osebnostni razvoj mladih (Musek Lešnik, 2021).

3. Rezultati in opažanja iz pedagoške prakse

Na podlagi večletnih izkušenj pri poučevanju slovenščine, ruščine in slovenščine kot drugega oziroma tujega jezika opažam, da načrtno ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja pomembno vpliva na kakovost učnega procesa in medsebojne odnose v razredu. Čeprav predstavljenih ugotovitev ne podpira formalna raziskava, temeljijo na sistematičnem spremljanju dijakov pri pouku, razredništvu in drugih šolskih dejavnostih.

Spremembi, ki jih opazim v razredih, sta večja pripravljenost dijakov za sodelovanje in večja pripravljenost za medsebojno pomoč. Dijaki pogosteje postavljajo vprašanja, izrazijo svoje mnenje in si upajo priznati, da določene snovi še ne razumejo. Dijaki si pri delu v paru ali skupinah pogosteje pomagajo, izmenjujejo ideje in drug drugega spodbujajo pri iskanju rešitev. V razredu se postopoma oblikuje kultura sodelovanja, v kateri napaka ni razlog za posmeh, temveč izhodišče za skupno razmišljanje.

Posebej spodbudne spremembe opažam pri govornih nastopih. Dijaki, ki so bili na začetku šolskega leta zelo zadržani ali so jih javni nastopi močno obremenjevali, z več pozitivnimi izkušnjami postopoma pridobivajo samozavest. Nekateri najprej predstavijo svojo nalogo v manjšem krogu, kasneje pa brez večjih težav nastopijo tudi pred celotnim razredom. Takšen napredek potrjuje, da občutek varnosti ne zmanjšuje zahtevnosti učnega procesa, temveč dijakom omogoča, da svoje zmožnosti razvijajo postopno in v svojem tempu. Zanimive učinke opažam tudi pri pouku ruščine v povezavi z jezikovnim taborom, ki ga na šoli organiziramo že četrto leto. Tabor temelji na delavnicah, sodelovalnih dejavnostih, jezikovnih igrah in neformalnem druženju med dijaki in učitelji. Po vrnitvi v šolo je med udeleženci opaziti več sproščenosti in medsebojnega zaupanja. Dijaki pri pouku pogosteje govorijo v ruščini, lažje postavljajo vprašanja in si upajo poskusiti tudi takrat, ko niso prepričani o pravilnosti svojega odgovora. Ker učitelje spoznajo tudi zunaj učilnice, se okrepi medsebojni odnos, kar pozitivno vpliva na sodelovanje in učno klimo tudi med rednim poukom. Tudi Vigotski (2010) poudarja, da izkušnja učenja v neformalnem socialnem okolju in pristna interakcija bistveno poglabljata razumevanje in spodbujata višje ravni sporazumevalne zmožnosti ter jezikovne sproščenosti.
Opisane izkušnje potrjujejo moje prepričanje, da je zaupanje eden ključnih pogojev za uspešno učenje. Ko se dijaki počutijo sprejete, spoštovane in slišane, so pripravljeni prevzeti več odgovornosti za svoje učenje, pogosteje sodelujejo in razvijajo večjo samozavest. Varno učno okolje zato ne predstavlja cilja samo po sebi, temveč pomemben temelj za kakovostno poučevanje in trajnejše učenje.
Ena izmed pogostih dilem pri ustvarjanju sproščenega učnega okolja je vprašanje, ali takšen pristop zmanjšuje učiteljevo avtoriteto. Moje izkušnje kažejo nasprotno. Dijaki me tudi po več letih še vedno vikajo, spoštujejo dogovorjena pravila in izpolnjujejo svoje obveznosti. Sproščeno vzdušje zato ne pomeni manj discipline ali manj zahtevnosti, temveč predvsem bolj odprto in iskreno komunikacijo. Po svojih izkušnjah lahko rečem, da avtoriteta učitelja ne temelji na strahu, ampak na strokovnosti, doslednosti, pravičnosti in medsebojnem spoštovanju.

4. Zaključek

Ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja je dolgotrajen proces, ki se ne začne pri učni snovi, temveč pri odnosih. Zaupanje med učiteljem in dijaki se gradi z vsakodnevnim spoštljivim odnosom, jasnimi pričakovanji, doslednostjo in pripravljenostjo prisluhniti posamezniku. Takšno okolje dijakom omogoča, da si upajo postavljati vprašanja, izraziti svoje mnenje, narediti napako in postopoma razvijati samozavest.
Predstavljeni primeri iz pedagoške prakse kažejo, da ustvarjanje varnega učnega okolja ne

pomeni nižanja učnih zahtev ali zmanjševanja učiteljeve avtoritete. Nasprotno – visoka pričakovanja ostajajo, vendar učitelj dijakom pomaga poiskati pot, po kateri jih lahko dosežejo. Prav zato se dijaki lažje vključujejo v pouk, prevzemajo odgovornost za svoje učenje in razvijajo medsebojno spoštovanje.

Ena najpomembnejših nalog sodobnega učitelja je ustvariti razred, v katerem se vsak dijak počuti sprejetega, slišanega in spoštovanega. Šele takrat lahko razvije svoj potencial in pokaže svoje znanje.

Varno učno okolje ni okolje brez pravil ali visokih pričakovanj, temveč okolje, v katerem se dijaki ob jasnih mejah počutijo dovolj varne, da si upajo vprašati, poskusiti, se zmotiti in napredovati. Prav v tem vidim pot od zaupanja do znanja.

Viri

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback.* Review of Educational Research*, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga Založba.
- Peklaj, C., Lipuš, M., Koritnik, M., Mlakar, I, Mrzek, F., … (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve.* DZS.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Od srečanja do prijateljstva: inkluzivni športni dan kot primer dobre prakse razvijanja vključujoče šolske kulture

Tadeja Spagnolo
OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec
tadejas@cresnjevec.si

Biografija

Avtorica je učiteljica dodatne strokovne pomoči in mentorica nadarjenim učencem. Njeno strokovno delo je usmerjeno v inkluzivno izobraževanje, podporo učencem z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter razvijanje vključujoče šolske kulture. Posebno pozornost namenja načrtovanju dejavnosti, ki povezujejo učence različnih sposobnosti, spodbujajo sodelovanje, sprejemanje drugačnosti ter prispevajo k oblikovanju pozitivnih medosebnih odnosov.

Povzetek

Prispevek predstavlja primer dobre prakse inkluzivnega športnega dne, ki je nastal v sodelovanju Osnovne šole dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec in Osnovne šole Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica. Dejavnost je bila zasnovana z namenom spodbujanja vključevanja, sprejemanja drugačnosti in oblikovanja novih prijateljstev med učenci redne osnovne šole ter učenci šole s prilagojenim programom. Športne dejavnosti so temeljile na sodelovanju, medsebojni pomoči in skupnem reševanju gibalnih izzivov, pri čemer športni rezultat ni bil v ospredju.

V jedru prispevka so predstavljeni načrtovanje, organizacija in izvedba športnega dne, priprava učencev na srečanje ter zasnova sodelovalnih športnih nalog. Poseben poudarek je namenjen oblikovanju mešanih skupin, ustvarjanju varnega in spodbudnega okolja ter vlogi učiteljev pri usmerjanju sodelovanja in razvijanju spoštljivih medosebnih odnosov. Evalvacija dejavnosti je pokazala, da so učenci hitro presegli začetno zadržanost, razvijali medsebojno zaupanje ter vzpostavljali pozitivne socialne stike. Izkušnje potrjujejo, da lahko premišljeno načrtovane skupne športne dejavnosti pomembno prispevajo k razvijanju vključujoče šolske kulture.

Predstavljeni primer dobre prakse ponuja uporabne usmeritve tudi drugim šolam, ki želijo z medinstitucionalnim sodelovanjem spodbujati inkluzijo in socialno vključevanje učencev.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, športni dan, primer dobre prakse, sodelovanje, vključujoča šolska kultura

Abstract

This paper presents an example of good practice in the form of an inclusive sports day, jointly organized by Dr. Jože Pučnik Primary School Črešnjevec and Minka Namestnik-Sonja Primary School Slovenska Bistrica. The activity was designed to promote inclusion, acceptance of diversity, and the development of new friendships between students attending a mainstream primary school and those enrolled in a special education programme. The sports activities were based on cooperation, mutual support, and collaborative problem-solving, with the emphasis placed on participation rather than athletic achievement.

The core of the paper describes the planning, organization, and implementation of the sports day, the preparation of students for the event, and the design of cooperative sports activities. Particular attention is given to the formation of mixed groups, the creation of a safe and supportive learning environment, and the role of teachers in facilitating cooperation and fostering respectful interpersonal relationships. The evaluation of the activity showed that students quickly overcame their initial hesitation, developed mutual trust, and established positive social relationships. The findings confirm that carefully planned collaborative sports activities can make a significant contribution to the development of an inclusive school culture. The presented example of good practice also provides useful guidance for other schools wishing to promote inclusion and social participation through inter-school collaboration.

Keywords: inclusive education, sports day, good practice, collaboration, inclusive school culture

1. Uvod

Sodobna šola poleg posredovanja znanja pomembno prispeva tudi k oblikovanju vrednot, socialnih odnosov in občutka pripadnosti. Eden izmed pomembnih izzivov vzgojno-izobraževalnega sistema je ustvarjanje vključujočega okolja, v katerem ima vsak učenec

možnost aktivno sodelovati, razvijati svoje potenciale ter se počutiti sprejetega. Takšno razumevanje vključujočega izobraževanja poudarjata tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) ter Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011).

Pomembno vlogo pri uresničevanju inkluzije imajo skupne dejavnosti, ki učencem omogočajo neposredne izkušnje sodelovanja in medsebojnega spoznavanja. Med njimi ima posebno mesto šport, saj spodbuja komunikacijo, sodelovanje, medsebojno pomoč ter občutek pripadnosti skupini. Kadar športne dejavnosti niso usmerjene predvsem v tekmovanje, temveč v sodelovanje in skupno doseganje ciljev, pomembno prispevajo k razvijanju vključujoče šolske kulture (Košir idr., 2011).

Prispevek predstavlja primer dobre prakse inkluzivnega športnega dne, ki sta ga skupaj izvedli Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec in Osnovna šola Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica. Namen je bil učencem omogočiti pozitivno izkušnjo sodelovanja, sprejemanja drugačnosti ter oblikovanja novih prijateljstev skozi skupne športne dejavnosti. V prispevku predstavljamo načrtovanje, izvedbo in evalvacijo dejavnosti ter izpostavljamo ugotovitve, ki so lahko uporabne tudi pri načrtovanju podobnih dni na drugih šolah.

2. Inkluzija kot temelj sodobne šole

Inkluzija pomeni več kot vključitev otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces. Predstavlja način razmišljanja in delovanja, pri katerem se šola prilagaja raznolikim potrebam učencev ter ustvarja pogoje za njihovo enakovredno sodelovanje, napredovanje in občutek pripadnosti (Krek in Metljak, 2011). Cilj inkluzivnega izobraževanja ni le omogočiti prisotnost vseh učencev v skupnem okolju, temveč zagotoviti njihovo dejavno sodelovanje v vseh vidikih šolskega življenja.

Pomembno vlogo pri uresničevanju inkluzije imajo učitelji. Njihova stališča, pripravljenost za sodelovanje in izbira ustreznih metod dela pomembno vplivajo na kakovost vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter na oblikovanje pozitivnih odnosov med vrstniki (Schmidt in Čagran, 2011). Zato inkluzivno izobraževanje od učiteljev zahteva strokovno podporo, stalno izpopolnjevanje in izmenjavo primerov dobre prakse (Šarenac, 2024).

Posebej pomembne so dejavnosti, ki učencem omogočajo neposredno sodelovanje pri skupnih nalogah. Takšne izkušnje zmanjšujejo predsodke, razvijajo empatijo ter prispevajo k

oblikovanju pozitivnih medosebnih odnosov. Med njimi ima šport posebno mesto, saj povezuje učence pri skupnem cilju, spodbuja medsebojno pomoč in omogoča, da vsak posameznik prispeva k uspehu skupine na način, ki ustreza njegovim sposobnostim.

Prav iz teh izhodišč je nastal inkluzivni športni dan, katerega cilj ni bil športni rezultat, temveč ustvarjanje spodbudnega okolja za sodelovanje, medsebojno spoštovanje in sklepanje novih prijateljstev med učenci obeh šol.

3. Primer dobre prakse: inkluzivni športni dan

Z namenom spodbujanja medsebojnega razumevanja, sprejemanja različnosti in sodelovanja med učenci različnih vzgojno-izobraževalnih programov sta Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec in Osnovna šola Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica izvedli skupni inkluzivni športni dan. Osrednji cilj ni bil športni dosežek, temveč ustvarjanje priložnosti za medsebojno spoznavanje, sodelovanje in oblikovanje novih prijateljstev.

3.1 Priprava dejavnosti

Načrtovanje športnega dne je potekalo v tesnem sodelovanju strokovnih delavcev obeh šol. Pri pripravi smo posebno pozornost namenili izbiri dejavnosti, ki bi omogočale aktivno sodelovanje vseh učencev ne glede na njihove sposobnosti, hkrati pa spodbujale komunikacijo, medsebojno pomoč in občutek pripadnosti skupini.

Pomemben del priprave je predstavljalo tudi delo z učenci pred samim srečanjem. V oddelkih smo se pogovarjali o drugačnosti, spoštovanju in vključevanju ter predstavili šolo partnerico. Učence smo spodbudili k razmišljanju o tem, kako lahko s prijaznim odnosom, pripravljenostjo pomagati in spoštljivo komunikacijo prispevajo k prijetnemu počutju vseh udeležencev. Posebej smo poudarili, da zbadanje, posmehovanje, izključevanje ali kakršna koli oblika nespoštljivega vedenja niso sprejemljivi.

3.2 Izvedba športnega dne

Športni dan je bil zaradi starosti učencev in njihovih različnih potreb organiziran na dveh ravneh. Učenci prvega razreda Osnovne šole dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec so obiskali Osnovno

šolo Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica, kjer so skupaj z učenci prve skupine posebnega programa vzgoje in izobraževanja sodelovali pri prilagojenih gibalnih dejavnostih v njim poznanem in varnem okolju.

Ostali učenci so športni dan začeli s pohodom. Vsaka šola se je na pot odpravila iz svoje matične šole in po svoji poti prispela na Brinje, kjer je potekal skupni del programa. Po prihodu so sledili pozdrav, predstavitev poteka dneva, skupno ogrevanje ter oblikovanje vnaprej pripravljenih mešanih skupin.

Pri oblikovanju skupin smo namenoma združili učence obeh šol. Takšna organizacija je omogočila, da so učenci že od začetka sodelovali z vrstniki, ki jih prej večinoma niso poznali. V vsaki skupini so bili prisotni učenci obeh šol, spremljali pa so jih učitelji in drugi strokovni delavci, ki so usmerjali delo ter po potrebi nudili pomoč.

3.3 Sodelovalne športne dejavnosti

Športni dan je obsegal devet sodelovalno zasnovanih športnih postaj, na katerih so učenci v mešanih skupinah izvajali različne gibalne naloge. Pri načrtovanju dejavnosti smo izhajali iz načel sodelovalnega učenja, zato naloge niso spodbujale medsebojnega tekmovanja, temveč skupno reševanje gibalnih izzivov, dogovarjanje, medsebojno pomoč in prevzemanje odgovornosti za uspeh skupine. Poudarek je bil na tem, da je lahko vsak učenec glede na svoje sposobnosti aktivno prispeval k izvedbi naloge.

Posamezne postaje so razvijale koordinacijo, ravnotežje, orientacijo, natančnost in splošne gibalne spretnosti, hkrati pa so od učencev zahtevale učinkovito komunikacijo, prilagajanje in sodelovanje. Med nalogami so bile dejavnosti, pri katerih so učenci z izmeničnim premikanjem po poligonu in igro kamen, škarje, papir razvijali gibalno koordinacijo ter sprejemali hitre odločitve. Na drugi postaji so morali v krogu pravočasno ujeti palico svojega soseda, kar je zahtevalo usklajeno delovanje celotne skupine. Sledile so naloge prenašanja klobučka po koordinacijski lestvi, razvrščanja števil v pravilnem zaporedju ter krožnega podajanja klobučka, pri čemer so bili ključni natančnost, usklajenost in medsebojno spodbujanje.

Posebno sodelovanje je zahtevala naloga z obročem, pri kateri so morali učenci obroč prenesti okoli celotnega kroga, ne da bi se pri tem spustili za roke. Dejavnost je od skupine zahtevala komunikacijo, skupno načrtovanje in iskanje učinkovitih rešitev. Med postajami je bila tudi gibalna igra *Repki*, ki je na igriv način razvijala hitrost, spretnost in orientacijo v prostoru in

igra Med dvema ognjema, v kateri sta sodelovali po dve mešani skupini. Zaradi večjega števila učencev je bila igra organizirana na dveh združenih postajah, kar je omogočilo daljšo in bolj dinamično igro ter več priložnosti za sodelovanje vseh udeležencev.

Takšna zasnova športnega dne je omogočila, da športni rezultat ni bil v ospredju. Že med izvajanjem dejavnosti je bilo mogoče opaziti, da je začetna zadržanost hitro izginila. Učenci so spontano navezovali pogovore, si med seboj pomagali, se spodbujali in skupaj iskali rešitve posameznih nalog. Razlike med učenci so postopoma postale manj pomembne, v ospredje pa so stopili skupni cilji, sodelovanje in prijetno druženje.

3.4 Zaključek dejavnosti

Po zaključku športnih postaj je sledila skupna refleksija, v kateri so učenci delili svoje vtise in izkušnje. Večina je poudarila, da so prvič spoznali vrstnike iz druge šole ter ugotovili, da imajo kljub različnim sposobnostim veliko skupnega. Posebej pogosto so izpostavili prijaznost, medsebojno pomoč in dobro sodelovanje pri skupnih nalogah.

Kot trajen spomin na srečanje so učenci pripravili skupni plakat s podpisi vseh sodelujočih. Plakat simbolizira povezovanje, sodelovanje in nova prijateljstva ter ostaja opomnik, da lahko skupne izkušnje pomembno prispevajo k razvijanju vključujoče šolske skupnosti.

4. Evalvacija in razprava

Inkluzivni športni dan smo po zaključku ovrednotili na podlagi doseganja zastavljenih ciljev, opazovanj učiteljev in strokovnih delavcev ter odzivov učencev. Posebno pozornost smo namenili kakovosti sodelovanja med učenci, njihovemu sprejemanju vrstnikov iz druge šole ter doživljanju skupnih dejavnosti.

Že med izvajanjem športnih nalog je bilo opaziti dobro komunikacijo med učenci, medsebojno pomoč, spodbujanje in skupno iskanje rešitev pri posameznih nalogah.

Kot pomemben dejavnik uspešne izvedbe se je pokazala priprava učencev pred športnim dnem. Pogovor o drugačnosti, predstavitev šole partnerice ter skupno oblikovanje pravil spoštljivega vedenja so zmanjšali negotovost ob srečanju in ustvarili spodbudno okolje za sodelovanje. Učenci so na športni dan prišli pripravljeni na sodelovanje, kar se je odražalo tudi v njihovem odprtem odnosu do vrstnikov.

Pomembno vlogo je imela tudi organizacija dejavnosti. Mešane skupine, v katerih so sodelovali učenci obeh šol, so omogočile naravno vzpostavljanje novih socialnih stikov. Naloge so bile zasnovane tako, da uspeh ni bil odvisen od posameznika, temveč od sodelovanja vseh članov skupine. Takšna organizacija je spodbujala komunikacijo, medsebojno pomoč in prilagajanje različnim sposobnostim posameznikov.

Ob zaključku projekta so številni učenci izrazili željo po ponovnem srečanju in nadaljnjem sodelovanju. To potrjuje, da športni dan ni predstavljal zgolj enkratnega dogodka, temveč je ustvaril temelje za nadaljnje povezovanje obeh šol. Takšne dejavnosti imajo pomembno vzgojno vrednost, saj učencem omogočajo neposredno izkušnjo sodelovanja z vrstniki, ki obiskujejo različne vzgojno-izobraževalne programe.

5. Sklep

Predstavljeni inkluzivni športni dan je pokazal, da lahko skupne športne dejavnosti pomembno prispevajo k oblikovanju vključujoče šolske kulture. Njegova največja vrednost ni bila v športnih dosežkih, temveč v ustvarjanju priložnosti za medsebojno spoznavanje, sodelovanje in sklepanje novih prijateljstev.

Izkušnje kažejo, da učenci razlike med vrstniki sprejemajo naravno, kadar jim šola omogoči varno, spodbudno in sodelovalno okolje. Pri tem imajo pomembno vlogo premišljeno načrtovanje dejavnosti, priprava učencev pred srečanjem ter organizacija nalog, ki poudarjajo sodelovanje namesto tekmovanja.

Ta dan je potrdil, da lahko sodelovanje med redno osnovno šolo in šolo s prilagojenim programom pomembno obogati vzgojno-izobraževalno delo obeh ustanov. Takšne skupne dejavnosti prispevajo k razvijanju empatije, spoštovanja, odgovornosti in občutka pripadnosti ter predstavljajo dobro izhodišče za nadaljnje skupne projekte in sistematično razvijanje vključujoče šolske kulture.

Viri

- Krek, J., & Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pedagoški inštitut.

- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopar, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L., & Rovšek, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek & M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=35334
- Republika Slovenija. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).* Uradni list Republike Slovenije.
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Schmidt, M., & Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje, 22*(1–2), 55–72. Pridobljeno s http://www.dlib.si
- Šarenac, S. (2024). Prepoznavnost koncepta inkluzije in nudena podpora učiteljem v osnovni in srednji šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 50–56. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2025/06/11_Sarenac.pdf

Učitelj kot ustvarjalec pogojev za uspešno učenje: podpiranje razvoja samoregulacije pri pouku

The Teacher as a Creator of the Conditions for Successful Learning: Supporting the Development of Students' Self-Regulation in the Classroom

Polno ime avtorja: Tea Erjavec
Gimnazija Šiška
tea.erjavec@gmail.com

Biografija

Tea Erjavec je profesorica slovenščine in geografije ter učiteljica slovenščine na Gimnaziji Šiška v Ljubljani. Je certificirana učiteljica joge in študentka joga terapije. Njeno strokovno zanimanje je usmerjeno v raziskovanje dejavnikov, ki omogočajo uspešno učenje, s posebnim poudarkom na samoregulaciji, regulaciji živčnega sistema in njihovem vplivu na učne procese. Pri svojem delu povezuje pedagoško prakso s spoznanji nevroznanosti, pedagogike in joga terapije ter raziskuje možnosti njihove smiselne uporabe v šolskem okolju.

Povzetek

Ustvarjanje pogojev za uspešno učenje postaja vse pomembnejša razsežnost sodobnega poučevanja. Čeprav pedagoške raziskave obsežno obravnavajo učne metode in učne dosežke, je manj pozornosti namenjene vprašanju, kako lahko učitelji pri vsakodnevnem pouku sistematično podpirajo razvoj samoregulacije učencev. Prispevek na podlagi konceptualne analize in sinteze interdisciplinarne literature s področij pedagogike, razvojne psihologije, kognitivne znanosti, razvojne nevroznanosti in raziskovanja samoregulacije oblikuje konceptualni okvir, ki pojasnjuje vlogo regulacije živčnega sistema in interocepcije pri razvoju samoregulacije ter njun pomen za ustvarjanje pogojev za uspešno učenje.

Analiza kaže, da regulacija živčnega sistema predstavlja pomemben pogoj za razvoj samoregulacije, interocepcija pa posamezniku omogoča prepoznavanje lastnega telesnega in čustvenega stanja ter izbiro ustreznih strategij za uravnavanje tega stanja. Prispevek predstavlja

praktične pristope, ki jih lahko učitelji sistematično vključujejo v redni pouk, med njimi razvijanje interoceptivnega zavedanja, dihalne vaje, usmerjanje pozornosti, gibanje in reflektivne dejavnosti.

Prispevek zagovarja stališče, da ustvarjanje pogojev za uspešno učenje predstavlja pomembno razsežnost učiteljeve pedagoške vloge. Razvijanja samoregulacije zato ne obravnava kot dodatne kurikularne naloge, temveč kot sestavni del kakovostnega poučevanja, ki prispeva k strokovnemu razvoju učiteljev ter učinkovitejšemu učenju učencev.

Abstract

Creating the conditions for successful learning is becoming an increasingly important dimension of contemporary teaching. Although educational research has extensively examined teaching methods and learning outcomes, less attention has been devoted to how teachers can systematically support the development of students' self-regulation in everyday classroom practice. Drawing on a conceptual analysis and synthesis of interdisciplinary literature from education, developmental psychology, cognitive science, developmental neuroscience, and self-regulation research, this paper proposes a conceptual framework explaining the role of nervous system regulation and interoception in the development of self-regulation and their significance for creating the conditions for successful learning.

The analysis suggests that nervous system regulation is an important prerequisite for the development of self-regulation, while interoception enables individuals to recognize their physiological and emotional states and to select appropriate strategies for regulating these states. The paper presents practical approaches that teachers can systematically integrate into everyday classroom practice, including the development of interoceptive awareness, breathing exercises, attentional practices, movement, and reflective activities.

The paper argues that creating the conditions for successful learning represents an essential dimension of the teacher's professional role. From this perspective, fostering self-regulation should not be viewed as an additional curricular responsibility but as an integral part of high-quality teaching that contributes both to teachers' professional development and to more effective student learning.

Ključne besede: samoregulacija, regulacija živčnega sistema, učenje, pedagoška praksa

1. Uvod

Prenova učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji temelji na spoznanjih relevantnih strokovnih in znanstvenih disciplin ter ohranja ciljno zasnovanost učnih načrtov ob hkratnem poudarjanju strokovne avtonomije učiteljev pri načrtovanju in izvajanju pouka. Učni načrti morajo biti dovolj vsebinsko in izvedbeno odprti, da učiteljem omogočajo izbiro didaktičnih pristopov, s katerimi učencem zagotavljajo kakovostne pogoje za učenje (Ahačič idr., 2022).

Takšno razumevanje učiteljeve vloge zahteva dobro poznavanje procesov učenja in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo delovanje. Učitelj mora razumeti, v kakšnih pogojih učenje poteka najučinkoviteje ter kako lahko z načrtovanjem učnega okolja podpira njegov razvoj. Ker vprašanje uspešnega učenja presega posamezne discipline, prispevek temelji na sintezi spoznanj pedagogike, razvojne psihologije, kognitivne znanosti, razvojne nevroznanosti in raziskav samoregulacije. Pri tem izhajamo iz sodobnih pedagoških izhodišč, ki učitelja razumejo kot aktivnega ustvarjalca učnega okolja in pogojev za učenje, ne zgolj posredovalca učnih vsebin (Hattie, 2023).

Namen prispevka je na podlagi interdisciplinarne analize relevantne literature pokazati, da ustvarjanje pogojev za uspešno učenje predstavlja pomemben del učiteljeve pedagoške vloge. V ta namen oblikuje konceptualni okvir, ki pojasnjuje vlogo regulacije živčnega sistema in interocepcije pri razvoju samoregulacije ter predstavi, kako lahko učitelji z načrtnim vključevanjem preprostih dejavnosti sistematično podpirajo razvoj samoregulacije pri pouku.

2. Ključni procesi učenja

Učenje je kompleksen proces, pri katerem sodeluje več med seboj povezanih kognitivnih procesov in kompetenc. Med najpomembnejše sodijo pozornost, delovni spomin, izvršilne funkcije, dolgoročni spomin, metakognicija in samoregulacija (Bransford idr., 2000; Dehaene, 2020). Skupaj omogočajo sprejemanje, obdelavo, shranjevanje in uporabo novega znanja ter usmerjajo učenčevo vedenje med učenjem. Njihovo delovanje je medsebojno odvisno, zato učinkovitost posameznega procesa vpliva tudi na delovanje drugih (Diamond, 2013; Zimmerman, 2002). Če učenec težko usmeri ali vzdržuje pozornost, bo v delovni spomin prenesel manj informacij, kar oteži njihovo nadaljnjo obdelavo. Posledično so manj učinkovite tudi izvršilne funkcije, ki usmerjajo načrtovanje, organizacijo in spremljanje učnega procesa,

slabše pa delujeta tudi metakognicija in samoregulacija. Podobno lahko preobremenjen delovni spomin zmanjša sposobnost načrtovanja, reševanja problemov in učinkovitega učenja.

Takšno razumevanje učitelju omogoča celovitejši pogled na težave učencev. Te niso nujno posledica pomanjkanja znanja ali motivacije, temveč lahko izhajajo tudi iz zmanjšane učinkovitosti posameznih procesov učenja ali neugodnih pogojev, v katerih ti procesi potekajo. Razumevanje njihove medsebojne povezanosti zato predstavlja pomembno izhodišče za razumevanje dejavnikov, ki omogočajo ali ovirajo uspešno učenje.

3. Regulacija živčnega sistema kot pogoj za razvoj samoregulacije

Regulacija živčnega sistema označuje fiziološko stanje organizma, ki podpira učinkovito delovanje kognitivnih, čustvenih in vedenjskih procesov, samoregulacija pa predstavlja širšo kompetenco zavestnega uravnavanja pozornosti, čustev, vedenja in učenja (Diamond, 2013; Khalsa idr., 2018; Zimmerman, 2002). Reguliran živčni sistem zato ni samoregulacija, temveč eden izmed pomembnih pogojev za njen razvoj. Vloga učitelja ni neposredno uravnavanje živčnega sistema učencev, temveč ustvarjanje učnega okolja, ki podpira razvoj njihove samoregulacije.

V pedagoški praksi se vse pogosteje srečujemo z učenci in dijaki, ki imajo težave z vzdrževanjem pozornosti, soočanjem z obremenitvami ter uravnavanjem čustvenih in vedenjskih odzivov. Pri ocenjevanju se to lahko kaže v izrazitem stresnem odzivu (npr. pospešeno dihanje, povišan srčni utrip, rdečica), ki vpliva na zmožnost pokazati dejansko znanje. Dolgotrajne težave pri soočanju s stresom se lahko odražajo v psihosomatskih težavah in zmanjšanem psihološkem blagostanju, težave z duševnim zdravjem ter doživljanjem šole pa so povezane tudi s šolskim absentizmom (Jeriček Klanšček idr., 2023; OECD, 2023). Kadar je živčni sistem ustrezno reguliran, so praviloma ugodnejši pogoji za usmerjanje pozornosti, vzdrževanje miselnega napora, uravnavanje čustev in reševanje zahtevnejših nalog, medtem ko dolgotrajen stres zmanjšuje učinkovitost pozornosti, delovnega spomina in izvršilnih funkcij (Diamond, 2013; Immordino-Yang idr., 2019).

Čeprav se temelji samoregulacije oblikujejo že v zgodnjem otroštvu, se razvoj izvršilnih funkcij, metakognicije in samoregulacije pomembno nadaljuje tudi v adolescenci (Blakemore, 2018; Diamond, 2013). Srednja šola zato predstavlja pomembno razvojno okolje, v katerem

lahko učitelji z avtentičnimi učnimi situacijami in preprostimi, sistematično vključenimi dejavnostmi pomembno prispevajo k razvoju samoregulacije.

4. Razvijanje samoregulacije pri pouku

Razvoj samoregulacije pri pouku lahko razumemo kot postopen proces. Učitelj najprej ustvarja priložnosti, v katerih učenci razvijajo zavedanje lastnega telesnega in čustvenega stanja, nato spoznavajo različne strategije regulacije živčnega sistema ter jih ob redni uporabi in refleksiji postopoma vključujejo v samostojno uravnavanje svojega učenja. Naslednja podpoglavja predstavljajo posamezne elemente tega procesa.

4.1 Zakaj razvijati samoregulacijo pri pouku?

Šola predstavlja posebej pomembno okolje za razvoj samoregulacije, saj se učenci in dijaki vsakodnevno srečujejo z različnimi učnimi situacijami, ki od njih zahtevajo uravnavanje pozornosti, čustev in vedenja – od ustnega in pisnega ocenjevanja do javnega nastopanja, skupinskega dela, reševanja zahtevnih nalog in medosebnih odnosov. Prav te avtentične situacije omogočajo, da učitelj pristope za podporo razvoju samoregulacije vključuje neposredno v učni proces, kjer jih učenci lahko takoj preizkusijo in povežejo z lastnimi izkušnjami.

Pomembna prednost šolskega okolja je tudi njegova kontinuiteta. Za razliko od občasnih delavnic ali preventivnih programov omogoča redno in sistematično vadbo. Raziskave kažejo, da se samoregulacija razvija postopno in da je zanjo pomembnejša pogosta uporaba krajših dejavnosti kot občasne daljše intervencije (Zimmerman, 2002; Diamond, 2013). Že nekaj minut, namenjenih razvijanju samoregulacije na začetku ali med učnimi urami, lahko ob rednem izvajanju prispeva k oblikovanju novih navad in večji samostojnosti učencev.

4.2 Interocepcija kot izhodišče za razvoj samoregulacije

Med različnimi pristopi k razvijanju samoregulacije v tem prispevku posebno pozornost namenjamo interocepciji, saj posamezniku omogoča zavestno prepoznavanje lastnega telesnega in čustvenega stanja. Posameznik svoje odzive praviloma lažje uravnava, ko jih zazna in razume. Interocepcijo zato obravnavamo kot pomembno izhodišče za razvoj samoregulacije.

Sama po sebi še ne uravnava vedenja, temveč posamezniku omogoča, da prepozna svoje trenutno telesno in čustveno stanje ter izbere strategijo, s katero lahko svoje stanje zavestno uravnava (Craig, 2002; Khalsa idr., 2018).

Interocepcija pomeni sposobnost zaznavanja in razumevanja notranjih telesnih občutkov, kot so spremembe v dihanju, srčnem utripu, mišični napetosti, temperaturi telesa, občutku nemira, stiskanja v prsih ali želodcu ter drugih fizioloških odzivih (Craig, 2002; Khalsa idr., 2018). Ti telesni signali posamezniku zagotavljajo pomembne informacije o njegovem trenutnem fiziološkem in čustvenem stanju.

Pomen interocepcije lahko ponazorimo na primeru ustnega ocenjevanja. Če dijak opazi pospešeno dihanje, napeta ramena ali nelagodje v želodcu, lahko te spremembe prepozna kot običajen stresni odziv in izbere strategijo, ki mu pomaga ponovno vzpostaviti zbranost. Če teh telesnih signalov ne zazna ali jih prepozna prepozno, je učinkovito uravnavanje bistveno težje.

Raziskave kažejo, da je natančnejše zaznavanje telesnih signalov povezano z učinkovitejšo čustveno regulacijo, boljšim sprejemanjem odločitev in uspešnejšim prilagajanjem zahtevam okolja (Critchley in Garfinkel, 2017; Khalsa idr., 2018). V šolskem okolju lahko učitelj razvoj interocepcije podpira s kratkimi dejavnostmi, kot so preverjanje počutja, opazovanje dihanja ali usmerjanje pozornosti na telesne občutke. Namen teh dejavnosti ni analiza ali vrednotenje občutkov, temveč razvijanje sposobnosti njihovega prepoznavanja kot izhodišča za izbiro ustrezne strategije.

4.3 Strategije regulacije živčnega sistema kot podpora razvoju samoregulacije

Ko dijaki razvijejo sposobnost prepoznavanja lastnega telesnega in čustvenega stanja, lahko postopoma usvajajo različne strategije regulacije živčnega sistema. Njihov namen ni odpravljanje stresa ali neprijetnih čustev, saj so ta naraven del učenja in vsakdanjega življenja, temveč razvijanje sposobnosti, da se posameznik nanje odzove na način, ki podpira učinkovito učenje in prilagojeno vedenje.

Med preproste in raziskovalno podprte tehnike sodijo dihalne vaje, usmerjanje pozornosti ter kratke gibalne dejavnosti. Zavestno upočasnjeno dihanje, zlasti podaljšan izdih, spodbuja umirjanje fiziološkega stresnega odziva in lahko posamezniku pomaga, da se pred zahtevnejšimi učnimi nalogami lažje umiri (Jerath idr., 2015). Vaje usmerjanja pozornosti, ki so sestavni del praks čuječnosti, lahko ugodno vplivajo na procese pozornosti, čeprav ostajajo

mehanizmi in učinki posameznih kratkih dejavnosti predmet nadaljnjega raziskovanja (Tang idr., 2015). Tudi telesna dejavnost in kratki gibalni odmori lahko ugodno vplivajo na pozornost in nekatere vidike kognitivnega delovanja, pri čemer se učinki razlikujejo glede na vrsto, trajanje in način izvedbe dejavnosti (Donnelly idr., 2016).

Pomembno dopolnilo tem tehnikam predstavlja refleksija, ki učencu omogoča ozaveščanje lastnih odzivov in postopno razvijanje metakognitivnega vidika samoregulacije. Po izvedeni dejavnosti ali zahtevnejši učni situaciji lahko učitelj dijake spodbuja k razmisleku z vprašanji, kot so: *Kaj sem opazil pri sebi? Kaj mi je pomagalo ostati zbran? Kaj bi naslednjič naredil drugače?* Takšna vprašanja povezujejo telesno izkušnjo z metakognitivnim razmislekom in spodbujajo postopno razvijanje samostojnega uravnavanja učenja (Zimmerman, 2002).

Pri izbiri strategij ni univerzalnega pristopa, ki bi bil enako učinkovit za vse učence in v vseh situacijah. Učitelj zato ne ponuja ene »pravilne« tehnike, temveč učence spodbuja k raziskovanju in preizkušanju različnih tehnik. Cilj ni usvojiti čim več tehnik, temveč razviti sposobnost izbire tiste, ki glede na trenutno stanje posamezniku najbolj pomaga ponovno vzpostaviti regulirano stanje živčnega sistema in s tem vzpostaviti zbranost in pripravljenost za učenje.

Posamezne tehnike same po sebi niso namenjene izboljševanju učnih dosežkov, temveč ustvarjanju pogojev, ki omogočajo učinkovitejše delovanje pozornosti, delovnega spomina, izvršilnih funkcij in drugih procesov učenja. Zato jih je smiselno vključevati kot naravni del učnega procesa in ne kot dejavnosti, ločene od pouka.

Slika 1. Primeri tehnik glede na zaznano stanje učenca

Zaznano stanje	**Možne tehnike**	**Namen**
Nemir, pospešeno dihanje	Počasno dihanje s podaljšanim izdihom	Umirjanje fiziološkega odziva
Slaba zbranost	Kratka vaja usmerjanja pozornosti	Ponovna osredotočenost
Telesna napetost	Raztezanje ali kratek gibalni odmor	Sprostitev napetosti

Zaznano stanje	Možne tehnike	Namen
Miselna preobremenjenost	Refleksija ali kratek odmor	Organizacija misli
Utrujenost	Aktivacijsko gibanje	Povečanje budnosti

4.4 Sistematično vključevanje tehnik regulacije živčnega sistema v pouk

Učinkovitost tehnik regulacije živčnega sistema ni odvisna samo od njihove dolžine ali zahtevnosti, temveč od njihove redne in načrtne uporabe. Samoregulacija se razvija postopoma – z večkratnim ponavljanjem v različnih situacijah, dokler posameznik tehnik ne začne uporabljati avtomatično (Zimmerman, 2002). Zato je pomembno, da učitelj tehnike vključuje kontinuirano skozi celotno šolsko leto in ne le ob povečanem stresu ali občasnih preventivnih dejavnostih.

Pri tem ni potrebno nameniti večjega dela učne ure. Tudi kratke, nekajminutne tehnike je mogoče smiselno vključevati v učni proces, če so prilagojene trenutnim potrebam učencev. Pred začetkom zahtevnejše učne naloge je lahko primernejša kratka vaja dihanja ali usmerjanja pozornosti, po daljšem sedenju kratek gibalni odmor, po preverjanju znanja pa refleksija o lastnem doživljanju in uporabljenih strategijah.

Pomembno je tudi, da učitelj učencem pojasni namen posamezne tehnike. Tako jih lažje razumejo kot strategije, ki jih lahko postopoma začnejo uporabljati tudi samostojno (Zimmerman, 2002). Dolgoročni cilj namreč ni izvajanje posameznih tehnik med poukom, temveč razvoj samoregulacije, pri kateri učenec prepozna svoje trenutno stanje, izbere ustrezno strategijo regulacije živčnega sistema in spremlja njen učinek na svoje učenje.

Vloga učitelja se pri tem postopno spreminja. Sprva dejavnosti vodi in usmerja, z naraščajočo samostojnostjo učencev pa jim postopoma predaja odgovornost za prepoznavanje lastnega stanja, izbiro ustreznih strategij regulacije živčnega sistema ter uravnavanje lastnega učenja. Tako se razvija eden temeljnih ciljev sodobnega izobraževanja – oblikovanje samostojnih učencev, ki znajo načrtovati, spremljati in uravnavati svoje učenje ter se učinkovito prilagajati različnim življenjskim situacijam.

Slika 2. Primeri vključevanja tehnik regulacije živčnega sistema v pouk

Del učne ure	**Namen**	**Primer dejavnosti/tehnike**	**Trajanje**
Začetek učne ure	Prehod v učenje, usmerjanje pozornosti	Kratko opazovanje dihanja, preverjanje počutja, usmeritev pozornosti	1–2 min
Pred zahtevnejšo nalogo ali ocenjevanjem	Umirjanje stresnega odziva	Počasno dihanje s podaljšanim izdihom, kratka vizualizacija uspešne izvedbe	2–3 min
Med daljšim delom	Ohranjanje pozornosti in zmanjšanje napetosti	Raztezanje, vstajanje, kratka gibalna aktivacija	1–3 min
Po odmoru	Ponovna osredotočenost	Vaja pozornega poslušanja ali usmerjanja pozornosti	1–2 min
Po zahtevni dejavnosti	Razvoj metakognicije in samoregulacije	Refleksija: *Kaj sem opazil pri sebi? Kaj mi je pomagalo? Kaj bom naslednjič naredil drugače?*	3–5 min
Konec učne ure	Prenos v vsakdanje življenje	Izbira strategije, ki jo bo dijak preizkusil do naslednje ure	1 min

5. Vloga učitelja pri ustvarjanju pogojev za uspešno učenje

Predstavljeni konceptualni okvir učiteljevo vlogo razume širše od posredovanja predmetnega znanja. Pri načrtovanju učnega procesa učitelj ne razmišlja le o tem, kaj bodo učenci usvojili in kako bodo do tega znanja prišli, temveč tudi, kakšne pogoje potrebujejo za učinkovito učenje. To ne zahteva bistvenih sprememb učnega načrta, temveč premišljeno vključevanje krajših dejavnosti, ki učence podpirajo pri prepoznavanju lastnega telesnega in čustvenega stanja, uporabi tehnik regulacije živčnega sistema ter postopnem razvoju samoregulacije.

Takšno razumevanje učiteljeve vloge je skladno tudi z izhodišči aktualne kurikularne prenove, ki poudarjajo strokovno avtonomijo učiteljev pri načrtovanju učnega procesa ter njihovo

odgovornost za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Razvijanje samoregulacije lahko zato razumemo kot enega izmed načinov uresničevanja teh ciljev v vsakodnevni pedagoški praksi.

Pomembno je poudariti, da razvijanje samoregulacije ne pomeni širjenja učiteljeve vloge na področje terapije ali klinične obravnave. Učitelj ne obravnava duševnih stisk, temveč znotraj pedagoškega procesa razvija pogoje, v katerih učenci postopoma prevzemajo vse več odgovornosti za prepoznavanje svojega stanja, izbiro ustreznih strategij regulacije živčnega sistema ter samostojno uravnavanje svojega učenja.

Predstavljeni pristop ne ponuja univerzalnega modela poučevanja, temveč učiteljem odpira možnost, da ob načrtovanju učnih vsebin več pozornosti namenijo tudi načrtnemu razvijanju pogojev za učenje. Prav v tem se skriva ena pomembnih priložnosti sodobne šole – da poleg znanja sistematično razvija tudi kompetence, ki učencem omogočajo, da bodo znanje znali učinkovito pridobivati, uporabljati in nadgrajevati skozi vse življenje.

6. Zaključek

Prispevek na podlagi interdisciplinarne analize literature predlaga konceptualni okvir, ki učiteljevo vlogo pri ustvarjanju pogojev za uspešno učenje razume širše od posredovanja predmetnega znanja. Pri tem povezuje spoznanja pedagogike, razvojne psihologije, kognitivne znanosti, razvojne nevroznanosti in raziskovanja samoregulacije v enotno razumevanje dejavnikov, ki podpirajo učinkovito učenje.

Osrednji prispevek članka je razumevanje samoregulacije kot kompetence, katere razvoj temelji na ustrezni regulaciji živčnega sistema, zmožnosti prepoznavanja lastnega telesnega in čustvenega stanja ter postopnem usvajanju strategij regulacije živčnega sistema, ki jih posameznik uresničuje z različnimi tehnikami. Takšno razumevanje učitelju omogoča, da razvoj samoregulacije vključuje v vsakodnevni pouk kot sestavni del kakovostnega pedagoškega dela in ne kot dodatno kurikularno nalogo ali ločeno intervencijo.

Predstavljeni konceptualni okvir učiteljem ponuja teoretično utemeljitev in praktične usmeritve za načrtno vključevanje dejavnosti, ki podpirajo razvoj samoregulacije pri učencih. Hkrati odpira možnosti za nadaljnji razvoj pedagoške teorije in prakse, saj poudarja pomen ustvarjanja pogojev za učenje kot ene ključnih razsežnosti sodobnega poučevanja.

Ker prispevek temelji na konceptualni analizi literature, predstavljene pedagoške implikacije zahtevajo nadaljnje empirično preverjanje. Prihodnje raziskave bi lahko preučevale

učinkovitost sistematičnega vključevanja dejavnosti za razvijanje samoregulacije v različnih šolskih okoljih ter njihov vpliv na učne procese, dobro počutje učencev in strokovni razvoj učiteljev.

Viri

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blakemore, S.-J. (2018). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. PublicAffairs.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., in Cocking, R. R. (ur.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (razširjena izd.). National Academy Press. https://doi.org/10.17226/9853
- Craig, A. D. (2002). How do you feel? Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience, 3*(8), 655–666. https://doi.org/10.1038/nrn894
- Critchley, H. D., in Garfinkel, S. N. (2017). Interoception and emotion. *Current Opinion in Psychology, 17*, 7–14. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.020
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine … for now*. Viking.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., in Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003380542
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., in Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means

for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185–204. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924

- Jerath, R., Crawford, M. W., Barnes, V. A., in Harden, K. (2015). Self-regulation of breathing as a primary treatment for anxiety. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 40*(2), 107–115. https://doi.org/10.1007/s10484-015-9279-8
- Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., in Korošec, A. (2023). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Khalsa, S. S., Adolphs, R., Cameron, O. G., Critchley, H. D., Davenport, P. W., Feinstein, J. S., Feusner, J. D., Garfinkel, S. N., Lane, R. D., Mehling, W. E., Meuret, A. E., Nemeroff, C. B., Oppenheimer, S., Petzschner, F. H., Pollatos, O., Rhudy, J. L., Schramm, L. P., Simmons, W. K., Stein, M. B., … Paulus, M. P. (2018). Interoception and mental health: A roadmap. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging, 3*(6), 501–513. https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2017.12.004
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., in Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 213–225. https://doi.org/10.1038/nrn3916
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Portfolio kot orodje za spremljanje in ocenjevanje znanja pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika

Portfolio as a Tool for Monitoring and Assessing Student Learning in Homeland and Citizenship Culture and Ethics

Tina Cigale
Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina
tina.cigale©os-ajdovscina.si

Biografija

Tina Cigale je profesorica sociologije in teologije ter magistrica inkluzivne pedagogike. Poučevala je na vseh ravneh slovenskega šolskega sistema, od vrtca do gimnazije, danes pa dela na Osnovni šoli Danila Lokarja Ajdovščina. Poučuje domovinsko in državljansko kulturo ter etiko, hkrati pa tudi v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Pri svojem delu povezuje načela inkluzivne pedagogike z rednim poukom. Zavzema se za sodobne in otrokom bližje pristope poučevanja, ki spodbujajo motivacijo za učenje.

Povzetek

Sodobno izobraževanje vse bolj poudarja spremljanje učenčevega napredka, razvoj kompetenc in aktivno vključevanje učencev v učni proces. Poleg tradicionalnih oblik ocenjevanja se zato uveljavljajo tudi alternativni pristopi, med katere sodi portfolio oziroma mapa dosežkov učenca. Portfolio predstavlja zbirko učenčevih izdelkov, dokazov o učenju, refleksij in zapisov o napredku v določenem časovnem obdobju. Njegova prednost je, da omogoča vpogled ne le v končni izdelek, temveč tudi v proces učenja, način razmišljanja in razvoj učenčevih kompetenc.

Prispevek predstavlja pilotno uvedbo portfolia pri pouku predmeta Domovinska in državljanska kultura in etika (DKE) v 7. razredu osnovne šole. Predmet je zaradi svojih vsebin, ki vključujejo družbena vprašanja, etične dileme, kulturno raznolikost, medijsko pismenost in oblikovanje osebnih stališč, še posebej primeren za takšen način spremljanja učenčevega dela. Uvedba portfolia je bila odziv tudi na izzive sodobnega ocenjevanja, predvsem zaradi omejenega števila ur pouka in vprašanja avtentičnosti učenčevih izdelkov v času vse večje uporabe umetne inteligence.

V pilotni projekt je bilo vključenih 89 učencev 7. razreda. Učenci so skozi šolsko leto oblikovali osebne mape, v katere so vključevali delovne liste. Dejavnosti so bile povezane s štirimi vsebinskimi sklopi: različnost kultur, civilna družba, mediji in družbeni problemi ter verstva in njihova vloga v družbi. Pri delu so učenci raziskovali različne vire, predvsem pisne.

Pri vrednotenju portfolia smo upoštevali vsebinsko pravilnost, uporabo virov, raziskovalne spretnosti, kritično mišljenje, kakovost refleksije, samostojnost, ustvarjalnost ter urejenost portfolia. Rezultati so pokazali večjo motivacijo učencev, več samostojnosti pri učenju ter kakovostnejše razprave pri pouku. Portfolio se je izkazal kot učinkovito orodje za razvoj kritičnega mišljenja, refleksije in odgovornosti za lastno učenje. Kljub večji časovni zahtevnosti predstavlja primeren način avtentičnega spremljanja in vrednotenja učenčevega dela v sodobnem izobraževalnem okolju.

Ključne besede: portfolio, ocenjevanje znanja, Domovinska in državljanska kultura in etika, kritično mišljenje

Abstract

Contemporary education increasingly emphasizes monitoring students' progress, developing competencies, and actively involving learners in the learning process. Alongside traditional assessment methods, alternative approaches such as portfolios are becoming increasingly important. A portfolio represents a collection of students' products, learning evidence, reflections, and records of progress over a certain period of time. Its main advantage is that it provides insight not only into the final product but also into the learning process, students' ways of thinking, and the development of their competencies.

This paper presents a pilot implementation of portfolio assessment in the subject Homeland and Citizenship Culture and Ethics (DKE) in the 7th grade of primary school. Due to its content, which includes social issues, ethical dilemmas, cultural diversity, media literacy, and the development of personal viewpoints, DKE is particularly suitable for this approach. The introduction of portfolios also responded to current challenges in assessment, especially the limited number of teaching hours and questions regarding the authenticity of students' work in the context of increasing use of generative artificial intelligence.

The pilot project involved 89 students from the 7th grade and was carried out throughout the school year. Students created personal portfolios containing research assignments, worksheets, written reflections, photographs of activities, additional materials, and self-evaluations. The

activities were connected to four main thematic areas: cultural diversity, civil society, media and social issues, and religions and their role in society. During the activities, students researched different sources, presented their findings, and developed their own perspectives on the selected topics.

Portfolio assessment was based on several criteria, including content accuracy, appropriate use of sources, research skills, critical thinking, quality of reflection, independence, creativity, and organization of the portfolio. The results showed increased student motivation, greater independence in learning, and more meaningful classroom discussions. Students were better able to express and justify their opinions on social, cultural, and ethical issues.

The findings indicate that portfolios are an effective tool for supporting active learning and competency development in DKE. Although portfolio implementation requires careful planning and additional teacher involvement, it provides a more authentic and comprehensive approach to assessing students' knowledge, progress, and learning processes in the context of modern education.

Keywords: portfolio, assessment of knowledge, Civic and Homeland Education and Ethics, critical thinking

1. Uvod

Sodobni pouk vse bolj poudarja spremljanje učenčevega napredka, razvoj kompetenc in aktivno vključevanje učenca v proces učenja. Poleg tradicionalnih oblik preverjanja znanja se zato uporabljajo tudi drugačni pristopi, med katere sodi portfolio oziroma mapa dosežkov učenca, ki je kot možna oblika spremljanja in ocenjevanja opredeljena tudi v Pravilniku o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (2025).

Izraz *portfolio* izhaja iz francoščine (*porte-feuille*) in pomeni mapo za shranjevanje dokumentov, zapisov in izdelkov (Sentočnik, 1999). Čeprav je koncept med učitelji poznan, se pri njegovi uporabi pogosto pojavljajo vprašanja, povezana z načrtovanjem, izbiro dokazov učenčevega napredka in oblikovanjem kriterijev vrednotenja.

V prispevku predstavljamo primer uporabe portfolia pri pouku Domovinske in državljanske kulture in etike (DKE) v 7. razredu osnovne šole. Predmet DKE zaradi svojih vsebin, ki vključujejo družbene pojave, vrednote, etične dileme in oblikovanje lastnih stališč, ponuja številne možnosti za takšen način spremljanja učenčevega dela.

Pri predmetu DKE je zaradi omejenega števila ur (35 ur letno) in zahteve po različnih načinih pridobivanja ocen pogosto zahtevno zagotoviti dovolj časa za kakovostno preverjanje znanja. Hkrati se v času uporabe umetne inteligence pojavlja vprašanje avtentičnosti učenčevih izdelkov. Portfolio omogoča, da se poleg končnega izdelka vrednoti tudi proces nastajanja, učenčevo razmišljanje, refleksija in napredek.

V nadaljevanju predstavljamo teoretična izhodišča portfolia, njegovo povezavo z ocenjevanjem pri pouku DKE ter primer izvedbe portfolia v 7. razredu osnovne šole. Poseben poudarek namenjamo vsebinam, kriterijem vrednotenja in ugotovitvam, pridobljenim pri njegovi uporabi v praksi.

2. Opredelitev »Portfolia«

Portfolio je zbirka učenčevih izdelkov in dokazov o njegovem delu v določenem časovnem obdobju, ki jo spremljajo učenčeve refleksije ter načrti za nadaljnji razvoj. V izobraževalnem procesu se uporablja kot dopolnilo tradicionalnim oblikam preverjanja in ocenjevanja znanja, saj omogoča spremljanje učenčevega napredka, spodbuja komunikacijo med učencem, učiteljem in starši ter učenca aktivno vključuje v proces učenja (Sentočnik, 1999).

Ideja uporabe portfolia za vrednotenje učenčevega dela izhaja iz projekta Project Zero, ki ga je leta 1967 na Univerzi Harvard zasnoval filozof Nelson Goodman. Njegov podprojekt APPLE proučuje uporabo portfolia kot sredstva za vrednotenje kakovosti učenčevega dela ter spodbuja razvoj avtonomnega učenja, globljega razumevanja, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja (Sentočnik, 1999).

Portfolio kot način spremljanja in vrednotenja znanja ima več pomembnih značilnosti. Je formativno usmerjen, saj omogoča spremljanje učenčevega napredka in razvoja skozi daljše časovno obdobje. Učencem ponuja različne možnosti za prikaz usvojenega znanja, spodbuja njihovo intelektualno rast, globlje razumevanje sebe in sveta okoli njih ter omogoča izbiro različnih načinov predstavitve znanja (Sentočnik, 1999).

Uporaba portfolia učitelju omogoča bolj celostno in kakovostno spremljanje učenčevega razvoja, saj temelji na različnih dokazih učenčevega dela skozi daljše časovno obdobje in ne zgolj na enkratnih preverjanjih znanja. Učitelj lahko na podlagi zbranih izdelkov in pogovorov z učenci lažje prepozna njihove močne strani, težave in potrebe ter temu prilagodi nadaljnje učne cilje in dejavnosti. Hkrati portfolio spodbuja učiteljevo strokovno refleksijo, sodelovanje

z drugimi učitelji ter načrtovanje bolj smiselnih in avtentičnih učnih dejavnosti, ki podpirajo razvoj učenčevih kompetenc (Carter, 1992).

Pomembno vlogo ima portfolio tudi za starše, saj jim omogoča boljši vpogled v učenčevo znanje, napredek, močna področja in učne potrebe. Namesto zgolj ocene ali rezultata posameznega preverjanja lahko spremljajo konkretne izdelke in razvoj učenčevega dela skozi čas. S tem portfolio spodbuja boljšo komunikacijo in sodelovanje med učencem, starši in učiteljem ter omogoča skupno iskanje načinov za podporo učenčevemu napredku (Carter, 1992).

Kljub številnim prednostim ima uporaba portfolia tudi nekatere omejitve. Njegova priprava, spremljanje in vrednotenje zahtevajo več časa, ustrezno strokovno usposobljenost učitelja ter premišljeno oblikovane kriterije ocenjevanja. Ob ustreznem načrtovanju pa portfolio predstavlja pomembno orodje za celostno spremljanje učenčevega razvoja in kakovostnejše vrednotenje njegovega znanja (Carter, 1992).

3. Ocenjevanje pri pouku Domovinska in državljanska kultura in etika

Predmet Domovinska in državljanska kultura in etika (DKE) se izvaja v 7. in 8. razredu osnovne šole, pri čemer je za njegovo izvedbo v posameznem šolskem letu namenjenih 35 ur pouka. V skladu s Pravilnikom o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli mora učenec pri predmetu v vsakem razredu pridobiti najmanj dve oceni, ki morata biti pridobljeni na različna načina (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje & Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2025). Zaradi omejenega števila ur pouka, obsežnih učnih vsebin in velikega števila učencev v posameznih oddelkih je načrtovanje kakovostnega in raznolikega ocenjevanja pogosto zahtevno, še posebej pri oblikah, ki zahtevajo več časa, kot je ustno preverjanje znanja.

Učni načrt za predmet DKE (2025) med pomembnimi cilji in kriteriji ocenjevanja poudarja predvsem sposobnost učencev za analiziranje različnih virov, prepoznavanje argumentov in pristranskosti, oblikovanje utemeljenih mnenj, prepoznavanje etičnih dilem, povezovanje učnih vsebin z aktualnim družbenim dogajanjem ter odgovorno uporabo digitalnih virov in razumevanje vpliva medijev na oblikovanje stališč.

Prav navedene cilje je mogoče učinkovito vključiti v portfolio, saj ta ne omogoča le preverjanja usvojenega znanja, temveč tudi spremljanje učenčevega procesa razmišljanja, raziskovanja, argumentiranja in refleksije. Učenec lahko skozi različne izdelke pokaže svoje razumevanje

obravnavane teme, način pridobivanja in vrednotenja informacij ter sposobnost povezovanja učnih vsebin z družbenim okoljem.

V sodobnem izobraževalnem okolju postaja vse pomembnejše tudi vprašanje avtentičnosti učenčevih izdelkov. Klasične oblike ocenjevanja, kot so plakati, predstavitve in pisne naloge, se zaradi razširjene uporabe umetne inteligence soočajo z novimi izzivi. Umetna inteligenca lahko predstavlja učinkovito podporo pri učenju, vendar obstaja nevarnost, da postane nadomestilo za učenčev lastni miselni proces in ustvarjalnost. Zato je pomembno razvijati načine ocenjevanja, pri katerih lahko učitelj spremlja ne le končni izdelek, temveč tudi proces njegovega nastajanja, učenčevo razmišljanje in sposobnost samostojnega oblikovanja stališč.

Kot poudarjata Flogie in Čotar Konrad (2025), je pri uporabi umetne inteligence ključno razumevanje njenih možnosti in omejitev ter upoštevanje etičnih vidikov njene uporabe. Portfolio se v tem kontekstu kaže kot ena izmed ustreznih možnosti, saj omogoča bolj celostno, avtentično in razvojno usmerjeno spremljanje učenčevega dela.

4. Izvedba portfolia v 7. razredu pri pouku DKE

Za učinkovito izvajanje portfolia mora učitelj jasno opredeliti učne cilje, določiti ustrezne dokaze učenčevega napredka ter učence usmerjati pri zbiranju, izbiranju in vrednotenju njihovih izdelkov. Pomemben del portfolia predstavljajo tudi učenčevi zapisi o razmišljanju, samooceni in napredku, saj omogočajo vpogled v njegov razvoj, motivacijo in razumevanje lastnega procesa učenja (Carter, 1992).

Ker sta novi pravilnik o ocenjevanju znanja in posodobljen učni načrt za predmet državljanska in domovinska kultura ter etika (DKE) v veljavi razmeroma kratek čas, smo v letošnjem šolskem letu testno uvedli uporabo portfolia pri pouku DKE v 7. razredu osnovne šole. Namen uvedbe je bil učencem omogočiti, da skozi različne dejavnosti zbirajo, urejajo in vrednotijo svoje znanje, razmišljanje ter osebni napredek.

Portfolio smo razumeli širše kot zgolj zbirko izdelkov. Postal je prostor, v katerem so učenci predstavljali svoje razumevanje družbenih pojavov, razvijali raziskovalne spretnosti, kritično mišljenje in sposobnost oblikovanja lastnega mnenja. Takšen način dela je pri predmetu DKE še posebej pomemben, saj vsebine pogosto vključujejo različne vrednote, poglede na svet, družbene probleme in vprašanja, s katerimi se učenci srečujejo tudi v vsakdanjem življenju.

V projekt je bilo vključenih 89 učencev 7. razreda, dejavnosti pa so potekale skozi celotno šolsko leto. Pri načrtovanju smo izhajali iz učnih vsebin, ki učence spodbujajo k razumevanju

kulturne raznolikosti, spoštovanju drugačnosti, razmišljanju o človekovih pravicah, vlogi posameznika v družbi ter vplivu medijev na oblikovanje naših pogledov.

V portfolio smo vključili štiri večje vsebinske sklope: različnost kultur, civilno družbo, medije in družbene probleme ter verstva in njihovo vlogo v družbi. Vsak vsebinski sklop je predstavljal samostojno raziskovalno nalogo, pri kateri so učenci zbirali informacije, jih urejali, zapisovali ugotovitve ter oblikovali osebno refleksijo.

Učencem smo portfolio predstavili kot osebno zbirko njihovega učenja, ki bo nastajala postopoma skozi šolsko leto. Poudarili smo, da namen ni zgolj zbiranje pravilnih odgovorov, temveč predvsem prikaz njihovega razmišljanja, raziskovanja in napredka. Na začetku smo se pogovorili o namenu portfolia, načinih njegove uporabe pri učenju, različnih možnostih prikaza znanja ter pomenu osebne refleksije.

Vsak učenec je imel svojo mapo, v katero je sproti shranjeval delovne liste, ki smo jih predhodno oblikovali in opremili z navodili. Pri raziskovanju so učenci uporabljali različne vire, kot so učbeniki, preverjeni spletni viri, članki, dokumentarne oddaje, filmi in druga izobraževalna gradiva.

Izvajanje portfolia je potekalo v več fazah. Najprej smo učencem predstavili namen in način dela ter kriterije uspešnosti. Sledilo je raziskovanje učnih vsebin, pri katerem so učenci samostojno zbirali informacije in izpolnjevali pripravljene delovne liste. V naslednji fazi so urejali svoje izdelke, jih dopolnjevali z dodatnimi zapisi in osebnimi komentarji. Zaključni del je predstavljalo vrednotenje, pri katerem so učenci predstavili svoje izdelke sošolcem v skupinah, izvedli samooceno ter prejeli povratne informacije učitelja in sošolcev.

Vsebino portfolia so sestavljali različni izdelki, povezani z obravnavanimi učnimi vsebinami. Pri temi različnost kultur so učenci raziskovali izbrano kulturo, njeno geografsko lego, tradicije, jezik, prehrano, oblačila, umetnost in znamenitosti. S tem so razvijali razumevanje kulturne raznolikosti in spoštovanje drugačnosti.

Pri vsebinskem sklopu civilna družba so učenci predstavili izbrane organizacije, njihov namen, način delovanja in pomembne dosežke. Ob tem so spoznavali pomen aktivnega državljanstva, prostovoljstva in odgovornosti posameznika za skupnost.

Pri obravnavi medijev so analizirali izbrane reportaže ali filme, ki so si jih lahko sami izbrali z v naprej pripravljenega seznama, ter razmišljali o njihovem sporočilu, prikazanih družbenih

problemih in vplivu medijev na oblikovanje mnenja. Dejavnost je spodbujala kritično spremljanje medijskih vsebin in sposobnost argumentiranega izražanja lastnih pogledov.

V sklopu verstev so učenci raziskovali različna verstva, njihova verovanja, vrednote, simbole, praznike in svete kraje. Namen dejavnosti je bil razvijanje spoštovanja do verske raznolikosti in razumevanje različnih pogledov na svet.

5. Vrednotenje portfolia

V tabeli so predstavljeni kriteriji in merila uspešnosti pri vrednotenju portfolia.

KRITERIJI	OPIS USPEŠNOSTI
Vsebina in poznavanje teme	Učenec pravilno predstavi izbrano temo, navede ključne informacije in pokaže razumevanje obravnavane vsebine.
Urejenost in popolnost portfolia	Portfolio vsebuje vse zahtevane naloge, je pregledno urejen, vsebuje zapise, dodatno gradivo, slike ali druge dokaze o učenčevem delu.
Raziskovanje in uporaba virov	Učenec uporablja različne vire (knjige, učbenik, spletne vire, članke, filme), jih zna izbrati in navede uporabljeno literaturo.
Kritično mišljenje in oblikovanje mnenja	Učenec zna izraziti svoje mnenje, ga utemeljiti z argumenti ter povezati temo z družbenimi vprašanji in vsakdanjim življenjem
Samostojnost pri delu	Učenec sam načrtuje svoje delo, išče informacije, rešuje naloge in prevzema odgovornost za kakovost svojega portfolia.

Predlagamo, da se vsak kriterij ovrednoti s točkami od 1 do štiri in na podlagi tega določi oceno.

6. Rezultati in ugotovitve

Izvedba portfolia je pokazala, da tak način dela učencem omogoča bolj aktiven odnos do učenja. Učenci niso bili več samo prejemniki informacij, ampak so postali raziskovalci in ustvarjalci.

Med izvajanjem smo opazili večjo motivacijo za delo, predvsem takrat, ko so učenci lahko sami izbirali teme, kulture, organizacije ali medijske vsebine, ki so jih raziskovali. Možnost izbire je povečala njihovo zanimanje in omogočila večjo povezanost učnih vsebin z njihovimi interesi.

Opazili smo tudi večjo samostojnost pri učenju. Učenci so se učili načrtovati svoje delo, iskati ustrezne informacije, presojati njihovo uporabnost in organizirati svoje gradivo. S postopnim nastajanjem portfolia so prevzemali več odgovornosti za kakovost svojega dela.

Raziskovalne naloge so pozitivno vplivale tudi na kakovost razprav pri pouku. Učenci so lažje izražali svoje mnenje, ga utemeljevali ter primerjali različne poglede na kulturne, družbene in etične teme. Ob tem so bolje razumeli, da vsebine predmeta DKE niso zgolj teoretične, ampak povezane z njihovim vsakdanjim življenjem, odnosi med ljudmi in dogajanjem v svetu.

Portfolio se je tako pokazal kot učinkovito orodje za spremljanje učenčevega razvoja in spodbujanje aktivnega učenja. Učencem je omogočil, da svoje znanje predstavijo na različne načine ter razvijajo pomembne kompetence, kot so kritično mišljenje, raziskovanje, argumentiranje, samostojnost in sposobnost refleksije.

7. Sklep

Uvedba portfolia pri pouku Domovinske in državljanske kulture in etike v 7. razredu osnovne šole se je pokazala kot učinkovit način spremljanja in vrednotenja učenčevega znanja. Portfolio ni bil le zbirka izdelkov, temveč orodje za spremljanje učenčevega napredka, razvijanje kritičnega mišljenja, refleksije in povezovanja znanja z vsakdanjim življenjem.

Izvedba je pokazala, da portfolio uspešno podpira cilje predmeta DKE. Učenci so ob raziskovanju različnih kultur, civilne družbe, medijev in verstev razvijali ne le vsebinsko znanje, temveč tudi vrednote spoštovanja, strpnosti, odgovornosti in aktivnega državljanstva. Za učitelja predstavlja portfolio možnost bolj celostnega spremljanja učenčevega razvoja, čeprav zahteva skrbno načrtovanje in jasno določene kriterije vrednotenja.

Poseben pomen ima portfolio tudi v času vse večje uporabe umetne inteligence. Ker vključuje sprotne zapise, refleksije in predstavitev procesa nastajanja izdelkov, omogoča bolj avtentično vrednotenje učenčevega dela kot zgolj ocenjevanje končnega izdelka.

Na podlagi pilotne izvedbe lahko zaključimo, da je portfolio smiselna dopolnitev ocenjevanja pri predmetu DKE. Kljub večji časovni zahtevnosti spodbuja aktivno učenje, samostojnost in odgovornost učencev ter učitelju omogoča kakovostnejši vpogled v njihov napredek.

Viri

- Carter, M. (1992). *Portfolio Assessment in Our Schools*. https://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=mwer_archival
- Flogie, A., & Čotar Konrad, S. (ur.). (2025). *Izobraževanje v dobi generativne umetne inteligence: Mednarodne smernice in raziskave*. Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-431-6
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje & Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Učni načrt: Domovinska in državljanska kultura in etika: Osnovna šola*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_domovinska_in_drzavljanska_kultura_in_etika_2025.pdf
- Pičman Štefančič, P. (2023). Etika umetne inteligence v sistemu izobraževanja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 21*(2), 32–57. https://doi.org/10.59132/vviz/2023/55/32-57
- Pravilnik o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli. (2025). *Uradni list Republike Slovenije, št. 80/2025*. https://pisrsSentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje, 30*(3), 5–12..si/pregledPredpisa?id=PRAV15843
- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje, 30*(3), 5–12. https://www.lada-center.education/sl/blog/portfolio-instrument-za-procesno-vrednotenje-ucencevega-in-uciteljevega-dela/

Recept za »vedenjca«: Psihološki mehanizmi nastanka neprilagojenega vedenja skozi proces kontinuiranega neuspeha

Tina Marko
OŠ Helene Puhar Kranj
tina.marko@os-hpuhar.si

Biografija

Tina Marko je diplomirana psihologinja, zaposlena na Osnovni šoli Helene Puhar Kranj. Pri svojem delu se primarno posveča otrokom in mladostnikom zadnje triade. Poleg tega deluje kot izvajalka dodatne strokovne pomoči za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki jim pomaga pri premagovanju vsakodnevnih izzivov v okviru šolskega in širšega družbenega sistema. Delo z otroki, še posebej z otroki z vedenjskimi težavami, jo izjemno izpolnjuje, saj v njem uživa zaradi njegove dinamičnosti in pristnosti. S svojo predanostjo ustvarja varno in spodbudno okolje, v katerem se preko odnosa z otroki spopada z izzivi otrok z vedenjskimi težavami v okviru šolskega sistema.

Povzetek

Članek celostno analizira proces transformacije učenca s primarnimi učnimi primanjkljaji v učenca z izrazitimi in destruktivnimi vedenjskimi motnjami. Osredotoča se na specifičen profil učenca, ki po večkratnem ponavljanju razreda v rednem izobraževalnem programu in naknadnem prešolanju v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (PP NIS), še naprej doživlja poraze na vseh področjih življenja. Članek teoretično osvetljuje, kako internalizacija sporočila »z mano je vse narobe« vpliva na razvoj obrambnih mehanizmov preživetja, ki se manifestirajo kot odkrit upor proti avtoriteti, verbalna in fizična agresija ter vrstniška dominacija nad mladostniško ali kognitivno šibkejšimi sošolci. Analiza temelji na integraciji ključnih psiholoških teorij: teorije naučene nemoči, Eriksonove teorije psihosocialnega razvoja, teorije etiketiranja ter teorije izbire. V zaključnem delu prispevek ponuja podroben sistemski in pedagoški model intervencije za prekinitev tega začaranega kroga.

Ključne besede: *učne težave, neprilagojeno vedenje, PP NIS, naučena nemoč, etiketiranje, samopodoba, obrambni mehanizmi, agresija.*

Abstract

This paper provides a comprehensive analysis of the transformation process through which a student with primary learning difficulties develops severe and destructive behavioral disorders. It focuses on a specific student profile: an individual who continues to experience pervasive failure across all life domains despite repeating multiple grades in mainstream education and subsequently transferring to an adapted program with lower educational standards. The paper theoretically highlights how the internalization of the message "something is fundamentally wrong with me" influences the development of survival defense mechanisms. These mechanisms manifest as overt defiance of authority, verbal and physical aggression, and peer domination over developmentally or cognitively weaker classmates. The analysis integrates key psychological frameworks: Learned Helplessness Theory, Erikson's Theory of Psychosocial Development, Labeling Theory, and Choice Theory. Finally, the paper outlines a detailed systemic and pedagogical intervention model designed to interrupt this vicious cycle.

Keywords: *learning difficulties, maladaptive behavior, adapted educational program with lower standards, learned helplessness, labeling, self-concept, defense mechanisms, aggression.*

1. Uvod: sistemski »recept« za ustvarjanje vedenjskih težav

Vsi, ki sodelujemo v šolskem prostoru, smo se na svoji strokovni poti zagotovo že srečali z učenci, ki jih neformalno in pogosto stigmatizirajoče, označujemo kot »vedenjce«. Gre za otroke in mladostnike, katerih prisotnost v razredu spremljajo neprestani konflikti, neupoštevanje navodil, čustveni izbruhi, izrazit odpor do šolskega dela in upoštevanja šolskih pravil ter agresija, ki je lahko usmerjena proti vrstnikom, kot tudi proti učiteljem, ki predstavljajo avtoriteto. Znotraj šolskega sistema se določen delež učencev ujame v krog sistemskega neuspeha, nerazumevanja in stigmatizacije.

Z vidika razvojne, pedagoške in klinične psihologije neprilagojeno vedenje skoraj nikoli ne nastane v vakuumu, kot izolirana osebnostna motnja ali izraz primarne zlobe (Gottfredson & Hirschi, 1990), pač pa to predstavlja rezultat dolgotrajnega, večplastnega in sistemsko

spregledanega procesa frustracij, nerazumljenosti ter čustvenih travm pri otroku oziroma mladostniku.

Če bi želeli napisati ironičen, a strokovno natančen »recept« za ustvarjanje takšnega profila učenca, bi morali uporabiti naslednje sestavine:

1. Zgodnje prepoznavanje učnih težav brez ustrezne in pravočasne prilagoditve.
2. Večkratno izpostavljanje javnemu neuspehu in socialni izolaciji (ponavljanje razreda).
3. Sistemsko potrditev neadekvatnosti s spremembo okolja (prešolanje).
4. Ohranitev doživljanja neuspeha tudi v novem, prilagojenem okolju.
5. Popolno odvzemanje občutka kompetentnosti, avtonomije in pripadnosti.

Ko so te sestavine prisotne dovolj dolgo, otroku ne preostane drugega kot da aktivira primarne obrambne mehanizme. Neprimerno vedenje v tem kontekstu ni vzrok problema, temveč simptom – gre za poskus ohranitve zadnjih ostankov psihološke integritete, nadzora in samospoštovanja v okolju, ki ga učenec doživlja kot ogrožajočega. Ko šola otroka enkrat označi kot »vedenjca«, okolica spremeni svoja pričakovanja in odzive. Učenec postopoma internalizira to etiketo (pogojena samopodoba), kar vodi v sekundarno odklonskost – vedenje, ki ga posameznik prevzame kot obrambni odgovor na etiketo okolice (Lemert, 1967).

2. Temelji neuspeha, kriza kompetentnosti in naučena nemoč

Proces nastanka »vedenjca« se redko začne v šoli s prilagojenim programom. Njegove korenine segajo v prva leta šolanja v rednem izobraževalnem programu, kjer se otrok prvič sooči z neskladjem med pričakovanji okolja in svojimi kognitivnimi ali izvedbenimi zmožnostmi.

2.1 Psihosocialna kriza: Marljivost nasproti manjvrednosti

Po Eriksonovem modelu psihosocialnega razvoja (1993) se v obdobju med 6. in 12. letom starosti, ki sovpada z vključitvijo v šolo, odvija četrta razvojna stopnja: marljivost nasproti manjvrednosti. V tej fazi je otrokova osrednja razvojna naloga razvijanje občutka kompetentnosti, razumskega obvladovanja okolja in ponosa nad lastnimi dosežki skozi strukturirane dejavnosti, še posebej skozi šolsko delo.

Kadar otrok, kljub svojemu trudu, ne dosega minimalnih standardov uspeha in je pri tem neprestano negativno primerjan z vrstniki, se razvojni proces usmeri v negativno skrajnost. Namesto občutka marljivosti in učinkovitosti se v otrokovo osebnostno strukturo globoko zasidra občutek manjvrednosti. Ta manjvrednost ne ostane omejena zgolj na šolske ocene, temveč se postopoma razširi na celotno otrokovo doživljanje lastne vrednosti. Uspeh v šoli gradi občutek kompetentnosti. Če otrok doživlja ponavljajoč neuspeh, se razvije prevladujoč občutek manjvrednosti. V mladostništvu to vodi v krizo identitete, kjer je prevzemanje negativne identitete (»sem pač najslabši«) varneje kot večni poraz pri poskusih prilagajanja.

2.2 Kognitivni mehanizem: Nastanek naučene nemoči

Ponavljajoče se izkušnje neuspeha v kombinaciji z nemočjo, da bi z lastnim delovanjem spremenil izid, vodijo do pojava, ki ga je Seligman (1975) opredelil kot naučeno nemoč.

Kognitivni model naučene nemoči pojasnjuje, da posameznik ob dolgotrajni izpostavljenosti neobvladljivim negativnim dražljajem razvije tri ključne primanjkljaje:

1. Motivacijski primanjkljaj: otrok se preneha truditi, saj predvideva, da trud ne bo spremenil izida.
2. Kognitivni primanjkljaj: otrok težje prepoznava situacije, v katerih bi dejansko lahko bil uspešen.
3. Čustveni primanjkljaj: pojavita se kronična anksioznost in depresivno razpoloženje.

Ko se učenec v novem okolju ponovno sreča s tradicionalno avtoriteto, ki zahteva poslušnost in izpolnjevanje norm, se sprožijo močni obrambni mehanizmi, pri čemer učenec/mladostnik obrambna mehanizma upora in razvrednotenja uporablja kot preživetveno strategijo (McWilliams, 2011). Agresija, ki se kaže v vedenju, je v jedru zaščitni odziv na zaznano grožnjo lastni samopodobi (Perry, 2006). Za učenca predstavlja napad najboljšo obrambo pred ponovno zavrnitvijo. Z namenom zadovoljitve potrebe, da bi učenec zaščitil svojo vest in samospoštovanje, učenec raje razvrednoti cilj, ki ga ne more doseči (npr. »Šola je brez zveze, ocene so za piflarje, učitelji nimajo pojma«). Če šolski uspeh nima vrednosti, tudi neuspeh ne boli več. Z zavračanjem pravil učenec prevzame ponovno kontrolo nad položajem (od pasivne žrtve sistema do aktivnega pobudnika odklonskosti).

Šolski sistem zgoraj opisana obrambna vedenja prepozna kot neprimerna, neprilagojena. Učenec dobi končno nalepko »vedenjec«, s čimer je krog sklenjen – sistem se osredotoči na obvladovanje njegovega vedenja, namesto na naslavljanje njegove čustvene stiske.

2.3 Psihološki vpliv dvakratnega ponavljanja razreda

Ponavljanje razreda v šolskem sistemu velja za pedagoški ukrep, ki naj bi učencu omogočil utrditev snovi. Vprašanje pa je, kakšen je njegov dejanski psihološki učinek. Ponavljanje razreda v zgodnjem šolskem obdobju redko prinese pričakovani skok na učnem področju; pogosteje prinese izgubo vrstniške skupine, sram in občutek neustreznosti (Jimerson, 2001). Ko učenec razred ponavlja drugič, se občutek, da ni vredno vlagati lastnega truda (naučena nemoč; Seligman, 1975) utrdi. Ker je učenec opazno večji in starejši od sošolcev, le-to v otroku vzbuja dodatni sram, ob čemer doživlja emocionalno stisko. Da bi prikril svojo primarno ranljivost, si učenec pogosto nadane masko »močnega«, »nevarnega« ali »nedotakljivega«.

3. Stigmatizacija in prevzem deviantne vloge (prešolanje)

Ko deležniki v šolskem sistemu ugotovijo, da otrok v rednem programu, kljub ponavljanju razreda, ne zmore dosegati minimalnih standardov, sledi postopek usmerjanja in prešolanja v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (PP NIS). Uradni strokovni cilj tega ukrepa je zaščita otroka ter razbremenitev in zagotovitev ustreznih strokovnih prilagoditev. Vendar pa je lahko subjektivna realnost otroka, kako otrok/mladostnik to razume, povsem drugačna.

3.1 Teorija etiketiranja in stigmatizacija

Prešolanje na šolo s prilagojenim programom v širšem socialnem okolju žal še vedno nosi močno negativno konotacijo. Z vidika psihologije etiketiranja (Becker, 1963; Goffman, 1963) predstavlja prešolanje trenutek formalne podelitve družbene etikete, ki v psihologiji pomeni označevanje ljudi z določenimi izrazi na podlagi njihovega vedenja, videza ali lastnosti. Ko nekomu pripišemo oznako (npr. "len", "problematičen" ali "depresiven"), to močno vpliva na to, kako to osebo vidi okolica in kako ona vidi sebe. Če je v redni šoli veljal za »otroka, ki mu učenje ne gre«, na novi šoli dobi sistemski potrditveni pečat, da pripada skupini učencev s posebnimi potrebami.

3.2 Samouresničujoča se prerokba

S sprejetjem etikete se sproži psihološki mehanizem samouresničujoče se prerokbe (Merton, 1948). Otrok začne nezavedno prilagajati svoje vedenje pričakovanjem, ki jih pripisuje svoji novi etiketi. Če okolje (ali otrok sam) verjame, da je z njim »nekaj narobe«, postane vsak trud za izboljšanje razumljen kot nesmiseln. Otrok začne podzavestno prevzemati lastnosti, ki mu jih predpisuje etiketa.

4. Izguba temeljne varnosti in kognitivna disonanca

Mnogi strokovni delavci pričakujejo, da bo prešolanje v PP NIS za učenca pomenilo olajšanje, saj so zahteve prilagojene in učni koraki manjši. Vendar pa se pri profilu učenca, ki je doživel že veliko predhodnih neuspehov, lahko zgodi, da tudi v novem okolju začne doživljati poraze.

4.1 Nastanek destruktivne kognitivne disonance

Ko učenec doživi neuspeh v prilagojenem programu, nastopi močna kognitivna disonanca (Festinger, 1957). Kognitivna disonanca je psihološko stanje, ko ima posameznik dve psihološko nasprotujoči si ideji, pogosto pa se kaže kot neskladnost med prepričanji in vedenjem (Aronson, 1969).

- Spoznanje A (Pričakovanje): »Ta šola je lažja, prilagojena in namenjena tistim, ki ne zmorejo redne šole. Tukaj bi moral z lahkoto uspeti.«
- Spoznanje B (Realnost): »Tudi tukaj ne razumem snovi, delam napake in doživljam neuspeh.«

Takšno neskladje je za posameznikovo samopodobo uničujoče. V redni šoli je otrok še lahko uporabljal racionalizacijo: »Ne gre mi, ker so zahteve previsoke in ker so učitelji nepravični.« V prilagojenem programu ta obrambni mehanizem odpove. Učenec ne more več kriviti pretežkega programa, zato se poruši še zadnja obrambna linija njegovega ega.

4.2 Generalizacija neuspeha in generalizirana nemoč

V tej točki se v otrokovi psihološki strukturi zgodi premik od specifičnega neuspeha k posplošeni identifikaciji z neuspehom:

Specifičen /delni neuspeh (Začetna faza)	Generaliziran/posplošen neuspeh (Končna faza)
»Ne razumem tega matematičnega računa.«	»Jaz sem popolnoma nesposoben.«
»Danes mi ni uspelo dobiti dobre ocene.«	»Z mano je v sami osnovi vse narobe.«
»Šola je zame pretežka.«	»Zame ni prostora nikjer v družbi.«

To stanje predstavlja popoln zlom občutka temeljne psihološke varnosti. Ko posameznik sprejme prepričanje, da je v sami osnovi »pokvarjen« ali »da je z njim vse narobe«, se njegova primarna anksioznost dvigne do stopnje, ki zahteva skrajne ukrepe za ohranitev psihološke stabilnosti.

5. Boj za preživetje in izbira neprilagojenega vedenja

Ko so otrokova kognitivna identiteta, občutek varnosti in dostojanstvo uničeni, nastopi faza psihološkega preživetja. Vedenje, ki ga zunanji opazovalci označujejo kot neprimerno, agresivno ali kljubovalno, je z vidika otrokovega notranjega sveta visoko funkcionalno in adaptivno, je edino sredstvo, ki mu še preostane za preprečitev popolnega osebnostnega zloma.

5.1 Neizpolnjene potrebe po Teoriji izbire

Po Glasserjevi teoriji izbire (1998) vsa človeška vedenja predstavljajo najboljši možni poskus posameznika, da zadovolji eno ali več od svojih petih osnovnih psiholoških potreb:

1. preživetje,
2. pripadnost in ljubezen,
3. moč in pomembnost,
4. svoboda,
5. zabava.

V šolskem okolju je otrokovo zadovoljevanje potrebe po moči in pomembnosti običajno vezano na dosežke, pohvale in občutek napredka. Pri učencih, o katerih govorimo, je ta pot popolnoma blokirana. Ker je potreba po moči primarna in neizogibna, jo mora učenec zadovoljiti po alternativni poti. Če ne more biti pomemben kot »najboljši učenec«, bo postal pomemben kot »najbolj nevaren, najbolj glasen učenec ali učenec, ki najmanj upošteva šolska pravila«.

5.2 Občutek manjvrednosti in njegova kompenzacija

Alfred Adler (1956) v svoji individualni psihologiji postavlja v središče koncept občutka manjvrednosti in človekovo primarno težnjo po njegovem premagovanju skozi težnjo po superiornosti. Ker se otrok na šolskem področju počuti popolnoma brez moči, mora ustvariti področje, kjer bo imel absolutno moč.

Adler opredeljuje štiri napačne cilje vedenja pri otroku, ki se razvijejo iz občutka neprilagojenosti:

1. iskanje pozornosti (če to ne uspe, preide v...),
2. boj za moč (če to ne uspe, preide v...),
3. maščevanje (če to ne uspe, nastopi...),
4. prikazovanje nesposobnosti (popolna pasivnost).

Učenec, ki doživlja neuspeh tudi v PP NIS, se običajno nahaja v intenzivni fazi boja za moč ali maščevanja. Njegovo vedenje učiteljem in sistemu sporoča: »Morda me ne morete prisiliti, da se učim, lahko pa vam dokažem, da me ne morete nadzorovati.«

5.3 Težave z avtoriteto

Učitelj za takega učenca ne predstavlja nevtralnega posrednika znanja, temveč neposredno grožnjo. Vsaka učiteljeva zahteva (npr. »Odpri zvezek!«, »Začni reševati nalogo!«) je v otrokovem doživljanju poziv k vstopu na področje, kjer je bil že tisočkrat poražen. Posledično je njegovo vedenje agresivno. Na zahteve se odzove z zavračanjem (»Ne bom!«, »Kaj mi pa moreš?«) in preventivnim napadom, kar je v vlogi zaščite lastne integritete pred novim razkritjem nesposobnosti.

5.4 Nadvlada nad mlajšimi sošolci: socialno primerjanje navzdol

V skladu s Festingerjevo teorijo socialnega primerjanja (1954) posamezniki evalvirajo svoje lastnosti in zmožnosti skozi primerjavo z drugimi. Kadar je posameznikova samopodoba ogrožena, uporabi mehanizem socialnega primerjanja navzdol (Wills, 1981) – namerno primerjanje z posamezniki, ki so na določenem področju šibkejši. Učenec, ki ponavlja razred (lahko tudi večkrat), je kronološko starejši, fizično močnejši in ima pogosto več izkušenj na socialnem področju v primerjavi s sošolci. Posledično se lahko njegovo vedenje, v želji po zaščiti lastne vrednosti, kaže kot agresija in ustrahovanje mlajših ali kognitivno šibkejših ter

socialno manj spretnih sošolcev. Z ustrahovanjem mlajših si otrok v praksi dokazuje svojo superiornost, hkrati pa mlajši sošolci iz strahu sprejmejo njegovo avtoriteto, kar mu daje lažen, a izjemno močen občutek uspeha in kontrole.

6. Modifikacija vedenja

Razumevanje psihološkega procesa razvoja »vedenjca« jasno dokazuje, da tradicionalni kaznovalni pristopi (ukrepi, opomini, odstranjevanje od pouka) pri tem profilu učencev ne delujejo oz. situacijo še poslabšujejo. Kazen v otrokovem doživljanju zgolj potrdi izhodiščno hipotezo: »Sistem me sovraži, z mano je vse narobe, moram se boriti.« Za prekinitev tega začaranega kroga je potreben premik od reaktivnega kaznovanja k rekonstruktivni pedagoški psihologiji, katere osnova je prepoznava stiske v ozadju neprimernega vedenja, obnova varnosti s pomočjo pomembne osebe in odnosa do preusmeritve moči in posledično spremembe vedenja.

6.1 Sprememba razumevanja naučene nemoči skozi »mikro-uspehe«

Učenec mora ponovno vzpostaviti povezavo med lastnim trudom in izidom – sprememba v atribucijskem slogu (Weiner, 1985):

- Razčlenitev nalog: Naloge morajo biti razdeljene na tako majhne enote (mikro-korake), da je verjetnost neuspeha minimalna.
- Formativno spremljanje: Zaupanje se gradi na podlagi spremljanja lastnega napredka (primerjava posameznika s samim sabo v preteklosti) in ne na podlagi primerjave s normativi skupine.
- Eksplicitno pripisovanje uspeha trudu: Ko učenec nalogo opravi, mora odrasli eksplicitno izreči atribucijo: »To ti je uspelo, ker si vztrajal pri prvih treh korakih,« in ne »Danes si imel pa srečo.«

6.2 Preusmeritev potrebe po moči

Ker potrebe po moči ni mogoče izbrisati, jo je treba preusmeriti iz destruktivne v prosocialno obliko. To lahko storimo tako, da učenec dobi uradno funkcijo, ki nosi realno moč in status v šoli ali znotraj razreda (npr. upravljanje z avdio-video opreme na prireditvah, skrb za šolske živali, pomoč hišniku pri tehničnih opravilih) in mu dodelimo odgovorne vloge. Pomembno je, da spremenimo njegovo vlogo glede na mlajše učence. Namesto da se učenca pusti v situaciji, kjer neformalno ustrahuje mlajše, se ga v razredu uradno imenuje za mentorja (npr. skrbnik mlajšega učenca pri gibalnih dejavnostih). S tem njegova fizična in socialna premoč ter višja

kronološka starost ne predstavljajo več dejavnikov z negativno konotacijo in se spremenijo, glede na vlogo, iz grožnje v vir zaščite.

6.3 Ločitev osebnosti od vedenja

Z vidika teorije etiketiranja mora strokovni delavec dosledno uporabljati jezik, ki ločuje otrokovo bistvo/osebnost od njegovih dejanj:

- Odziv, ki potrjuje etiketo: »Zakaj si spet tako agresiven? Zmeraj vse uničiš.«
- Odziv, ki sprejema čustvo, zamejuje vedenje, ponuja sodelovanje: »Vidim, da si trenutno izjemno jezen in da ti je naloga težka. Jeza je sprejemljiva, metanje stolov pa v tej učilnici ni varno. Poglejva, kako lahko rešiva problem.«

6.4 Vzpostavitev varnega odnosa

Ti učenci imajo izjemno razvit »radar« za zaznavanje zavračanja. Dolgotrajno zavezništvo z vsaj enim odraslim v šolskem okolju (učitelj, svetovalni delavec, spremljevalec), ki ga ne pogojuje z akademskim uspehom, deluje kot primarni korektivni čustveni dejavnik.

Pomembna druga oseba je odrasla oseba znotraj šolskega sistema (učitelj, svetovalni delavec, vzgojitelj, hišnik ali kuhar), ki z otrokom vzpostavi odnose, temelječe na brezpogojnem pozitivnem sprejemanju (Rogers, 1957) in varnem zavetju. Ni nujno, da je to primarni skrbnik ali matični razrednik. Gre za osebo, ki v otroku vidi več kot le njegovo vedenje (vidi otroka za vedenjem).

Preden se otrok zmotivira za učenje (vsaka sprememba vedenja je novo učenje), mora čutiti varnost. Ko je učenec v stiski ali besu, pomembna oseba deluje v vlogi »zunanjih čustvenih možganov«, kar za otroka predstavlja varno bazo (koregulacija po Siegel & Bryson, 2012). Ko učenec izziva z uporom, pričakuje zavrnitev in kazen (svoj znani vzorec). Če namesto tega naleti na mirno postavljanje meja, razumevanje in vztrajanje v odnosu, se njegov notranji delovni model začne spreminjati, s čimer prekine dosedanji prevladujoči vzorec.

Modifikacija vedenja se ne zgodi zaradi strahu pred kaznijo, temveč zaradi želje po ohranitvi pomembnega odnosa z osebo, ki jo otrok spoštuje (Neufeld & Mate, 2004), kar pripelje do ponovnega občutka pripadnosti.

7. Zaključek

Učenec, ki v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom prevzame vlogo »vedenjca«, ni poraz pedagoške stroke sam po sebi, temveč je ogledalo dolgotrajnega sistemskega procesa, v katerem so odpovedali primarni obrambni mehanizmi otrokove samopodobe.

Njegov upor proti avtoriteti, agresivnost in ustrahovanje mlajših so tragični, a psihološko popolnoma razumljivi klici na pomoč posameznika, ki se utaplja v kroničnem občutku manjvednosti, nesposobnosti in zavrženosti. Biti »nevaren vedenjec« je v njegovem svetovnem nazoru edina preostala alternativa temu, da bi bil »popoln nič«.

»Vedenjec« ni diagnoza, s katero se otrok rodi, temveč je pogosto rezultat sistemske poti, zaznamovane s ponavljajočimi se neuspehi, stigmatizacijo in neuspešnimi obrambnimi mehanizmi. Ko šolski sistem na upor odgovori le s strogostjo in dodatnim izključevanjem, le še utrjuje otrokovo negativno identiteto.

Prekinitev tega kroga je lahko v moči odnosa. Pomembna druga oseba, ki zmore ostati stabilna ob otrokovem izzivanju in ponuditi varno povezavo, predstavlja ključni zaščitni dejavnik. Sprememba vedenja je vedno stranski produkt varne navezanosti in občutka sprejetosti. Do spremembe vedenja pri »vedenjcu« lahko pride le, ko bomo pod masko neprimernega, odklonskega, agresivnega vedenja prepoznali in razumeli vzgibe, razloge, občutek nemoči in obrambne mehanizme, ki jih »vedenjec« kaže navzven v obliki vedenja.

Viri

- Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Ur.). Basic Books.
- Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. Advances in experimental social psychology, 4, 1–34. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60075-1
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company. (Izvirno delo izšlo 1950)
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2),

117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperPerennial.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Jimerson, S. R. (2001). A meta-analysis of grade retention research: Before we destroy another child, let's review the facts. *School Psychology Review,* 30(3), 420–437. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124
- Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems, and social control*. Prentice-Hall.
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process (2nd ed.).* Guilford Press.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. https://doi.org/10.2307/4609267
- Neufeld, G., & Maté, G. (2004). *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. Random House.
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with traumatized and maltreated children. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare (*pp. 27–52). Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind.* Bantam.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245

Od strahu do zaupanja: Vloga učitelja klavirja pri pripravi mladih pianistov na javni nastop

From Fear to Confidence: The Role of the Piano Teacher in Preparing Young Pianists for Public Performance

Tjaša Gorišek Regoršek
Glasbena šola »Risto Savin« Žalec
tjasa.gorisek1@gmail.com

Biografija

Avtorica je diplomirala leta 2008 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Kot učiteljica klavirja in korepetitorka je zaposlena na Glasbeni šoli »Risto Savin« Žalec. Svoje učence spodbuja k pridobivanju čim več izvajalskih izkušenj, zato pri pouku posebno pozornost namenja pripravi učencev na javni nastop. Učence pripravlja tudi na državna in mednarodna glasbena tekmovanja. Redno se udeležuje domačih in mednarodnih konferenc v okviru zveze učiteljev klavirja EPTA (European Piano Teachers Association).

Povzetek

Javni nastop je pomemben del glasbenega izobraževanja, vendar številnim učencem predstavlja tudi vir negotovosti in izvajalske anksioznosti. Zato priprava na nastop ne vključuje le razvoja tehnične in interpretativne usposobljenosti, temveč tudi sistematično razvijanje psihološke pripravljenosti. Prispevek obravnava vlogo učitelja klavirja pri oblikovanju učenčevega odnosa do javnega nastopanja ter izhaja iz spoznanj Dianne T. Kenny o glasbeni izvajalski anksioznosti, Alberta Bandure o samoučinkovitosti in Carol S. Dweck o naravnanosti k rasti. Teoretična izhodišča so povezana s primeri iz pedagoške prakse, ki prikazujejo načine postopnega razvijanja samozaupanja, oblikovanja pozitivnih nastopnih izkušenj in spodbujanja konstruktivnega odnosa do napak. Prispevek poudarja, da se psihološka pripravljenost na javni nastop ne razvija šele v času intenzivnih priprav na koncert, temveč skozi vsakodnevni pedagoški proces. Učitelj klavirja tako učenca ne pripravlja le na posamezen nastop, temveč ga

postopno usposablja za samozavestno, odgovorno in umetniško prepričljivo glasbeno nastopanje.

Abstract

Public performance is an essential component of music education, yet for many students it also represents a significant source of uncertainty and performance anxiety. Consequently, preparing students for performance involves not only developing technical and interpretative skills but also systematically fostering their psychological readiness. This paper examines the role of the piano teacher in shaping students' attitudes towards public performance through the theoretical perspectives of Dianna T. Kenny on music performance anxiety, Albert Bandura on self-efficacy, and Carol S. Dweck on growth mindset.

The theoretical framework is connected with examples from piano teaching practice, demonstrating pedagogical strategies that gradually build students' self-confidence, provide positive performance experiences, and encourage a constructive understanding of mistakes as a natural part of learning. The paper emphasizes that psychological readiness for public performance is not developed solely during the final stages of concert preparation but throughout the entire teaching and learning process.

It is argued that the role of the piano teacher extends beyond preparing students for a single successful performance. Rather, teachers guide students in developing the confidence, resilience, and self-regulatory skills necessary for lifelong artistic performance.

Ključne besede: javno nastopanje, glasbena izvajalska anksioznost, glasbeno izobraževanje, učenec klavirja, vloga učitelja.

1. Uvod

Javno nastopanje je pomemben del glasbenega izobraževanja, saj učencem omogoča razvijanje glasbenega izražanja, umetniške komunikacije in samozavesti. Hkrati predstavlja eno izmed najzahtevnejših področij glasbenega poučevanja, saj se številni učenci ob nastopanju srečujejo z glasbeno izvajalsko anksioznostjo. Ta se lahko kaže kot telesna napetost, pretirana zaskrbljenost, negativne misli, zmanjšana zbranost ali strah pred napakami, kar pogosto vpliva na kakovost izvedbe in na učenčevo motivacijo za nadaljnje nastopanje.

Glasbena izvajalska anksioznost ni omejena na določeno starost ali raven glasbenega znanja. Pojavlja se lahko pri začetnikih, izkušenejših učencih, tekmovalcih in tudi pri tehnično zelo uspešnih glasbenikih. Zato je pomembno, da učitelj poleg razvijanja tehničnih in interpretativnih spretnosti načrtno spodbuja tudi razvoj psiholoških kompetenc, ki učencu omogočajo učinkovito obvladovanje nastopnih situacij.

Namen prispevka je predstaviti primere pedagoške prakse pri pouku klavirja, ki prikazujejo različne oblike glasbene izvajalske anksioznosti in načine njihovega pedagoškega obravnavanja. Na podlagi predstavljenih primerov so oblikovana priporočila za delo učiteljev, katerih cilj je ustvarjanje spodbudnega učnega okolja ter razvijanje samozavestnih in psihološko odpornih mladih glasbenikov.

2. Teoretična izhodišča

Javni nastop predstavlja pomemben del glasbenega izobraževanja, saj učencu omogoča razvoj izvajalskih spretnosti, umetniškega izražanja in samozavesti. Čeprav se priprava nanj pogosto povezuje predvsem s tehnično in z interpretativno dovršenostjo, sodobne raziskave poudarjajo, da na kakovost nastopa pomembno vplivajo tudi psihološki dejavniki. Med njimi imajo posebno mesto glasbena izvajalska anksioznost, učenčevo prepričanje o lastni sposobnosti uspešnega nastopanja ter njegov odnos do napak in učenja. Ker se ti dejavniki oblikujejo skozi vsakodnevne učne izkušnje, priprava na javni nastop ni le priprava na posamezen koncert, temveč dolgoročen pedagoški proces.

Dianna T. Kenny (2011) glasbeno izvajalsko anksioznost opredeljuje kot skupek kognitivnih, čustvenih, telesnih in vedenjskih odzivov, ki se pojavijo v situaciji javnega glasbenega izvajanja. Poudarja, da določena stopnja treme predstavlja normalen odziv in lahko celo prispeva k boljši izvedbi, medtem ko pretirana anksioznost zmanjšuje kakovost izvajanja ter negativno vpliva na glasbenikovo doživljanje nastopa. Njene raziskave kažejo, da intenzivnost izvajalske anksioznosti ni odvisna le od zahtevnosti nastopa ali stopnje glasbenega znanja, temveč od prepleta osebnostnih značilnosti, preteklih izkušenj, socialnega okolja in posameznikove interpretacije nastopne situacije. To pomeni, da ima učitelj pomembno preventivno vlogo, saj lahko z ustvarjanjem spodbudnega in varnega učnega okolja ter s postopnim vključevanjem različnih nastopnih izkušenj pomembno prispeva k oblikovanju pozitivnega odnosa do javnega nastopanja.

Na učenčevo doživljanje nastopa pomembno vpliva tudi njegovo prepričanje o lastni sposobnosti uspešnega izvajanja. Bandura (1997) ta prepričanja opredeli kot zaznano samoučinkovitost, ki pomembno vpliva na motivacijo, vztrajnost in čustvene odzive posameznika. Učenci z višjo zaznano samoučinkovitostjo so pripravljeni prevzemati zahtevnejše naloge, vztrajajo tudi ob težavah in po neuspehu hitreje ponovno vzpostavijo občutek nadzora, medtem ko nizka samoučinkovitost pogosto povečuje negotovost in izvajalsko anksioznost. Bandura poudarja, da se samoučinkovitost razvija predvsem na podlagi uspešnih lastnih izkušenj, zato je pomembno, da učitelj načrtuje postopne in dosegljive nastopne izzive, pri katerih učenec lahko doživi uspeh. Enako pomembne so povratne informacije, ki poudarjajo napredek, uporabljene strategije in vložen trud, saj s tem krepijo učenčevo zaupanje v lastne sposobnosti.

S takšnim razumevanjem samoučinkovitosti je tesno povezana teorija miselne naravnanosti Carol S. Dweck (2006), ki razlikuje med fiksno miselno naravnanostjo in naravnanostjo k rasti. Učenci z naravnanostjo k rasti sposobnosti razumejo kot nekaj, kar se razvija z učenjem, vztrajnostjo in ustreznimi strategijami, zato napake dojemajo kot sestavni del učnega procesa in priložnost za napredek. V glasbenem izobraževanju je to še posebej pomembno, saj lahko pretirana usmerjenost v brezhibnost povečuje strah pred napakami in posledično tudi izvajalsko anksioznost. Učitelj lahko razvoj naravnanosti k rasti spodbuja z učnim okoljem, v katerem so napake sprejete kot normalen del učenja, povratne informacije pa usmerjene v proces in napredek, ne le v končni rezultat.

Ugotovitve Kenny, Bandure in Dweck se dopolnjujejo v skupnem spoznanju, da psihološka pripravljenost na javni nastop nastaja skozi vsakodnevni pedagoški proces. Učitelj klavirja zato učenca ne pripravlja le na naslednji javni nastop, temveč sistematično razvija njegovo samozaupanje, odpornost in sposobnost soočanja z nastopnimi izzivi. Prav na tem izhodišču temeljijo tudi predstavljeni primeri pedagoške prakse.

3. Primeri pedagoške prakse

3.1 Glasbena izvajalska anksioznost pri zelo plašnem učencu klavirja

3.1.1 Težava

Učenka, stara devet let, je obiskovala drugi razred pouka klavirja. Pri pouku je bila vestna, dobro pripravljena in je pozorno sledila navodilom, vendar je bila izrazito zadržana. Govorila je zelo tiho, redko je postavljala vprašanja. Izogibala se je situacijam, v katerih bi bila v središču

pozornosti. Ob omembi nastopa je postala vidno napeta, pogled je usmerila v tla, odgovarjala je z enozložnicami in večkrat izrazila željo, da bi igrala le pri individualnih urah. Že misel na javni nastop ji je povzročala nelagodje, čeprav je bila skladba ustrezno pripravljena.

3.1.2 Učiteljev pristop

Učitelj je ocenil, da učenkina stiska ni posledica pomanjkljive pripravljenosti ali visokih pričakovanj do sebe, temveč njene izrazite osebnostne zadržanosti. Zato je posebno pozornost namenil vzpostavljanju občutka varnosti, zaupanja in predvidljivosti. Učenke ni silil k nastopanju, ampak ji je omogočil, da je postopoma sama pridobivala pozitivne izkušnje z igranjem pred drugimi. Pri tem je spoštoval njen tempo napredovanja in jo spodbujal brez pritiska.

3.1.3 Potek dela

V začetnem obdobju je učenka igrala le učitelju. Ko se je pri tem počutila sproščeno, je učitelj občasno povabil v učilnico še enega učenca, s katerim se je učenka dobro razumela. Kasneje je sodelovala na krajših razrednih nastopih, kjer je igrala v manjših skupinah učencev. Šele po več takšnih izkušnjah je bila pripravljena nastopiti na interni produkciji glasbene šole.

Opisani primer kaže, da lahko postopno vključevanje učenca v različne nastopne situacije pomembno prispeva k zmanjševanju negotovosti pred javnim nastopanjem. Učenka je skozi več zaporednih pozitivnih izkušenj razvijala zaupanje v lastne sposobnosti, kar Bandura (1997) opredeljuje kot enega ključnih virov zaznane samoučinkovitosti. Takšen pristop je hkrati skladen z ugotovitvami Kenny (2011), da pozitivne zgodnje nastopne izkušnje zmanjšujejo tveganje za razvoj izrazite glasbene izvajalske anksioznosti.

Poseben poudarek je bil namenjen pozitivni povratni informaciji. Učitelj je izpostavljal uspešne elemente izvedbe in učenko spodbujal, da po igranju sama pove, kaj ji je uspelo. Napake niso bile predstavljene kot neuspeh, temveč kot običajen del učenja in nastopanja. Način podajanja povratne informacije pomembno vpliva na učenčev odnos do lastnega izvajanja. Usmerjanje pozornosti na postopek, trud in uporabljene strategije namesto zgolj na rezultat spodbuja naravnanost k rasti (Dweck, 2006) ter učencu pomaga razvijati občutek, da lahko s svojim delom vpliva na uspešnost. Takšna povratna informacija hkrati podpira razvoj samoučinkovitosti (Bandura, 1997).

Pred javnim nastopom je učenka večkrat vadila prihod do klavirja, priklon, začetek igranja in zaključek nastopa. S tem je situacija postala predvidljivejša in manj stresna.

3.1.4 Rezultat

Po nekaj mesecih je učenka privolila v nastop na javni produkciji glasbene šole. Čeprav je bila pred nastopom tiha in nekoliko napeta, je skladbo izvedla mirno in brez prekinitve. Po produkciji je povedala, da jo je bilo na začetku zelo strah, vendar je ugotovila, da nastop ni bil tako neprijeten, kot si je predstavljala. V naslednjem šolskem letu je na nastope pristajala z manj oklevanja in postopoma razvijala več zaupanja vase. Plašnost sicer ni povsem izginila, vendar ni več predstavljala nepremostljive ovire pri javnem igranju.

3.1.5 Pedagoški nauk

Primer kaže, da je pri izrazito plašnih učencih pomembno razlikovati med osebnostno zadržanostjo in pomanjkanjem motivacije. Takšni učenci pogosto potrebujejo več časa za vzpostavitev občutka varnosti in postopno pridobivanje pozitivnih nastopnih izkušenj. Učiteljeva potrpežljivost, spoštovanje učenčevega tempa in poudarjanje poguma namesto brezhibne izvedbe pomembno prispevajo k zmanjševanju glasbene izvajalske anksioznosti. Pedagoški cilj ni spremeniti učenčeve osebnosti, temveč mu omogočiti, da kljub svoji zadržanosti razvije samozavest ter doživlja nastop kot obvladljivo in pozitivno izkušnjo.

Slika 1: Javni nastop

3.2 Glasbena izvajalska anksioznost pri učencu pred tekmovanjem

3.2.1 Težava

Učenec, star petnajst let, se je pripravljal na svoje prvo državno tekmovanje iz klavirja. V preteklih letih je uspešno nastopal na šolskih koncertih in javnih prireditvah, kjer je igral

sproščeno in samozavestno. Ko se je približeval datum tekmovanja, pa se je njegov odnos do igranja opazno spremenil. Med vajami je pogosto prekinjal izvajanje zaradi manjših napak, postajal je vse bolj samokritičen in izražal dvome o svoji pripravljenosti. Večkrat je dejal, da ne sme razočarati učitelja, staršev in samega sebe. Zaradi želje po čim boljšem rezultatu je podaljševal čas vadenja, vendar je postajalo njegovo igranje vse bolj napeto in manj muzikalno.

3.2.2 Učiteljev pristop

Učitelj je prepoznal, da učenčeva stiska ni posledica pomanjkljive pripravljenosti, temveč naraščajočega pritiska zaradi tekmovalne situacije. Namesto dodatnega stopnjevanja zahtevnosti je pouk usmeril v ohranjanje kakovosti interpretacije in psihološke stabilnosti. Z učencem se je pogovarjal o tem, da tekmovanje predstavlja eno izmed razvojnih izkušenj in ne dokončne ocene njegove glasbene vrednosti ali sposobnosti.

Poseben poudarek je namenil oblikovanju ciljev, ki niso bili vezani izključno na doseženo priznanje, temveč na kakovost glasbene interpretacije, zbranost med izvajanjem in sposobnost nadaljevanja kljub morebitnim napakam.

3.2.3 Potek dela

V zadnjih tednih pred tekmovanjem je učitelj organiziral več simulacij tekmovalnega nastopa. Učenec je skladbe izvajal v celoti, brez prekinitev in brez ponavljanja posameznih odsekov. Po izvedbi sta analizirala predvsem glasbeni izraz, oblikovanje fraz in komunikacijo z občinstvom, medtem ko tehnične napake niso bile v ospredju, če niso bistveno vplivale na izvedbo. Simulacija nastopne situacije učencu omogoča, da se ne sooča le z glasbenimi zahtevami skladbe, temveč tudi s čustvenimi in telesnimi odzivi, ki spremljajo javno izvajanje. S tem učenec razvija strategije soočanja z nastopno napetostjo, kar Kenny (2011) izpostavlja kot pomemben element učinkovitega spoprijemanja z glasbeno izvajalsko anksioznostjo.

Učitelj je učenca spodbujal k uravnoteženemu načrtovanju vadenja. Skupaj sta določila dneve z nekoliko manj intenzivno vadbo ter v pripravo vključila tudi čas za počitek, telesno dejavnost in druge šolske obveznosti. Namen takšne organizacije je bil preprečiti utrujenost in zmanjšati občutek, da mora biti vsaka vaja popolna.

Pred tekmovanjem sta pripravila osebno rutino, ki je vključevala kratko ogrevanje, nekaj minut tihe zbranosti ter osredotočenje na prvi glasbeni stavek in značaj skladbe. Učitelj je učenca večkrat spomnil, naj svojo pozornost usmeri na pripovednost glasbe in naj ne razmišlja o ocenah komisije.

3.2.4 Rezultat

Na tekmovanju je učenec občutil večjo napetost kot na običajnih nastopih, vendar je uspel ohraniti zbranost skozi celoten program. Med eno izmed skladb je naredil manjšo napako, vendar je nadaljeval brez prekinitve in ohranil glasbeni tok. Po nastopu je povedal, da mu je najbolj pomagalo, ker ni razmišljal o končni uvrstitvi, temveč o vsebini glasbe, ki jo je izvajal. Tekmovanje je uspešno zaključil in ne glede na doseženi rezultat pridobil pomembno izkušnjo za nadaljnji umetniški razvoj.

3.2.5 Pedagoški nauk

Primer kaže, da lahko tekmovalno okolje pomembno poveča glasbeno izvajalsko anksioznost tudi pri učencih, ki sicer samozavestno nastopajo. V takšnih okoliščinah je učiteljeva naloga predvsem uravnotežiti visoke zahteve z ustrezno psihološko podporo. Pomembno je, da učitelj spodbuja procesno naravnane cilje, skrbi za realna pričakovanja ter pomaga učencu razvijati strategije, s katerimi ohranja zbranost, muzikalnost in notranjo motivacijo tudi v tekmovalnih razmerah. Tako tekmovanje postane priložnost za osebnostno in umetniško rast, ne le preverjanje doseženega rezultata.

3.3 Zmanjševanje glasbene izvajalske anksioznosti z načrtnim pedagoškim delom

3.3.1 Težava

Učenec, star dvanajst let, je obiskoval peti razred pouka klavirja. Bil je glasbeno radoveden, redno je vadil in pri pouku dosegal dobre rezultate. Kljub temu je že več let pred skoraj vsakim nastopom občutil veliko tremo. Ta se je kazala kot pospešeno bitje srca, hladne dlani, občutek praznine v mislih in zmanjšana zbranost med igranjem. Po nastopih je svojo izvedbo pogosto ocenjeval precej slabše, kot so jo doživljali učitelj in poslušalci. Zaradi ponavljajočih se neprijetnih izkušenj je začel dvomiti o svojih izvajalskih sposobnostih in se nastopom vse pogosteje izogibati.

3.3.2 Učiteljev pristop

Učitelj se je odločil, da bo sistematično razvijal učenčeve veščine nastopanja. Namesto da bi tremo obravnaval kot težavo, ki jo je treba odpraviti, jo je učencu predstavil kot običajen odziv organizma, ki ga je mogoče razumeti in obvladovati. Cilj ni bil popolna odsotnost treme, temveč razvijanje občutka, da lahko učenec kakovostno nastopi tudi takrat, ko občuti vznemirjenost.

3.3.3 Potek dela

Najprej se je učitelj z učencem pogovoril o občutkih pred nastopom ter poudaril, da so trema in telesni znaki, ki jo spremljajo, normalen spremljevalec nastopanja. Pomemben del priprave na nastop je tudi učenčevo razumevanje lastnih telesnih odzivov. Če učenec tremo razume kot normalen spremljevalni pojav in ne kot znak nepripravljenosti, se zmanjša možnost, da bi ga telesni simptomi dodatno prestrašili. Takšno razumevanje je skladno z ugotovitvami Kenny (2011), ki izvajalsko anksioznost obravnava kot kompleksen pojav, povezan z načinom, kako posameznik interpretira nastopno situacijo.

V daljšem časovnem obdobju je učitelj v vsako uro vključil krajše dejavnosti, namenjene pripravi na nastopanje. Učenec je redno igral celotne skladbe brez prekinitev, tudi če je prišlo do napake. Po izvedbi nista najprej govorila o tehničnih podrobnostih, ampak o tem, kako je učenec ohranjal zbranost in kako je nadaljeval po morebitnih spodrsljajih. Cilj ni bil doseči popolnoma brezhibne izvedbe, temveč razviti sposobnost nadaljevanja in ohranjanja glasbenega izraza tudi v primeru nepričakovanih situacij. Takšen pristop je povezan z naravnanostjo k rasti (Dweck, 2006), pri kateri učenec napake razume kot normalen del učenja, ne kot dokaz pomanjkanja sposobnosti. Hkrati zmanjšuje strah pred napakami, ki je eden od dejavnikov izvajalske anksioznosti (Kenny, 2011).

Učitelj je učenca spodbujal k vodenju kratkega dnevnika nastopov. Po vsakem javnem igranju je učenec zapisal, kako močno tremo je občutil, kaj mu je pomagalo, da je med nastopom ostal zbran, in kaj bi želel naslednjič izboljšati. Sčasoma je začel opažati, da se njegovi občutki pred nastopom sicer niso bistveno spremenili, vendar je med igranjem vedno bolje ohranjal nadzor.

Pomemben del priprave je predstavljala tudi raznolikost izkušenj nastopanja. Učenec je igral na razrednih urah, internih produkcijah, šolskih prireditvah in na manjših neformalnih srečanjih. Različne okoliščine nastopanja so mu pomagale razvijati prilagodljivost in zmanjšale občutek, da je vsak nastop izjemen dogodek.

3.3.4 Rezultat

Ob koncu šolskega leta je učenec sam opazil pomembno spremembo. Pred nastopi je še vedno občutil določeno mero treme, vendar ga ta ni več ovirala pri muziciranju. Med igranjem je ostajal zbran, po manjših napakah ni izgubil poteka skladbe in po nastopih ni več pretirano dvomil o svoji izvedbi. Učitelj je pri učencu opazil večjo sproščenost, naravnejše glasbeno izražanje in večje veselje do javnega nastopanja. Učenec je začel sam predlagati sodelovanje na koncertih, kar je bilo zanj pomemben pokazatelj večje samozavesti.

3.3.5 Pedagoški nauk

Primer potrjuje, da zmanjševanje glasbene izvajalske anksioznosti običajno ni rezultat ene same metode, temveč načrtnega in dolgotrajnega pedagoškega procesa. Ključni dejavniki so redne in postopno zahtevnejše izvajalske izkušnje, razvijanje sposobnosti nadaljevanja po napaki, spodbujanje realističnega vrednotenja lastnih nastopov ter ustvarjanje učnega okolja, v katerem je napredek pomembnejši od popolnosti. Uspeh ni nujno v tem, da trema popolnoma izgine, temveč da učenec razvije zaupanje v svoje sposobnosti in lahko kljub njej muzikalno ter samozavestno nastopa.

4. Zaključek

4.1 Priporočene strategije učitelja pri zmanjševanju glasbene izvajalske anksioznosti

Na podlagi predstavljenih primerov pedagoške prakse se kot učinkovite kažejo naslednje strategije učitelja:

- postopna izpostavljenost nastopnim situacijam (od igranja pred učiteljem do nastopanja pred širšim občinstvom), pri katerih učenec pridobiva pozitivne izkušnje;
- simulacija nastopnih okoliščin pri pouku, s katero učenec razvija občutek predvidljivosti in pripravljenosti;
- spodbujanje sprejemanja napak kot naravnega dela glasbenega izvajanja in učenje nadaljevanja igre brez prekinitev;
- sistematično razvijanje miselne naravnanosti, usmerjene v glasbeno izražanje in proces učenja namesto v popolnost izvedbe;
- kakovostna in načrtovana priprava na nastop, ki vključuje realno organizacijo vadenja in oblikovanje ustaljene pripravljalne rutine;
- vključevanje tehnik sproščanja, dihalnih vaj in kratkih vaj za uravnavanje telesne napetosti pred nastopi;
- mentalna priprava z vizualizacijo uspešnega nastopa in miselno pripravo začetka skladbe;
- načrtna gradnja učenčevega samozaupanja s pozitivnimi nastopnimi izkušnjami in postopnim povečevanjem zahtevnosti nastopov;
- spodbujanje notranje motivacije, pri kateri so v ospredju glasbeno izražanje, osebni napredek in veselje do muziciranja;

- razvijanje pozitivnega notranjega govora, ki zmanjšuje samokritičnost in krepi občutek lastne kompetentnosti;
- ustvarjanje varnega, spodbudnega in zaupanja vrednega učnega okolja, v katerem učenec napake doživlja kot del učnega procesa in se ne boji izraziti svojih občutkov.

Navedene strategije se med seboj dopolnjujejo in so najučinkovitejše, kadar jih učitelj prilagodi posameznemu učencu. Njihov skupni cilj ni odprava vsakega občutka treme, temveč razvoj psihološke odpornosti, samozaupanja in zmožnosti kakovostnega glasbenega izvajanja tudi med nastopanjem.

Predstavljeni primeri pedagoške prakse potrjujejo, da se glasbena izvajalska anksioznost lahko pojavlja pri zelo različnih učencih in v različnih učnih okoliščinah. Njeni vzroki niso enotni, zato tudi pedagoške rešitve ne morejo biti enake za vse učence. Učinkovito zmanjševanje treme temelji na individualiziranem pristopu, ki upošteva učenčeve osebnostne značilnosti, razvojno stopnjo, glasbene izkušnje in trenutne potrebe.

Pomembna naloga učitelja klavirja ni le razvijanje tehnične in umetniške kakovosti izvajanja, temveč tudi načrtno oblikovanje učenčeve psihološke pripravljenosti na javno nastopanje. S postopnim pridobivanjem pozitivnih izvajalskih izkušenj, z ustvarjanjem varnega učnega okolja ter z uporabo ustreznih pedagoških strategij lahko učitelj pomembno prispeva k razvoju samozavestnih, notranje motiviranih in psihološko odpornih mladih glasbenikov.

Predstavljeni primeri ne ponujajo univerzalnih rešitev, temveč prikazujejo možnosti dobre pedagoške prakse, ki jih je mogoče prilagoditi različnim učnim situacijam. Njihova skupna usmeritev je spodbujanje glasbenega razvoja, pri katerem javni nastop ni razumljen kot preverjanje popolnosti, temveč kot priložnost za umetniško izražanje, osebnostno rast in razvijanje pozitivnega odnosa do muziciranja.

Viri

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2023). The Kenny music performance anxiety inventory (K-MPAI): Scale construction, cross-cultural validation, theoretical underpinnings, and diagnostic and

therapeutic utility. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1143359. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143359

- *Klavir: Učni načrt za izobraževalni program Glasba, glasbena šola*. (2022). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_klavir_GS_posodobljeni.PDF

Kemija skozi raziskovanje: izkustveno učenje kemije pri dijakih računalništva

Chemistry Through Inquiry: Experiential Learning of Chemistry Among Computer Science Students

Tjaša Sovdat
Osnovna šola Simona Gregorčiča Kobarid
tjasa.sovdat@os-kobarid.si

Biografija

Tjaša Sovdat je v preteklosti poučevala kemijo v srednješolskem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. Sedaj poučuje kemijo in naravoslovje na osnovni šoli, kjer uporablja praktične, raziskovalne in izkustvene pristope povsod, kjer to dopuščata vsebina in narava obravnavane snovi. Posebno pozornost namenja povezovanju naravoslovnih vsebin z vsakdanjim življenjem ter razvijanju samostojnosti, motivacije in varnega laboratorijskega dela učencev.

Povzetek

Pri pouku kemije v 4. letniku poklicno-tehniškega izobraževanja, smer računalništvo, je bila izvedena laboratorijska dejavnost, s katero je bilo dijakom kemijo mogoče približati na praktičen, raziskovalen in življenjski način. Izhodiščni problem je bil, da dijaki strokovnih programov kemijo pogosto doživljajo kot predmet, ki ni neposredno povezan z njihovim poklicnim področjem. Namen dejavnosti je bil pokazati uporabnost kemijskih procesov pri obravnavi vsebin iz poglavja kemija v prehrani.

Pred laboratorijskim delom je bil demonstracijsko izveden dokaz glukoze oziroma reducirajočih sladkorjev v sadju, kar je dijakom omogočilo razumevanje sadja kot ustrezne surovine za fermentacijo. V nadaljevanju so dijaki pripravili substrate iz grozdja in jabolk, jim dodali vinske kvasovke ter spremljali fermentacijo pri sobni temperaturi, v hladilniku in po segrevanju substrata z dodanimi kvasovkami na 100 °C. Vaja je bila organizirana v dveh šolskih urah, med katerima je preteklo obdobje treh oziroma štirih dni.

Po fermentaciji so dijaki sestavili destilacijsko aparaturo, izvedli destilacijo in prisotnost alkohola dokazali s sežigom destilata. Ugotovljeno je bilo, da kratko fermentacijsko obdobje ne omogoča optimalnega izkoristka procesa, omogoča pa jasno primerjavo vpliva pogojev na delovanje kvasovk in posledično tudi na nastanek alkohola. Dejavnost je spodbujala samostojnost, opazovanje, sklepanje in sodelovanje ter se je izkazala kot učinkovit primer povezovanja kemije z izkustvenim učenjem.

Ključne besede: alkoholno vrenje, izkustveno učenje, kemija v prehrani, raziskovalno laboratorijsko delo, računalništvo

Abstract

A laboratory activity was conducted in chemistry lessons with fourth-year students in a vocational-technical computer science programme to make chemistry more practical, inquiry-based and relevant to everyday life. The activity addressed the problem that students in vocational programmes often perceive chemistry as unrelated to their future profession. Its purpose was to demonstrate the applicability of chemical processes within the topic of chemistry in nutrition. Before the laboratory work, the teacher demonstrated a test for glucose or reducing sugars in fruit, enabling the students to recognise fruit as a suitable raw material for fermentation. The students then prepared grape and apple substrates, added wine yeast, and observed fermentation under three conditions: at room temperature, in a refrigerator, and after heating the substrate with added yeast to 100 °C. The activity was organised in two school lessons separated by three to four days. After fermentation, the students assembled a distillation apparatus, carried out distillation, and tested for alcohol by burning a small amount of the distillate under teacher supervision. Although the short fermentation period did not allow optimal process efficiency or quantitative analysis, it enabled a clear comparison of how temperature affected yeast activity and alcohol formation. The activity promoted independence, careful observation, reasoning, cooperation and safe laboratory work. It also showed that a chemical process can be understood as a system in which input materials and conditions influence the outcome, an approach that proved accessible to computer science students.

Keywords: alcoholic fermentation, experiential learning, chemistry in nutrition, inquiry-based laboratory work, computer science education

1. Uvod

Poučevanje kemije v strokovnih programih zahteva premišljeno izbiro učnih pristopov. Pri dijakih računalniške smeri se pogosto pojavi vprašanje uporabnosti kemije, saj je ne doživljajo kot predmet, ki bi bil neposredno povezan z njihovo stroko. Če želimo pri dijakih spodbuditi zanimanje, je pomembno, da jim kemijo predstavimo kot uporabno, življenjsko in razumljivo vedo, ne le kot skupek pojmov, formul in reakcijskih enačb.

V prispevku je predstavljen primer pedagoške prakse, pri kateri je bilo raziskovalno laboratorijsko delo uporabljeno kot način za večjo motivacijo dijakov. V ospredju ni bilo le usvajanje kemijskih pojmov, ampak tudi razvijanje samostojnosti, sodelovanja, odgovornosti, natančnosti, opazovanja in sklepanja. Takšen pristop podpira celostni razvoj dijaka, saj povezuje znanje, praktične spretnosti, socialno sodelovanje in osebno izkušnjo.

Izkustveno učenje poudarja pomen neposredne izkušnje, opazovanja, refleksije in prenosa spoznanj v nove okoliščine. V slovenskem priročniku Izkustveno učenje: od teorije k praksi je izpostavljena povezava med izkušnjo, razmislekom in aktivnim vključevanjem učenca v učni proces (Banjac idr., 2022). Tudi Dewey v slovenskem prevodu dela Šola in družba poudarja pomen šole, ki izhaja iz dejavnosti, izkušenj in povezovanja učenja z življenjem (Dewey, 2012).

Raziskovalno-eksperimentalno učenje je v slovenskem prostoru prepoznano kot pomemben pristop sodobnega pouka naravoslovnih predmetov (Skvarč in Bačnik, 2011–2012). Pri takem pouku dijaki niso le poslušalci ali izvajalci navodil, ampak postanejo aktivni udeleženci učnega procesa. Opazujejo, primerjajo, razmišljajo, oblikujejo sklepe in svoje ugotovitve povezujejo s predhodnim znanjem.

Vsebina dejavnosti je bila umeščena v poglavje kemija v prehrani, izbrana tema pa so bili alkoholi, s poudarkom na alkoholnem vrenju oziroma fermentaciji. Tema je didaktično primerna, ker povezuje kemijo, biologijo, prehrano, biotehnologijo, varno laboratorijsko delo in vsakdanje življenjske izkušnje dijakov. Hkrati omogoča primerjavo vpliva pogojev na potek procesa in na končni rezultat. Sprememba pogoja oziroma vhodne spremenljivke vpliva na izid procesa. Namen dejavnosti je bil dijakom približati kemijo z raziskovalnim laboratorijskim delom, pri katerem so najprej dokazali prisotnost sladkorjev v sadju, nato pa preučevali vpliv različnih pogojev na fermentacijo sadnih substratov in posledično na nastanek alkohola.

2. Teoretično in didaktično izhodišče

Laboratorijsko delo ima pri pouku naravoslovja posebno vrednost, kadar dijakom omogoča aktivno učenje. Če dijaki pojav samo poslušajo, ostane znanje pogosto abstraktno. Če pa pojav sami opazujejo, pripravljajo vzorce, spremljajo spremembe in oblikujejo sklepe, postane učenje bolj osebno in trajnejše.

Pri predstavljeni dejavnosti je bila zato uporabljena kombinacija demonstracijskega poskusa in skupinskega laboratorijskega dela. Demonstracijski poskus je bil namenjen uvodnemu razumevanju, zakaj sta grozdje in jabolko primerni surovini za fermentacijo. Skupinsko laboratorijsko delo pa je dijakom omogočilo aktivno vlogo pri pripravi vzorcev, spremljanju fermentacije, sestavljanju destilacijske aparature in dokazovanju nastalega alkohola.

Takšna zasnova je bila pomembna predvsem z motivacijskega vidika. Dijaki računalniške smeri kemije pogosto ne povezujejo neposredno s svojim strokovnim področjem, zato je bila izbrana dejavnost, ki je nazorna, konkretna in dovolj zanimiva, da jih pritegne. Fermentacija sadja je izhajala iz znane surovine, rezultat pa je bil viden in razumljiv.

Alkoholno vrenje je biokemijski proces, pri katerem kvasovke pretvarjajo sladkorje v etanol in ogljikov dioksid. Tudi slovenski e-učbenik za kemijo navaja, da pri alkoholnem vrenju jabolčnega soka pod vplivom kvasovk iz sladkorja nastaneta etanol in ogljikov dioksid (SIO, b. d.-a). S tem je bilo mogoče teoretično razlago povezati s praktičnim delom, saj so dijaki najprej dokazali prisotnost sladkorjev, nato pa spremljali proces njihove pretvorbe.

Pri dejavnosti je bil ves čas poudarjen tudi vzgojni vidik. Obravnava alkohola pri pouku kemije ne pomeni spodbujanja uporabe alkohola, temveč razumevanje kemijskih procesov, odgovoren odnos do snovi, varno laboratorijsko delo in kritično razmišljanje. Dijaki so se učili, da je treba kemijske pojave obravnavati strokovno, previdno in odgovorno.

3. Opis izvedbe dejavnosti

3.1 Predhodna demonstracija: dokaz glukoze oziroma reducirajočih sladkorjev v sadju

Pred začetkom laboratorijskega dela je bila izvedena demonstracija dokazovanja glukoze oziroma reducirajočih sladkorjev v sadju. Namen demonstracije je bil, da dijaki pred izvedbo fermentacije razumejo, zakaj sta grozdje in jabolko primerni surovini za alkoholno vrenje.

Iz sadja je bil pripravljen sadni sok oziroma sadni ekstrakt. Za dokaz reducirajočih sladkorjev je bil uporabljen Fehlingov reagent. Slovenski e-učbenik za kemijo navaja, da glukozo v živilih dokazujemo s Fehlingovim reagentom, ki ga pripravimo z mešanjem raztopin Fehling I in Fehling II; glukoza pri reakciji reducira bakrove ione do dibakrovega oksida (SIO, b. d.-b). Ob segrevanju vzorca z reagentom je bila opazovana sprememba barve oziroma nastanek oborine, ki kaže na prisotnost reducirajočih sladkorjev.

Demonstracija je bila izvedena kot uvod v raziskovalno vprašanje: kako lahko iz sadja, ki vsebuje sladkorje, s pomočjo kvasovk in ustreznih pogojev nastane alkohol? Dijaki niso začeli vaje le z navodilom za pripravo fermentacijskih vzorcev, temveč so najprej opazili dokaz izhodiščne snovi. Dijaki so tako lažje razumeli, zakaj lahko iz sadja ob pomoči kvasovk nastane alkohol.

3.2 Organizacija laboratorijskega dela

Laboratorijsko delo je bilo organizirano v dveh šolskih urah. Prva šolska ura je bila namenjena pripravi sadnih substratov, dodatku kvasovk, oblikovanju vzorcev in dogovoru o opazovanju. Druga šolska ura je potekala po treh oziroma štirih dneh in je bila namenjena primerjavi vzorcev, izvedbi destilacije in dokazovanju alkohola.

Časovna zasnova je bila prilagojena šolskemu urniku. Fermentacija je proces, ki bi za večji izkoristek potreboval daljši čas, vendar je bilo obdobje treh do štirih dni zadostno za opazovanje začetnih sprememb in primerjavo vpliva različnih pogojev. V pedagoškem smislu je bil poudarek na razumevanju procesa, primerjavi pogojev in motivaciji dijakov, ne na največji možni količini pridobljenega alkohola.

3.3 Priprava vzorcev in pogoji fermentacije

Dijaki so kot surovini uporabili grozdje in jabolka. Sadje je bilo zaradi vsebnosti naravnih sladkorjev primerno izhodišče za opazovanje fermentacije. Sadje so dijaki najprej narezali oziroma nasekljali na drobne koščke, da so povečali stik med sadnim tkivom in kvasovkami. Tako pripravljene vzorce so v manjših količinah prenesli v erlenmajerice in jim dodali vinske kvasovke.

Vzorci so bili razdeljeni glede na pogoje fermentacije:

- fermentacija pri sobni temperaturi,
- fermentacija v hladilniku,

- vzorec, pri katerem je bil substrat po dodatku kvasovk segret na 100 °C.

Pri vseh vzorcih so dijaki opazovali spremembe v vonju, videzu, nastajanju plinov in splošni aktivnosti fermentacije. Različni pogoji so omogočili primerjavo vpliva temperature na delovanje kvasovk. S tem je bila dejavnost zasnovana kot preprosto raziskovanje z eno ključnih spremenljivk: temperaturnim pogojem.

3.4 Destilacija in dokaz alkohola

Po preteku fermentacijskega obdobja so dijaki primerjali vzorce in pripravili destilacijo. Sestavili so destilacijsko aparaturo oziroma destilacijsko kolono ter ob učiteljevem nadzoru izvedli destilacijo fermentiranega substrata. Destilacija je bila uporabljena kot postopek ločevanja snovi, pri katerem je mogoče izkoristiti razlike v vreliščih sestavin zmesi.

Dobljeni destilat je bil uporabljen za dokaz alkohola s sežigom. Dokaz je bil izveden v majhnih količinah, pod nadzorom učitelja in ob upoštevanju pravil varnega laboratorijskega dela. Pri tem je bil poudarjen varnostni vidik, saj delo vključuje segrevanje, steklovino, možnost nastanka vnetljivih hlapov in uporabo odprtega plamena. Ob tem je bilo poudarjeno, da je dokaz kvalitativne narave in ni namenjen natančnemu določanju količine ali vrste alkohola.

4. Ugotovitve in opažanja

Pri uvodni demonstraciji so dijaki ugotovili, da izbrano sadje vsebuje sladkorje, ki so lahko izhodiščna snov za fermentacijo. To je omogočilo boljše razumevanje nadaljnje vaje, saj je bila vzpostavljena povezava med dokazom sladkorjev in nastankom alkohola.

Pri primerjavi fermentacijskih vzorcev je bilo ugotovljeno, da pogoji pomembno vplivajo na potek procesa. Vzorci pri sobni temperaturi so praviloma kazali izrazitejše znake fermentacije. Opazni so bili spremenjen vonj, nastajanje plinov in večja aktivnost v primerjavi z vzorci v hladilniku. Vzorci v hladilniku so kazali počasnejše spremembe, kar so dijaki povezali z nižjo temperaturo in počasnejšim delovanjem kvasovk.

Vzorec, pri katerem je bil substrat po dodatku kvasovk segret na 100 °C, ni pokazal pričakovanih znakov uspešne fermentacije. Dijaki so sklepali, da visoka temperatura onemogoči delovanje kvasovk. Ta ugotovitev je bila pomembna, ker so dijaki razumeli, da prisotnost sladkorjev sama po sebi ni dovolj. Za nastanek alkohola so potrebni tudi aktivni mikroorganizmi in primerni pogoji.

Destilacija je dijakom omogočila dodatno praktično izkušnjo s postopki ločevanja zmesi. Dokaz alkohola s sežigom je bil za dijake motivacijsko močan, saj je predstavljal vidno potrditev, da je v procesu nastal gorljiv produkt. Ob tem je bilo poudarjeno, da je dokaz kvalitativne narave in ni namenjen natančnemu določanju količine ali vrste alkohola.

5. Pedagoška vrednost dejavnosti

Izvedena dejavnost je imela več pedagoških prednosti. Omogočila je povezovanje teorije in prakse, saj dijaki niso le poslušali razlage o fermentaciji, temveč so proces opazovali, primerjali in o njem sklepali. To je skladno z izkustvenim učenjem, pri katerem učenje izhaja iz konkretne izkušnje, nato pa se nadgrajuje z razmislekom in prenosom spoznanj v nove situacije (Banjac idr., 2022; Dewey, 2012).

Dejavnost je kemijo povezala z vsakdanjim življenjem, saj je izhajala iz sadja kot znane in dostopne surovine. Hkrati je združila več kemijskih vsebin: ogljikove hidrate, delovanje kvasovk, vpliv temperature, nastanek etanola, destilacijo in dokazovanje snovi.

Posebna vrednost dejavnosti je bila v tem, da je bila izvedena z dijaki računalniške smeri. Fermentacijski sistem je bilo mogoče razložiti podobno kot proces, pri katerem vhodne snovi in pogoji vplivajo na končni rezultat. Sobna temperatura, hladilnik in segrevanje na 100 °C so predstavljali različne pogoje, ki so vplivali na potek procesa. Takšna primerjava je dijakom omogočila, da so kemijski pojav razumeli kot sistem, ki ga je mogoče opazovati, analizirati in razložiti.

Dejavnost je spodbujala tudi samostojnost. Dijaki so pripravljali vzorce, sodelovali pri sestavljanju aparature, opazovali spremembe in oblikovali zaključke. Pri delu so bili aktivni in motivirani, kar je bilo opazno v njihovi pripravljenosti za sodelovanje, razpravo in praktično delo. Laboratorijsko delo je prispevalo tudi k razvoju sodelovalnih veščin, odgovornosti, natančnosti in varnega ravnanja v laboratoriju.

Dejavnost je omogočila jasne zaključke: temperatura vpliva na delovanje kvasovk, sladkorji v sadju predstavljajo osnovo za fermentacijo, za nastanek alkohola pa so potrebni ustrezni pogoji. Učenje je bilo povezano z neposredno izkušnjo in aktivno vlogo dijakov, kar je značilno za raziskovalno usmerjeno naravoslovno učenje (Skvarč in Bačnik, 2011–2012; Moravec, 2014).

6. Omejitve izvedbe

Najpomembnejša omejitev izvedene dejavnosti je bil čas fermentacije. Obdobje treh oziroma štirih dni je za popolno alkoholno vrenje kratko. Posledično vaja ni bila zasnovana kot pridobivanje optimalne količine alkohola, temveč kot primerjalno opazovanje začetnih sprememb in vpliva pogojev na potek procesa.

Ta omejitev ni zmanjšala pedagoške vrednosti dejavnosti, saj je bil glavni namen vaje razumevanje procesa, opazovanje razlik in spodbujanje motivacije. Dijaki so na podlagi konkretne izkušnje razmišljali o pogojih poskusa, možnih izboljšavah in o tem, kako bi se rezultati spremenili, če bi fermentacija potekala dlje časa.

7. Zaključek

Predstavljena dejavnost prikazuje primer dobre pedagoške prakse, pri kateri je bilo kemijo mogoče približati dijakom računalniške smeri z raziskovalnim laboratorijskim delom. Predhodni demonstracijski dokaz sladkorjev v sadju je omogočil jasnejše razumevanje izhodišča fermentacije. Laboratorijsko delo z grozdjem in jabolki je dijakom omogočilo opazovanje vpliva različnih pogojev na delovanje kvasovk, destilacija pa je povezala fermentacijo s postopki ločevanja snovi.

Za dijake je bila dejavnost drugačna od običajnega pouka kemije, zato je vzbudila več zanimanja in motivacije. Ker so lahko sami pripravljali vzorce, opazovali spremembe, sestavljali aparaturo in preverjali nastanek alkohola, so kemijo doživeli kot uporabno in razumljivo vedo. Dejavnost je spodbudila drugačen interes za učenje, saj so dijaki videli neposredno povezavo med teoretičnim znanjem, praktičnim delom in vsakdanjim življenjem.

Pomanjkljivost izvedbe je bila predvsem kratka dolžina fermentacijskega obdobja, zato dejavnost ni omogočala natančne kvantitativne analize ali optimalnega izkoristka fermentacije. Kljub temu je bila pedagoško učinkovita, ker je omogočila primerjavo pogojev in oblikovanje smiselnih zaključkov.

Prav aktivna vloga dijakov, njihova radovednost, sodelovanje in vidni rezultati potrjujejo, da je bila izbira raziskovalnega laboratorijskega dela kot metode poučevanja uspešna. Takšna metoda podpira ne le razumevanje učne snovi, temveč tudi razvoj samostojnosti, odgovornosti, praktičnih spretnosti in pozitivnejšega odnosa do kemije.

Viri

- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D., & Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede.
- Dewey, J. (2012). Šola in družba. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). Kemija: učni načrt z didaktičnimi priporočili. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Didakticna_priporocila_k_ucnemu_nacrtu_kemija_2025.pdf
- Moravec, B. (ur.). (2014). Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi: Naravoslovje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-naravoslovje.pdf
- SIO. (b. d.-a). Gorenje alkoholov. E-učbeniki, Kemija 9. https://eucbeniki.sio.si/kemija9/1100/index4.html
- SIO. (b. d.-b). Kako dokažemo glukozo v živilih. E-učbeniki, Kemija 9. https://eucbeniki.sio.si/kemija9/1951/index4.html
- Skvarč, M., & Bačnik, A. (2011–2012). Raziskovalno eksperimentalno učenje kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov. Vzgoja in izobraževanje, 42/43(6/1), 12–18.

Svetovalni delavec ali deklica za vse? Med strokovnimi izhodišči in vsakodnevno prakso svetovalnega delavca v osnovni šoli

Urška Arnšek
I. osnovna šola Celje
urska.arnsek@iosce.si

Bibliografija

Urška Arnšek je po izobrazbi profesorica zgodovine in pedagogike ter vzgojiteljica predšolskih otrok. V vzgoji in izobraževanju je zaposlena dobro desetletje, sprva v vrtcu, sedaj pa v osnovni šoli. Zadnja leta se posveča predvsem delu v šolski svetovalni službi.

Povzetek

Šolska svetovalna služba predstavlja pomemben del sistema vzgoje in izobraževanja, saj s svojim delovanjem prispeva k celostnemu razvoju učencev, podpori učiteljem, sodelovanju s starši ter povezovanju šole z zunanjimi institucijami. Normativni dokumenti jasno opredeljujejo njeno vlogo kot strokovno podporo vzgojno-izobraževalnemu procesu, vendar se v vsakodnevni praksi pogosto sooča z bistveno širšim naborom nalog. Svetovalni delavec postaja koordinator številnih projektov, administrator, organizator, mediator, izvajalec preventivnih programov in pogosto tudi prvi naslov za reševanje vseh težav, ki se pojavijo v šolskem prostoru. Prispevek analizira zakonska in strokovna izhodišča za delo šolske svetovalne službe ter jih primerja z dejansko prakso v osnovnih šolah. Posebna pozornost je namenjena razkoraku med normativnimi pričakovanji in vsakodnevnimi obremenitvami svetovalnega delavca ter razmisleku o tem, kako ta razkorak vpliva na kakovost svetovalnega dela.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, osnovna šola, Programske smernice, svetovalni delavec.

Abstract

The school counselling service represents an important part of the education system, as its work contributes to the holistic development of students, provides support to teachers, facilitates cooperation with parents, and strengthens the school's links with external institutions. Regulatory documents clearly define its role as professional support for the educational process; however, in everyday practice, it often faces a considerably broader range of tasks. The school counsellor becomes a coordinator of numerous projects, an administrator, organiser, mediator, provider of preventive programmes, and often the first point of contact for addressing all kinds of difficulties that arise within the school environment. This paper analyses the legal and professional foundations for the work of the school counselling service and compares them with actual practice in primary schools. Particular attention is devoted to the gap between normative expectations and the everyday workload of school counsellors, as well as to a consideration of how this gap affects the quality of counselling work.

Keywords: school counselling service, primary school, Programme Guidelines, school counsellor.

1. Teoretična izhodišča

Svetovalna služba v slovenskih osnovnih šolah ima dolgo tradicijo, ki sega v šestdeseta leta prejšnjega stoletja (Bezić in Malešević, 2018). Danes njen strokovni okvir predstavljajo Programske smernice, ki jo opredeljujejo kot pomembno avtonomno strokovno službo, ki deluje v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Smernice, 2024). Programske smernice so konceptualno-delovni okvir za vse izobrazbene profile, ki opravljajo delo šolskega svetovalnega delavca. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2024) namreč določa, da lahko delo svetovalnega delavca opravlja pedagog, defektolog, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog, specialni in rehabilitacijski pedagog in še nekateri drugi.

Raznolikost slovenskih osnovnih šol, od katerih imajo najmanjše manj kot sto učencev, največje pa so vsaj desetkrat večje, se kaže tudi v številu delovnih mest svetovalnih delavcev. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2024) določa, da se sistematizira eno delovno mesto svetovalnega delavca v osnovni šoli z dvajsetimi oddelki,

dodatno pa še glede na število učencev. V praksi to pomeni, da so svetovalni delavci zaposleni v določenem deležu do polnega delovnega časa, v preostalem deležu pa opravljajo delo katerega izmed drugih strokovnih delavcev. Leta 2018 je ta podatek veljal za 61,7 % svetovalnih delavcev (Lep, 2020).

Svetovalna služba znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda deluje kot razvojno naravnana interna strokovna služba, ki spremlja, analizira, evalvira in razvija ustrezno okolje za optimalni razvoj in učenje otrok in mladostnikov, ter spremlja in zagotavlja podporo njihovemu celostnemu razvoju in učenju ter doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Svetovalni delavci so skupaj z drugimi udeleženci usmerjeni v razvoj otrok in mladostnikov ter ustanove kot celote (Smernice, 2024). Navedeno sovpada z enim temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost (Zakon o organizaciji …, 1996)

Programske smernice (2024) navajajo pet področij svetovalnega dela v osnovni šoli (varno, spodbudno in vključujoče okolje, celostni razvoj in dobrobit/blagostanje učencev, učenje in poučevanje, vzgojno-izobraževalni prehodi in razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj. Svetovalna služba deluje na treh ravneh: na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, na ravni skupine/oddelka ter na ravni dela s posameznikom in zanj).

Za kakovostno opravljanje svetovalnega dela morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji:

- ustrezne strokovne kompetence (znanja, pridobljena v času študija in z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, študijem strokovne literature, reflektiranjem lastne prakse …)
- materialni pogoji (lastna pisarna za individualne obravnave, primeren prostor za delo v manjših ali večjih skupinah, sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, primerna oprema za hrambo osebnih podatkov, strokovna literatura, pripomočki in didaktični material)
- delovni pogoji (čas za pripravo, izvedbo in dokumentiranje opravljenih nalog)
- pogoji za strokovni razvoj (dodatna izobraževanja in usposabljanja, možnost timskega delovanja …)

Smernice (2024) izpostavljajo tudi pomemben vidik delitve dela: strokovni del posameznih nalog opravi svetovalni delavec, administrativno-tehnični del se dodeli drugi osebi.

2. Med teorijo in prakso

Raznolikost dela šolskega svetovalnega delavca v osnovni šoli se jasno pokaže, ko delovno mesto zasede nekdo brez izkušenj, četudi z ustrezno izobrazbo in veliko zagnanosti. Brez ustreznega mentorstva svetovalnemu delavcu pripravniku ali vsaj izkušene osebe, ki je pripravljena ponuditi nasvet, ko postanejo stvari prezahtevne, enostavno ne gre.

V nadaljevanju izpostavljamo nekatera izmed delovnih področij, nikakor pa ni zajet celoten obseg delovnih nalog, ki jih svetovalni delavec opravi v celotnem šolskem letu.

2.1 Svetovalno delo v ožjem smislu

Resman (2008) poudarja, da svetovalna služba ni namenjena zgolj odpravljanju težav, temveč predvsem preventivnemu delovanju in soustvarjanju spodbudnega šolskega okolja. Svetovalni delavec deluje kot povezovalni člen med učenci, učitelji, starši, vodstvom šole in zunanjimi institucijami. Temeljno načelo sodobnega svetovalnega dela je partnerski odnos, pri katerem svetovalni delavec ne prevzema odgovornosti drugih strokovnih delavcev, temveč jim pomaga pri iskanju rešitev. Njegova naloga je svetovanje, koordinacija, strokovna podpora in razvoj kakovostnih odnosov v šoli.

Neposredno delo z učenci, njihovimi starši in ostalimi strokovnimi delavci na šoli, je temeljno delo svetovalnega delavca, ne glede na to, ali je usmerjeno v preventivo ali v pomoč ob že nastalih težavah. Ob vse večjih obremenitvah in povečevanju delovnih nalog, pa temu področju svetovalni delavci žal pogosto ne utegnejo posvetiti toliko pozornosti, kot bi to želeli.

2.2 Individualizirani programi

Individualizacija v slovenski osnovni šoli izhaja iz temeljnega načela optimalnega razvoja vseh učencev, ne glede na njihove osebne okoliščine. Hkrati je individualizacija tudi zakonska obveza, individualizirani programi pa so formalni pedagoški dokumenti. Najbolj znana skupina učencev, za katere je šola dolžna pripraviti individualizirane načrte, so učenci s posebnimi potrebami. Poleg tega šole pripravljajo omenjene načrte, četudi pod drugimi imeni, še za nadarjene učence, učence priseljence, učence z učnimi težavami in učence z vzgojnimi težavami.

Delo z učenci z individualiziranimi programi je natančneje opisano v strokovnih izhodiščih (npr. Koncept prepoznavanja nadarjenih …, 2025; Smernice za vključevanje otrok …, 2024;

Navodila za prilagojeno izvajanje …, 2025). Šolski svetovalni delavec sodeluje pri pripravi, izvajanju in evalvaciji individualiziranih načrtov, pripravlja dokumentacijo za postopke usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, koordinira izvajanje dodatne strokovne pomoči, komunicira z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo … Natančno mora poznati zakonska določila in strokovne smernice, da lahko svetuje razrednikom, ostalim učiteljem in izvajalcem dodatne strokovne pomoči, pa tudi učencu in njegovim staršem. V praksi je zaradi naraščajočega števila individualiziranih programov (več učencev z odločbami o usmeritvi, več učencev priseljencev in učencev z učnimi težavami) in pomanjkanja strokovnega kadra, npr. logopedov to postalo zelo obsežno področje dela svetovalnega delavca, ki zahteva ogromno administrativnega dela.

2.3 Delo svetovalnega delavca ob vzgojno-izobraževalnih prehodih

Svetovalni delavec je najpogosteje prva oseba s posamezne osnovne šole, ki stopi v stik z bodočim prvošolcem in njegovimi starši in hkrati oseba, ki poskrbi za vso podporo ob vpisu v srednjo šolo. Ob tem ne smemo pozabiti še na prepise učencev v času šolanja (tudi med šolskim letom) zaradi selitev (tudi v in iz tujine). Strokovni dokumenti (npr. Smernice za vključevanje otrok …, 2024) poudarjajo skrb za uspešno vključevanje učencev v novo šolsko okolje in pomen svetovalnega dela v ožjem smislu, torej svetovanje. V praksi za neposredno delo z učenci, njihovimi starši in učitelji velikokrat zmanjkuje časa zaradi obsežnih administrativnih bremen. Sam postopek vpisa je namreč v veliki meri sestavljen iz izpolnjevanja obrazcev, vpisovanja podatkov in vodenja evidenc. Ko temu dodamo še postopek priprave odločb o morebitnem odlogu šolanja, vodenje postopka ob vlogi za prepis učenca na drugo šolo in podobno, se prava vloga svetovalnega delavca skorajda izgubi.

Pri vzgojno-izobraževalnih prehodih ne moremo mimo sprememb, ki jih prinaša družba. Vse večje število učencev priseljencev predstavlja velik izziv za vse zaposlene v šoli, za svetovalne delavce pa še posebej. Pogosto pride do situacije, ko želijo (in zaradi zakonske obveznosti tudi morajo) vpisati otroka v šolo starši, ki ne poznajo niti osnov slovenskega jezika. Svetovalni delavec je dolžan izvesti vpis, pri jezikovnih preprekah pa je velikokrat prepuščen lastni iznajdljivosti.

2.4 Sodelovanje z zunanjimi ustanovami

Osnovne šole skorajda vsakodnevno sodelujejo z različnimi zunanjimi strokovnimi ustanovami. Mednje sodijo vrtci, druge osnovne in srednje šole, svetovalni centri, zdravstveni domovi, razvojne ambulante, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, upravne enote, policija,

centri za socialno delo, sodišča in številne druge. Velik del sodelovanja predstavljajo različni administrativni postopki (posredovanje poročil in drugih podatkov o učencih, posredovanje dokumentacije ob vpisih in prepisih …). Svetovalni delavec se z namenom zagotavljanja celostnega razvoja in dobrobiti oz. blagostanja učencev na druge ustanove velikokrat obrača po pomoč. Pri tem je med drugim dolžan paziti na zagotavljanje ustreznega varstva osebnih podatkov. Omeniti velja omeniti še osebno izpostavljenost svetovalnega delavca, ko gre za občutljive situacije (npr. prijava na policijo ali center za socialno delo, pričanje v postopkih pred sodiščem …).

2.5 Administrativne zadeve in urejanje evidenc

Pisarne svetovalnega delavca brez osebnega ali prenosnega računalnika in vsaj ene večje omare za hrambo dokumentov si danes ne moremo predstavljati. Da bi bilo dobro, da ima svetovalni delavec opravljen strokovni izpit iz zakona o upravnem postopku, tudi ni novost. Aplikacije, ki nadomeščajo papirnato pedagoško dokumentacijo (eAsistent, LoPolis idr.) na eni strani nudijo hiter dostop do podatkov, zahtevajo pa tudi poznavanje sistemov in skrb za pravilno uporabo.

Svetovalni delavec mora imeti papirnato in elektronsko dokumentacijo skrbno urejeno, da lahko hitro dostopa do podatkov. Za nudenje podpore sodelavcem mora biti kompetenten tako na računalniškem področju (urejanje besedil in preglednic, elektronska pošta, uporaba spleta …), kot tudi pri sestavi različnih pisanj (zapisniki sestankov, poročila o učencih …). Ob vsej sodobni tehnologiji pa mora biti svetovalni delavec še vedno suveren (in sposoben svetovati drugim) pri izpolnjevanju matične knjige in podobnih dokumentov.

Spremembe v družbi s seboj prinašajo dejstvo, da so tako učenci, kot njihovi starši vedno bolj pozorni na uveljavljanje pravic. Svetovalni delavec mora za uspešno delo natančno poznati zakonodajo, ki se nanaša na področje šolstva, žal pa je vedno bolj nujno tudi poznavanje splošnega upravnega postopka. Zakonodaja tako določa, da se tovrstni postopek uporablja v postopkih v zvezi z vpisom, prestopom, prešolanjem, odložitvijo šolanja, oprostitvijo sodelovanja pri posameznem predmetu, prepovedjo obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti, statusom učenca športnika ali umetnika ter v zvezi s subvencioniranjem šole v naravi (Zakon o osnovni šoli, 1996). Izmed naštetih postopkov jih večina, če ne kar vsi, spadajo v delovno področje svetovalnega delavca.

Med uveljavljanje pravic učencev in njihovih staršev, spada tudi pravica do pritožbe. Na tem mestu moramo omeniti izjemen vpliv umetne inteligence, ki je poskrbela, da lahko učenci ali njihovi starši v nekaj minutah pripravijo tudi več strani dolgo in s pravnimi argumenti podprto

pritožbo, če se ne strinjajo s posamezno odločitvijo šole. Ker je svetovalni delavec že zaradi svojega osnovnega dela praviloma malo boljši poznavalec zakonodaje, velikokrat pade nanj tudi breme reševanja pritožbe.

3. Od šole do šole drugače

Vsaka osnovna šola v Sloveniji je nekaj posebnega. Med seboj se razlikujejo po številu učencev, zaposlenih, okolju, v katerem se nahajajo in številnih drugih značilnostih. Delo šolskega svetovalnega delavca povsod temelji na istih izhodiščih, pa vendar se od šole do šole močno razlikuje. Če vzamemo samo navedbo Smernic, da svetovalni delavec opravi strokovni del naloge, administrativni del pa kdo drug, to v praksi šole rešujejo na različne načine. Dejstvo je, da so šolski administratorji velikokrat preobremenjeni s svojim delom, zato tudi povsem administrativne zadeve, kot je izdajanje potrdil o šolanju in dvojnikov izdanih dokumentov, marsikje opravljajo svetovalni delavci ali pomočniki ravnateljev. Med dejstva, ki vplivajo na razlike med šolami, seveda vpliva tudi sama izobrazba svetovalnega delavca. Povsem razumljivo je, da bo psiholog z ustreznimi kompetencami lahko opravljal testiranja nadarjenih učencev, medtem ko bodo morda na drugi šoli za enak postopek potrebovali pomoč zunanjega strokovnjaka.

Za svetovalnega delavca je izjemnega pomena izmenjava izkušenj s kolegi z drugih šol, kar po nekaterih krajih omogočajo ti. regijski ali občinski aktivi svetovalnih delavcev. A kot ugotavlja Ajda Erjavec Bartolj (2018), svetovalni delavci pri potrebi po izobraževanju in povezovanju naletijo na številne ovire, od cenovne nedostopnosti do velike količine delovnih nalog, ki jim ne omogoča tolikšne odsotnosti z delovnega mesta, kot bi bilo to potrebno.

Nenazadnje je za šolskega svetovalnega delavca zelo pomembno vzdušje v kolektivu, ki mu pripada. Še tako težko nalogo je lažje opraviti, če pri tem obstaja podpora s strani vodstva in sodelavcev. Na osnovnih šolah, kjer je zaposlenih več svetovalnih delavcev, je zelo pomembno sodelovanje med njimi in uravnotežena razporeditev delovnih nalog glede na močna področja posameznika.

4. Ko ne gre vse po načrtu

Dobro načrtovanje je pri pedagoškem delu izjemno pomembno, a v praksi se lahko še tako dober načrt sesuje v trenutku. Nenehno prilagajanje je zato ne le ključ do uspeha, ampak včasih

preprosto nujno, da se posamezne dejavnosti sploh lahko izvedejo. Nenadne odsotnosti sodelavcev in posledično nadomeščanja v zadnjem trenutku, ki padejo na ramena svetovalnega delavca, se na prvi pogled ne zdijo ravno nepremagljiva ovira. Tudi za pogovore z zahtevnimi sogovorniki bi morali biti svetovalni delavci dovolj strokovno podkovani. Najtežje pa so situacije, ko se posameznik znajde v hudi stiski. Tu lahko gre za samomorilne misli, nasilnega učenca (ali tudi odraslega), sodelavca pod stresom … Svetovalni delavec mora v takšnih situacijah uporabiti vse svoje strokovno znanje, ostati priseben in ravnati preudarno. Povsem razumljivo je, da v primeru intervencij vse ostalo delo počaka. Če svetovalni delavec v določenem deležu izvaja še ure dodatne strokovne pomoči ali poučuje katerega izmed predmetov, je lahko reševanje nujnih situacij precejšen izziv.

5. Razprava

Namen pričujočega prispevka ni nerganje nad delovnimi nalogami šolskega svetovalnega delavca, temveč predstaviti vsakdan tega strokovnega delavca. Analiza normativnih dokumentov in vsakodnevne prakse kaže na izrazit razkorak med strokovno opredeljeno vlogo šolske svetovalne službe in dejanskim obsegom nalog, ki jih opravljajo svetovalni delavci. Čeprav Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli ter Programske smernice za delo šolske svetovalne službe jasno opredeljujejo svetovalno službo kot strokovno podporo vzgojno-izobraževalnemu procesu, organizacijska realnost osnovnih šol pogosto vodi v širjenje njenega delovnega področja.

Po eni strani je širitev nalog razumljiva. Šola postaja vedno bolj kompleksen socialni prostor, v katerem se prepletajo vzgojni, izobraževalni, socialni, zdravstveni in pravni vidiki. Družbene spremembe, naraščajoče duševne stiske otrok in mladostnikov, vse večja raznolikost učencev ter razvoj vključujočega izobraževanja od svetovalnega delavca zahtevajo širok spekter kompetenc. Njegova vloga zato ni omejena zgolj na individualno svetovanje, temveč vključuje koordinacijo, povezovanje različnih institucij in soustvarjanje spodbudnega šolskega okolja.

Po drugi strani pa širjenje nalog odpira vprašanje strokovne identitete svetovalnega delavca. Če pomemben del delovnega časa predstavljajo administrativna opravila, organizacija projektov in izvajanje nalog, ki bi jih lahko opravljali drugi zaposleni, se zmanjšuje možnost za izvajanje temeljnih strokovnih dejavnosti. To pomeni manj časa za preventivno delo, zgodnje odkrivanje težav, sistematično spremljanje učencev ter razvojno delo z oddelki, učitelji in starši.

Podobne ugotovitve najdemo tudi v strokovni literaturi. Resman (2008) poudarja, da mora biti svetovalno delo usmerjeno v razvoj otrok in mladostnikov ter v razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote. Pri tem je pomembno, da individualno-kurativna dejavnost ne prevlada nad drugimi, zlasti razvojnimi in preventivnimi dejavnostmi.

Poseben izziv predstavlja tudi vprašanje kadrovskih normativov. Število učencev z odločbami o usmerjanju, duševnimi stiskami, vedenjskimi težavami in kompleksnimi družinskimi okoliščinami narašča, medtem ko kadrovske zmogljivosti svetovalnih služb temu pogosto ne sledijo. Posledično se svetovalni delavci znajdejo v položaju, ko morajo določati prednostne naloge, kar lahko pomeni, da za preventivne dejavnosti zmanjka časa. Tako se njihovo delo vse bolj usmerja v reševanje kriznih situacij, manj pa v sistematično razvojno delovanje. Na delo svetovalnega delavca močno vplivajo tudi drugi normativi, predvsem število učencev v oddelkih. Več desetletij star predpis, ki določa število 28 učencev, je ob današnjem stanju v družbi, ki se zelo dobro odseva tudi pri učencih, popolnoma neprimeren.

Ob tem se zastavlja tudi vprašanje organizacijske kulture posamezne šole. V okoljih, kjer vodstvo jasno razume strokovno vlogo svetovalne službe in jo vključuje kot enakovrednega partnerja pri načrtovanju razvoja šole, je delo praviloma bolj usmerjeno v strokovno svetovanje. Nasprotno pa lahko v organizacijah, kjer svetovalna služba prevzema predvsem operativne in administrativne naloge, prihaja do zmanjšanja njene strokovne avtonomije.

Raziskava o obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev je pokazala, da le petina svetovalnih delavcev meni, da so na delovnem mestu ravno prav obremenjeni, kar 77,7 % pa jih poroča, da so nekoliko oziroma zelo preobremenjeni (Lep, 2020). Med razlogi za preobremenjenost so svetovalni delavci navedli težave pri sodelovanju z vodstvom vzgojno-izobraževalnega zavoda, razna nadomeščanja, različne naloge in dopolnjevanje dela, osebno izpostavljenost, administrativna dela, učenci s posebnimi potrebami, trenutna normativna ureditev in reševanje kriznih intervencij (npr. pričakovanja, da bo svetovalni delavec »servisiral težavo«).

6. Zaključek

Šolska svetovalna služba predstavlja enega ključnih strokovnih stebrov sodobne osnovne šole. Njeno poslanstvo je usmerjeno v podporo učencem, učiteljem in staršem ter v soustvarjanje spodbudnega, varnega in vključujočega učnega okolja. Zakonski in strokovni dokumenti jasno

določajo njeno razvojno, preventivno in svetovalno naravnanost, vendar analiza prakse kaže, da se dejansko delo svetovalnih delavcev pogosto pomembno razlikuje od normativnih izhodišč.

Povečevanje administrativnih obveznosti, koordinacijskih nalog in organizacijskih zadolžitev zmanjšuje možnosti za neposredno strokovno delo z učenci. Posledično se svetovalni delavci pogosto znajdejo v vlogi koordinatorjev različnih procesov, pri čemer njihova osnovna strokovna funkcija postaja manj vidna. To lahko dolgoročno vpliva tako na kakovost svetovalnega dela kot tudi na zadovoljstvo in profesionalno identiteto zaposlenih.

Ob tem je treba poudariti, da namen prispevka ni kritika posameznih šol ali vodstev, temveč opozorilo na sistemski problem. Naloge svetovalne službe se širijo hitreje, kot se prilagajajo kadrovski normativi in organizacijske rešitve. Če želimo ohraniti kakovost svetovalnega dela, bo treba razmisliti o jasnejši opredelitvi pristojnosti, ustreznejši kadrovski podpori ter zmanjšanju administrativnih obremenitev.

Sodobna šola potrebuje strokovno močno, avtonomno in razvojno usmerjeno svetovalno službo. Le tako bo lahko učinkovito odgovarjala na vse bolj kompleksne potrebe otrok, družin in učiteljev ter uresničevala temeljno poslanstvo vzgoje in izobraževanja – zagotavljanje pogojev za celostni razvoj vsakega posameznika.

Viri

- Bezić, T., & Malešević, T. (ur.). (2018). *Konferenca o šolskem svetovalnem delu. 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: Zbornik povzetkov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erjavec Bartolj, A. (2018). Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo, 22*(3), 4–18.
- *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.* (2025). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lep, B. (2020). *Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.* (2025). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole.* (2024). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 70/24 in 18/25.
- *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole.* (2024). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 50/24 s spremembami.
- *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja.* (2024). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika, 59*(2), 6–25.
- *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.* (2024). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).* (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 s spremembami.
- *Zakon o osnovni šoli (ZOsn).* (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 s spremembami.

Prilagodljiva mentorska podpora in prevzemanje odgovornosti: longitudinalna analiza šestih večerov jazz standardov Ropotarnice

Ivan Mijačević

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana

ivan.mijacevic@dic.si

Biografija

Ivan Mijačević je glasbeni in plesni ustvarjalec, poustvarjalec in pedagog ter vzgojitelj v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Magistriral je s področja podajanja plesa na Hochschule für Musik und Tanz Köln. Koreografijo in ples je študiral na Salzburg Experimental Academy of Dance, glasbeno pedagogiko pa na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Sodeloval je z dramskimi in plesnimi gledališči ter festivali ter deloval na osnovnih in srednjih šolah, akademijah, umetniških studiih in umetniških skupinah v Sloveniji in v mednarodnem prostoru. Razvil je pedagoški sistem *Terpsihorina sonika* za poučevanje glasbe plesalcem. Njegovo delo temelji na holističnih in integrativnih pristopih k razumevanju ustvarjalnosti v glasbi in plesu.

Abstract

This article examines how adaptive mentoring support relates to a student's assumption of responsibility in collaborative music practice. It presents a reflective longitudinal case analysis, grounded in professional practice, of six jazz standards evenings held between January 2025 and May 2026 within Ropotarnica. Ropotarnica is a module of Zvočna raziskovalnica, a music-based extracurricular activity in a Slovenian residence for upper-secondary students. The analysis focuses on change and continuity in the relationship between mentoring support and Student A's responsibilities across the six episodes; the other students' contributions form part of each performance context. The materials include evaluation notes, audio and video recordings, event documentation, professional records, and the author's reconstruction of the episodes. It compares organisational and communicative tasks, musical decision-making, responsibility for the ensemble sound, technical demands, mentoring support, and the transfer of evaluation findings into subsequent practice. Responsibility did not develop linearly across

all areas. Student A was active from the first episode, while his role became more stable and extensive in forming ensembles, communicating with performers, contributing to repertoire selection, preparing and leading rehearsals, and participating in collaborative musical decision-making. Musical and organisational responsibilities expanded more clearly than readiness to manage technical demands in a new performance situation. Because no interview was conducted and the author served as mentor and analyst, the findings are limited to observable actions and documented changes. The case shows that responsibility is situational, domain-specific, and collaborative, and suggests that mentoring support should be adjusted to task demands, performance context, and participants' readiness.

Ključne besede: domska pedagogika; glasbena interesna dejavnost; prilagodljiva mentorska podpora; prevzemanje odgovornosti; longitudinalna analiza primera.

1. Uvod

Interesne dejavnosti v dijaškem domu lahko mladostnikom omogočajo več kot vsebinsko zapolnitev prostega časa. Kadar vključujejo skupno načrtovanje, javno izvedbo, odločanje in evalvacijo, lahko postanejo prostor, v katerem dijaki prevzemajo naloge, usklajujejo svoje ravnanje z drugimi in preverjajo posledice lastnih odločitev.

Zvočna raziskovalnica je glasbena interesna dejavnost v Dijaškem domu Ivana Cankarja, v okviru katere so se oblikovali različni moduli vaj, raziskovanja zvoka in javnih izvedb. Predhodni prispevek *Interes kot učinek procesne strukture: modelnoanalitična študija primera Zvočne raziskovalnice* (Mijačević, 2026) je obravnaval procesno strukturo dejavnosti, njeno modularnost, cikličnost, procesno koherenco in organizacijsko konsolidacijo. Pričujoči prispevek se na ta izhodišča opira pri analizi spreminjanja pobude, odločanja in odgovornosti v nadaljnjih glasbenih epizodah.

Empirični primer sestavlja šest večerov jazz standardov (VJS) v okviru modula Ropotarnica med 20. januarjem 2025 in 19. majem 2026. Zasedbe, prostori in izvedbeni pogoji so se spreminjali, edini dijak, ki je sodeloval v vseh epizodah, pa je bil dijak A, kitarist in začetni pobudnik serije. Njegova kontinuiteta omogoča longitudinalno spremljanje spreminjanja nalog, drugi dijaki pa so obravnavani kot soizvajalci, katerih predlogi, glasbene usmeritve in izkušnje so pomembno določali zahteve posamezne epizode.

Izhodiščni problem članka je, kako se v ponavljajoči se javni glasbeni praksi spreminja razmerje med mentorjevo podporo in dijakovim prevzemanjem odgovornosti. Odgovornost ni razumljena kot enotna osebnostna lastnost, temveč kot področno in situacijsko oblikovano ravnanje. Dijak je lahko pri glasbenih in organizacijskih nalogah razmeroma samostojen, pri tehnični postavitvi v novi izvedbeni situaciji pa še vedno potrebuje neposredno pomoč.

Osrednje raziskovalno vprašanje se glasi:

Kako se je v šestih zaporednih večerih jazz standardov Ropotarnice med januarjem 2025 in majem 2026 spreminjalo razmerje med prilagodljivo mentorsko podporo in prevzemanjem odgovornosti dijaka A pri soustvarjanju glasbene prakse?

Cilj prispevka je z longitudinalno primerjavo šestih epizod analizirati organizacijsko-komunikacijske, glasbene in tehnične naloge, pri katerih je A prevzemal pobudo in odgovornost, ter pojasniti, kako se je ob tem spreminjala mentorjeva podpora.

2. Teoretska izhodišča

Teoretska izhodišča oblikujejo analitični okvir za razlago mentorske podpore, prevzemanja odgovornosti in sodelovalnega odločanja v šestih epizodah Ropotarnice. Odgovornost je obravnavana kot področno, situacijsko in sodelovalno oblikovano ravnanje, ne kot stalna osebnostna lastnost dijaka.

2.1 Prilagodljiva mentorska podpora

Za analizo spreminjanja mentorjeve vloge je uporaben koncept učne opore, ki ga v obravnavanem kontekstu poimenujemo prilagodljiva mentorska podpora. Van de Pol, Volman in Beishuizen (2010) učni opori pripisujejo tri povezane značilnosti: prilagajanje podpore trenutni učenčevi potrebi, postopno umikanje podpore in učenčevo prevzemanje odgovornosti. V Ropotarnici je zato pomembno, kdaj mentor pripravi pogoje, kdaj odločitve prepusti dijakom, kdaj jih spremlja in kdaj zaradi zahtevnosti naloge ali časovnega pritiska znova poseže neposredneje.

2.2 Delovalnost in prevzemanje odgovornosti

Pojem delovalnosti označuje možnost posameznika, da v konkretnih okoliščinah deluje, odloča in vpliva na potek dogodkov. Biesta in Tedder (2007) delovalnosti ne razumeta kot lastnosti, ki jo posameznik preprosto ima, temveč kot dosežek, ki nastaja v razmerju med izkušnjami,

nameni, presojo ter možnostmi in omejitvami okolja. A-jevo prevzemanje odgovornosti je zato obravnavano kot področno in situacijsko: pri nekaterih nalogah je lahko deloval razmeroma samostojno, pri tehnični postavitvi v novi izvedbeni situaciji pa je še potreboval podporo.

2.3 Sodelovalna ustvarjalnost in skupna zvočna slika

Jazzovska izvedba se oblikuje s poslušanjem, odzivanjem, menjavanjem vlog in sprotnim prilagajanjem. Sawyer (2006) skupinsko ustvarjalnost povezuje z improvizacijo, sodelovanjem in nastajanjem skupnega rezultata v izvedbi, Kenny (2014) pa sodelovalno ustvarjalnost v jazzovskem ansamblu razume kot glasbeno in družbeno prakso, ki vključuje pobudo, vodenje, dejavno članstvo in pogajanje o različnih prispevkih. Ta okvir preprečuje enačenje odgovornosti z individualnim nadzorom. Odgovornost za skupno zvočno sliko označuje premik od osredotočenosti na lastni instrumentalni prispevek k presojanju njegove funkcije v celoti.

2.4 Refleksija in prenos izkušnje

Refleksija je razumljena kot vračanje k izvedeni izkušnji, njeno vrednotenje in oblikovanje nadaljnjega ravnanja. Boud, Keogh in Walker (1985) jo povezujejo s ponovnim premislekom izkušnje in njeno uporabo pri nadaljnjem učenju. V analizi je zato pomembno, ali evalvacije ostanejo samo komentar izvedbe ali pa usmerjajo nadaljnje vaje, odločitve in prenos izkušenj v nove izvedbene okoliščine.

3. Metodologija in gradivo

3.1 Zasnova raziskave

Prispevek je zasnovan kot strokovno-refleksivna longitudinalna analiza enega primera, v kateri je analitično osrednje spreminjanje nalog in odgovornosti dijaka A. Primer predstavlja serija šestih večerov jazz standardov Ropotarnice, posamezni večeri pa so obravnavani kot časovno povezane epizode iste pedagoške in glasbene prakse.

Primarna enota analize ni posamezen koncert kot zaključen dogodek, temveč spremembe in kontinuitete v razmerju med mentorjevim ravnanjem in ravnanjem dijaka A skozi zaporedne epizode. Analiza spremlja, katere naloge je A prevzemal, kako se je spreminjala mentorjeva podpora, kako so se oblikovale glasbene odločitve in kje so se pokazale meje samostojnega delovanja.

Obravnavane epizode so: VJS 1, 20. januarja 2025, Vadnica 9; VJS 2, 10. februarja 2025, Galerija A; VJS 3, 17. februarja 2025, Galerija A; VJS 4, 3. marca 2025, Galerija A; VJS 5, 7. aprila 2025, Kreatorij; in VJS 6, 19. maja 2026, Galerija A. Zasedbe, prostori in izvedbeni nameni so se spreminjali, A pa je edini sodeloval pri vseh šestih večerih, zato je njegova razvojna pot analitično osrednja.

3.2 Gradivo, postopek in omejitve

Empirični korpus vključuje evalvacijske zapiske, avdio- in videoposnetke, evidence dogodkov, letna poročila oziroma strokovne zapise ter avtorjevo sistematično rekonstrukcijo poteka posameznih epizod. V analizi se razlikuje med dokumentiranimi podatki, avtorjevimi strokovnimi opažanji in interpretacijo primerjanih dogodkov.

Interpretacije kakovosti izvedbe, skupne zvočne slike in samostojnosti temeljijo na opazljivih značilnostih ter avtorjevih strokovnih opažanjih, zato so omejene na obravnavane situacije. Pri presoji so upoštevane tudi druge možne razlage, povezane z zasedbo, prostorom, predhodnimi izkušnjami in izvedbenimi okoliščinami. Intervju z dijakom A ni bil izveden, zato analiza ne obravnava njegovega retrospektivnega doživljanja.

Analiza je potekala s kronološkim popisom epizod, ločenim evidentiranjem ravnanj mentorja in dijaka A ter primerjavo organizacijsko-komunikacijskih nalog, glasbenega odločanja, skrbi za skupno zvočno sliko, tehnično-organizacijskih zahtev, mentorjeve podpore in prenosa evalvacijskih ugotovitev. Pri posamezni epizodi so bili upoštevani kontekst dogodka, vir podatka, ravnanje mentorja in dijaka A, primerjava z zgodnejšimi epizodami, opaženi premik ali kontinuiteta, teoretska interpretacija, alternativna razlaga in meje sklepanja. Iz primerjave so bile oblikovane glavne analitične kategorije: deljena pobuda, sodelovalno odločanje, odgovornost za skupno zvočno sliko, področna in situacijska odgovornost, prilagodljiva mentorska podpora ter refleksija in prenos.

Vsi dijaki so anonimizirani in označeni z nevtralnimi črkami. Neposredne izjave dijakov niso uporabljene. Pomembna omejitev je avtorjeva dvojna vloga: v dejavnosti je deloval kot mentor in koordinator dogodkov, v prispevku pa kot analitik. Ta bližina omogoča natančen vpogled v pripravo, izvedbo in evalvacije, hkrati pa odpira možnost selektivnega spomina in interpretacije. Opaženih sprememb ni mogoče pripisati samo Ropotarnici, saj so nanje vplivali tudi formalno glasbeno izobraževanje, individualna vadba, druge dejavnosti, različne zasedbe, prostori in dozorevanje.

4. Longitudinalna analiza šestih večerov Ropotarnice

Analiza šestih večerov je organizirana tematsko in primerjalno, ne kot zaporedni opis posameznih dogodkov. Analitični poudarki posameznih epizod so: pri VJS 1 in VJS 2 začetna pobuda, razmejitev solistične in spremljevalne vloge ter sprememba prostora; pri VJS 3 in VJS 4 usklajevanje vlog v duetih; pri VJS 5 skupinsko vodenje glasbene vaje večje zasedbe; pri VJS 6 pa presoja prenosa odgovornosti v novi izvedbeni in tehnični situaciji.

4.1 Spreminjanje nalog in organizacijske odgovornosti

Primerjava šestih večerov kaže, da je bil A dejaven že pri prvem večeru: dal je pobudo in nastopil kot kitarist, mentor pa je pobudo povezal z organizacijo zasedbe, pripravo prostora, javno izvedbo in evalvacijo. Longitudinalna sprememba se zato nanaša predvsem na spreminjanje vrste, obsega in zahtevnosti nalog, ki jih je A prevzemal.

Po prvem večeru sta bila v evalvaciji prepoznana nejasno razmerje med solom in spremljavo ter prostorska omejenost Vadnice 9, zato sta sledili posebna glasbena vaja in selitev v Galerijo A. Pri drugem, tretjem in četrtem večeru se je A-jeva organizacijska vloga postopoma stabilizirala: predlagal je soizvajalce, preverjal njihovo razpoložljivost, z njimi komuniciral, sodeloval pri oblikovanju repertoarja ter pripravljal program oziroma nagovor občinstvu. Mentor je še vedno zagotavljal časovni, prostorski in tehnični okvir, A pa je že znane naloge opravljal samostojneje.

Pri petem večeru se je organizacijska zahtevnost povečala zaradi večje zasedbe, novega prostora in povezave z modulom Opremljevalnica. Dijaki so najprej sodelovali pri ozvočevanju lastne zasedbe, nato pa po zaključeni tehnični pripravi sami vodili glasbeno vajo večje instrumentalno-vokalne zasedbe. Mentor je pomagal pri organizacijskih in ozvočevalskih vprašanjih, v glasbeno vodenje pa ni posegal. VJS 5 zato kaže skupinsko prevzemanje odgovornosti dijakov za glasbeni del.

Pri šestem večeru je pobudo za izvedbeni kontekst dal mentor, A pa je po sprejetju predloga oblikoval zasedbo, povabil glasbenike in po odpovedi prvotno predvidenega pianista poiskal zamenjavo. Organizacija dogodka se je zato oblikovala kot deljena odgovornost med mentorjem, A-jem in drugimi sodelujočimi dijaki.

4.2 Glasbeno odločanje in skupna zvočna slika

Glasbeno odločanje je bilo od drugega večera naprej razdeljeno med izvajalce. A je predlagal del repertoarja, drugi glasbeniki pa so dodajali svoje predloge. Dijaki so se dogovarjali o

vrstnem redu, tempih, formah, solih in spremljavi, mentor pa glasbenih izbir ni določal in med javno izvedbo ni posegal.

Glasbena vaja pred drugim večerom je izhajala iz problema prve izvedbe: razločevanja solistične in spremljevalne funkcije. Izvajalci so vadili, kdaj igrati in kdaj ne, kako vstopiti oziroma izstopiti ter kako podpreti solista. A je pri tem prevzemal vodilno vlogo ob mentorski podpori. K jasnejši razmejitvi glasbenih vlog je lahko prispeval tudi saksofonist F, ki je po avtorjevem strokovnem opažanju dobro obvladoval prehajanje med solistično in spremljevalno funkcijo.

Tretji in četrti večer sta podobna vprašanja odprla v manjših zasedbah: A in G sta raziskovala zvočno razmerje med kitaro in klavirjem, A in H pa zvočno homogenost dveh kitar ob različnih glasbenih pristopih. Dueta sta omogočila preglednejše usklajevanje vlog, hkrati pa sta pokazala, da je odgovornost za skupno zvočno sliko odvisna od konkretne zasedbe in načina poslušanja drugega izvajalca.

Pri petem večeru se je glasbeno odločanje razširilo na večjo instrumentalno-vokalno zasedbo. Po zaključeni vadbi ozvočevanja so dijaki sami vodili glasbeno vajo: določali so potek dela, predlagali ponovitve ter odločali o formah, vstopih, zaključkih, solih, dinamiki in spremljavi. Pri A-ju se je odgovornost v tej epizodi kazala manj v individualnem vodenju in bolj v sodelovanju pri skupinskem odločanju. Skupna zvočna slika je bila po avtorjevem strokovnem opažanju jasnejša kot pri prvem večeru, vendar manj pregledna kot pri manjših zasedbah; odprta so ostala predvsem vprašanja instrumentalne spremljave vokalnega dela, gostote, registra, dinamike in prilagajanja prostoru.

Med petim in šestim večerom je potekalo približno deset srečanj muziciranja v spreminjajočih se sestavih, ne pa s stalno zasedbo VJS 6. Mentor je v tem obdobju sodeloval pri usmerjanju vaj, poslušanju igranja in pogovorih o izvedbenih odločitvah. Celotna zasedba šestega večera je prvič igrala skupaj šele na tonski in kratki zaključni vaji približno eno uro pred nastopom. Repertoar so oblikovali nastopajoči dijaki, del izvedbenih odločitev pa so sprejemali sproti. A je imel pri dogovarjanju pobudo, vendar odločitev ni sprejemal sam.

Pri šestem večeru je bila po avtorjevem strokovnem opažanju skupna zvočna slika jasnejša kot pri petem večeru, čeprav tega ni mogoče razlagati kot rezultat daljšega skupnega vadenja te četverice. Glasbena spremljava fotografiranja je zahtevala tiho igranje ob ohranjanju notranje dinamike. Mentor je med nastopom zasedbi povedal, da lahko igra nekoliko tiše. Med nastopom v oblikovanje repertoarja, form in solističnih vlog ni posegal. A je puščal več prostora drugim

in bil manj zvočno izpostavljen, vendar izraziteje vključen v skupinsko delovanje. To nakazuje premik od osredotočenosti na lastni instrumentalni prispevek k presojanju njegove funkcije v skupni zvočni sliki.

Glasbeno odločanje je ostalo sodelovalno, A-jeva vloga v tem odločanju pa se je širila. Pri VJS 5 so dijaki glasbeno pripravo vodili kot skupina, pri VJS 6 pa je imel A izrazitejšo pobudo in omogočal sodelovanje drugih.

4.3 Meje odgovornosti, refleksija in prenos

Primerjava epizod kaže, da se je odgovornost razvijala različno po področjih. A je lahko v isti epizodi samostojno oblikoval zasedbo in sodeloval pri oblikovanju repertoarja, pri prostorski ali tehnični nalogi pa je še potreboval neposredno pomoč. Mentorjev umik je zato temeljil na predhodno pripravljenih pogojih in ni pomenil odsotnosti njegove organizacijske odgovornosti.

Peti večer je omogočil neposredno primerjavo dveh področij odgovornosti. V okviru modula Opremljevalnica so dijaki sodelovali pri ozvočevanju lastne zasedbe, po zaključeni tehnični pripravi pa so prešli v glasbeno vajo, ki so jo vodili sami. Epizoda zato kaže, da prevzemanje tehnične in glasbene odgovornosti ni potekalo enako, čeprav je bilo oboje del iste priprave.

Najizrazitejša razlika med področji se je pokazala pri šestem večeru. Pri pripravi prostora in ozvočenja so dijaki sami zaznali in opredelili težave s postavitvijo zvočnikov, mešalne mize in zasedbe. Mentor je po njihovem pojasnilu zaradi časovne omejitve posegel v reševanje težave in prevzel potrebno koordinacijo. Predhodne izkušnje z določeno postavitvijo ozvočenja dijakom niso zadostovale za prenos rešitve v novo prostorsko in tehnično situacijo.

Ponovni mentorjev poseg je bil omejen na reševanje tehničnega problema in koordinacijo. V isti epizodi je A oblikoval zasedbo, usklajeval izvajalce in sodeloval pri glasbenem odločanju. Tehnični zaplet zato kaže področno omejenost odgovornosti, ne pa njene odsotnosti.

Evalvacije po posameznih večerih so usmerjale nadaljnje delo. Najbolj neposredno se je to pokazalo po prvem večeru, ko sta bila prepoznana glasbeni in prostorski problem; na tej podlagi sta sledili posebna glasbena vaja in sprememba prostora. V poznejših evalvacijah so se poudarki spreminjali bolj postopno: od gostote in zanesljivosti skupinske igre do instrumentalne spremljave vokalnega dela, prilagajanja prostoru in razlikovanja med glasbeno ter tehnično-organizacijsko odgovornostjo. Evalvacije zato niso delovale samo kot povratna informacija po izvedbi, temveč kot način usmerjanja naslednjih nalog.

5. Razprava

5.1 Odgovornost kot področna in situacijska

Longitudinalna primerjava kaže, da je bil A dejaven že pri prvi epizodi, pozneje pa so se spreminjali obseg, stabilnost in vrste nalog, ki jih je prevzemal. Takšno spreminjanje je skladno z razumevanjem delovalnosti kot dosežka, ki nastaja v razmerju med posameznikovimi izkušnjami ter možnostmi in omejitvami konkretnega okolja (Biesta & Tedder, 2007). VJS 6 pri tem pokaže, da prepoznanje tehničnega problema še ne pomeni tudi zmožnosti njegove samostojne rešitve v časovno omejeni izvedbeni situaciji.

5.2 Spreminjanje funkcije mentorske podpore

Mentorska podpora se je med epizodami spreminjala predvsem po funkciji. Mentor je zagotavljal pogoje, se pri glasbenem odločanju praviloma umikal, po potrebi pa ponovno posegel zaradi konkretnih izvedbenih okoliščin. To je skladno z razumevanjem učne opore kot podpore, ki se prilagaja trenutni potrebi, se postopoma umika in omogoča prevzemanje odgovornosti (van de Pol et al., 2010). Ponovna tehnična koordinacija pri VJS 6 kaže mentorjevo strokovno presojo meje samostojnega delovanja v dani situaciji.

5.3 Soustvarjanje, refleksija in meje interpretacije

Glasbeno odločanje v Ropotarnici se je oblikovalo med izvajalci. A-jeva vloga se je širila znotraj skupnega odločanja, kar je skladno z razumevanjem sodelovalne ustvarjalnosti kot glasbene in družbene prakse (Kenny, 2014) ter s Sawyerjevim (2006) razumevanjem skupinske ustvarjalnosti, pri kateri rezultat nastaja s sprotnim prilagajanjem. Evalvacije so povezovale javno izvedbo, presojo opravljenega dela in nadaljnje naloge, kar je skladno s pojmovanjem refleksije kot uporabe izkušnje pri nadaljnjem učenju (Boud et al., 1985).

Opaženih sprememb ni mogoče pripisati samo Ropotarnici, saj so nanje vplivali tudi formalno glasbeno izobraževanje, individualna vadba, druge dejavnosti, različne zasedbe, prostori in dozorevanje dijakov. Analiza zato omogoča interpretacijo obravnavanega primera, ne pa posploševanja: odgovornost se oblikuje različno glede na nalogo, okoliščine, skupino in obliko mentorske podpore.

6. Zaključek

Longitudinalna analiza šestih večerov jazz standardov Ropotarnice kaže, da se je razmerje med mentorsko podporo in prevzemanjem odgovornosti dijaka A spreminjalo glede na področje nalog, izvedbeno situacijo in obliko sodelovanja. A je bil dejaven že pri prvi epizodi, zato razvoj ni pomenil prehoda iz pasivnosti v dejavnost, temveč stabilizacijo in razširjanje njegove vloge pri oblikovanju zasedb, komunikaciji z izvajalci, sodelovanju pri oblikovanju repertoarja, pripravi in vodenju vaj ter skupnem glasbenem odločanju.

Prispevek pokaže, da prevzemanje odgovornosti pri soustvarjanju glasbene prakse ni enoten ali linearen proces. Pri organizacijsko-komunikacijskih in glasbenih nalogah je A deloval zanesljiveje in z manj neposrednega vodenja, pri tehnični pripravi v novi izvedbeni situaciji pa je bil še potreben mentorjev poseg. Glasbena, organizacijska in tehnična pripravljenost zato niso medsebojno zamenljive, mentorska podpora pa se ne zmanjšuje preprosto, temveč se spreminja po obsegu in funkciji.

Metodološke omejitve izhajajo iz obravnave enega primera, spreminjanja zasedb in prostorov, neenake stopnje podrobnosti evalvacijskih zapisov, odsotnosti neposredne retrospektivne pripovedi dijaka A ter dvojne vloge avtorja, ki je v dejavnosti deloval kot mentor in koordinator dogodkov, v prispevku pa kot analitik. Ugotovitev zato ni mogoče posplošiti na razvoj odgovornosti dijakov nasploh; razumeti jih je treba kot analitično interpretacijo konkretne longitudinalne prakse.

Prenosljivost primera ni v ponovitvi enake serije koncertov, temveč v načinu pedagoškega presojanja. V sorodnih interesnih dejavnostih je zato pomembno presojati, katere naloge dijak že lahko prevzame, pri katerih še potrebuje podporo, kako se odgovornost razporeja v skupini in kdaj je ponovni mentorjev poseg strokovno potreben.

Viri

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (ur.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Kenny, A. (2014). "Collaborative creativity" within a jazz ensemble as a musical and social practice. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.002
- Mijačević, I. (2026). Interes kot učinek procesne strukture: modelnoanalitična študija primera Zvočne raziskovalnice. V K. Feguš (Ed.), *Zbornik prispevkov mednarodne konference (P)ostati pedagoški navdih 2: kako spodbujati radovednost, ustvarjalnost in varnost otrok* (str. 82–90). Forum Media. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HGMBI6O1
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music, 34*(2), 148–165. https://doi.org/10.1177/0305735606061850
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*, 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Možgani in učenje: nekaj nevroznanstvenih spoznanj za pedagoško prakso

Lučka Palir

Osnovna šola Lesično

lucka.palir@os-lesicno.si

Biografija

Lučka Palir je učiteljica razrednega pouka, opravlja tudi poklic šolske knjižničarke. Na svojem strokovnem področju se nenehno izobražuje, zanimajo jo pedagogika, didaktika in razvojna psihologija, predvsem v povezavi z varnim učnim okoljem, odnosi in komunikacijo v šolskem prostoru in širše. Je družinska mediatorka. Kot predana ljubiteljica kulture je aktivna na literarnem področju, njeno zanimanje pa pritegnejo vse oblike ustvarjalnosti. Dejavna je pri organizaciji lokalnih dogodkov. Na področju knjige in branja sodeluje z Bralno značko ter različnimi združenji. Z udeležbo na natečajih, srečanjih, prireditvah in z vodenjem ustvarjalnih delavnic išče učinkovite poti spodbujanja celostnega razvoja mladih.

Povzetek

Sodobna spoznanja nevroznanosti močno vplivajo ne samo na znanje o sestavi in delovanju možganov, pač pa tudi na razumevanje otrokovega razvoja, procesa učenja in vloge okolja pri oblikovanju razvijajočih se možganov. Prispevek predstavlja izbrana spoznanja o nevroplastičnosti, razvoju možganov, občutljivih obdobjih, čustveni regulaciji, pozornosti, motivaciji in razvoju prefrontalnega korteksa ter jih povezuje z vsakodnevnim delom pedagoga. Posebna pozornost je namenjena obdobju začetka najstništva, torej starostnemu razponu med otroštvom in odraslostjo, ko se v možganih odvijajo pomembne razvojne spremembe, ki vplivajo na čustvovanje, vedenje, pozornost, motivacijo in učenje.

V prispevku je izpostavljen pomen varnega, sprejemajočega in spodbudnega učnega okolja. Čustvena varnost je predstavljena kot pomemben pogoj za učinkovito učenje, saj stres in strah vplivata na pozornost ter dostopnost kognitivnih procesov. Nevroplastičnost hkrati ponuja pomembno pedagoško izhodišče: napake, trud, ponavljanje in ustrezne strategije niso le

spremljevalci učenja, temveč prispevajo k razvoju in spreminjanju možganskih povezav. S tem je povezana tudi naravnanost k rasti, ki učenca spodbuja k vztrajnosti in učenju iz napak.

Predstavljen je pristop PACE, ki poudarja igrivost, sprejemanje, radovednost in empatijo ter v ospredje postavlja kakovosten odnos med odraslim in otrokom. Prispevek tako povezuje izbrana nevroznanstvena spoznanja s konkretnimi možnostmi njihovega upoštevanja pri načrtovanju učnega procesa in ustvarjanju spodbudne razredne klime.

Ključne besede: Možgani, nevroplastičnost, učenje, čustveni razvoj, najstništvo

Abstract

Modern insights from neuroscience significantly influence not only our knowledge of brain structure and function, but also our understanding of child development, the learning process, and the role of the environment in shaping the developing brain. This article presents selected findings regarding neuroplasticity, brain development, sensitive periods, emotional regulation, attention, motivation, and the development of the prefrontal cortex, linking them to the educator's daily practice. Particular attention is paid to the onset of adolescence - the transitional period between childhood and adulthood—during which significant developmental changes occur in the brain, affecting emotions, behavior, attention, motivation, and learning.

The paper highlights the importance of a safe, accepting, and stimulating learning environment. Emotional safety is presented as a crucial prerequisite for effective learning, given that stress and fear impact attention and the accessibility of cognitive processes. At the same time, neuroplasticity offers a significant pedagogical premise: mistakes, effort, repetition, and appropriate strategies are not merely accompaniments to learning but actively contribute to the development and modification of brain connections. Linked to this is the "growth mindset," which encourages students to persevere and learn from their mistakes.

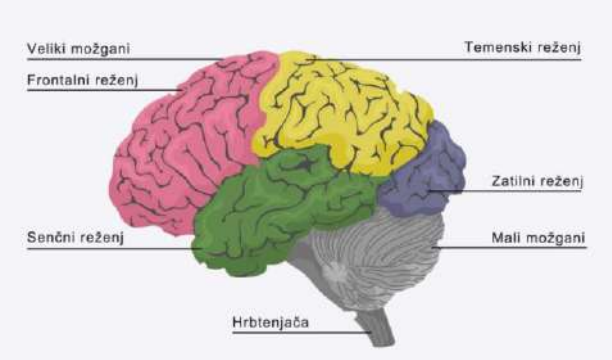
The PACE approach is also introduced; it emphasizes playfulness, acceptance, curiosity, and empathy, prioritizing the quality of the relationship between the adult and the child. The paper thus links selected neuroscientific insights with concrete ways of incorporating them into the planning of the learning process and the creation of a stimulating classroom climate.

Keywords: Brain, neuroplasticity, learning, emotional development, adolescence

1. Uvod

1. 1. Spoznanja o možganih

Nevroznanost je znanost, ki preučuje strukturo, razvoj in delovanje živčnega sistema ter možganov. Povezuje se z različnimi področji življenja, v sodobnem času dobiva velik pomen zaradi razlag ozadja človeškega odzivanja in delovanja. Določena spoznanja raziskav nevroznanosti nam nudijo vpogled v nove, presenetljive zmožnosti človeških možganov. Ta spoznanja pa neposredno vplivajo tudi na področji izobraževanja, pedagogike in didaktike.



Slika 1

Zgradba možganov (Sen Shop, 2025)

2. Zakaj je pomembno razumeti možgane učencev?

Vemo, da so možgani organ oz. sistem, ki se razvija in spreminja celotno življenje. Bregant (2025) navaja, da možgani otrok niso pomanjšani možgani odraslih. Razlika med odraslimi in otroškimi možgani je v teži, videzu, anatomskih in biokemičnih značilnostih in v procesih, ki v njih potekajo. Ob rojstvu možgani tehtajo pbl. desetino otrokove teže, v odraslosti le še 2%.

Delovanje možganov določa, kako se bodo otroci učili, pomnili, prepoznavali in uravnavali svoja čustva. Če učitelji in starši razumejo nevrološki razvoj, lahko prilagodijo svoje pristope na način, ki je za otrokov razvoj najustreznejši.

Poznavanje nevroloških mehanizmov, ki vplivajo na razvoj možganov pri učencih, je za učitelje in pedagoge nujno.

3. Možgani so organ učenja in prilagajanja

Možgani imajo edinstvene lastnosti, med njimi so (po Bregant, 2025, str. 36 – 40):

a) Plastičnost: je sposobnost preoblikovanja možganov, bodisi razvojno ali kot prilagoditev, predvsem pa kot sposobnost priučenja novih znanj in veščin. Učenje lahko poteka do pozne starosti.

b) Učenje: možgani so večplastni, učenje je njihova glavna dejavnost. Učenje pojmujemo kot ustvarjanje znanj, veščin in celo čustev.

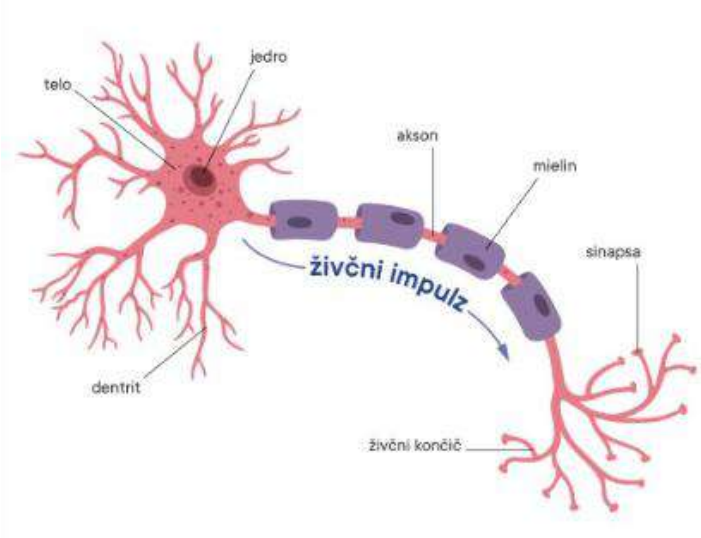
c) Raznolikost sistemov: možgani so središče več sistemov (za zaznavanje, gibanje, čustva, življenje v skupnosti, empatija idr.). Nevroni se povezujejo v omrežja in sisteme in ker niti dva nevrona nista enaka med seboj, je kombinacij res ogromno.

č) Kritična/občutljiva obdobja: v določenem obdobju razvoja imajo možgani največji potencial za učenje. Kar se naučimo takrat, je mnogo trdnejše. Če želimo zamujeno nadoknaditi kasneje, bomo v to vložili več časa in energije ali pa učenje sploh ne bo dalo enakega rezultata (npr. za razvoj govora je primerno predšolsko obdobje, za glasbo od 3 – 10 let, za logiko od 4. leta naprej).

3. 1. Kritična (občutljiva) obdobja v razvoju

»V prvih dveh letih življenja možgani izredno hitro rastejo in zorijo. Obdobje dojenčka je povezano z izrazitim zorenjem sistemov zaznav, nato pa se v predšolskem obdobju močno izrazi gibalni napredek. Najpozneje, vendar tudi najdlje poteka zorenje miselnih (kognitivnih) sistemov. Zaznavni sistemi pomagajo pri vzpostavitvi gibalnih, nato pa tako zaznavni kot gibalni pomagajo pri vzpostavitvi najzapletenejših kognitivnih sistemov, katerih zorenje lahko opazujemo še pozno v najstništvu in jim v formalnem šolanju namenjamo največ pozornosti.« (Bregant, 2025, str. 66)

V kritičnem obdobju ima izredno pomemben vpliv okolje, v katerem otrok živi (dom, vrtec, šola, vrstniki, odrasli). Za optimalen razvoj otroka naj bi bilo okolje varno, sprejemajoče ter spodbudno. Zaradi kritičnih obdobij razumemo otroštvo kot čas intenzivnega učenja. Ta občutljiva leta določajo, kaj se bomo naučili, znali in imajo vpliv na celotno bodoče življenje in razpoloženje.



Slika 2

Zgradba živčne celice (eVedez, b. d., str. 93)

Ko možgani še zorijo, se poleg anatomskih sprememb dogajajo tudi spremembe v delovanju. V Bregant (2025) preberemo, da obdobje intenzivne rasti in obdobje hitrega procesiranja (obdelave podatkov) zaznamujeta dva procesa: *obrezovanje sinaps* (proces nastajanja in izginjanja sinaps je nujen za učinkovito delovanje omrežja) in mielinizacija (odlaganje mielina - tvorbe v beli maščobni ovojnici okoli aksonov; poteka postopoma in večina se ga odloži do 25. leta starosti). Mielin je viden kot bela možganovina.

Drugi proces se imenuje *kortikalno tanjšanje*, in pomeni zmanjševanje debeline sive možganovine, zlasti debeline možganske skorje. To se dogaja po vrhuncu razvoja med 10. in 20. letom starosti.

Proti tridesetemu letu starosti človeka možgani dosežejo najugodnejšo zgradbo, delovanje in velikost.

3. 2. Empatija in pomen varne navezanosti

Da sta človeška družba in organizacija med seboj povezani in prepleteni, je poudarjala že Maria Montessori (1870 – 1952), zdravnica, pedagoginja in metodičarka, ki je zagovarjala naravno aktivnost otrok: »Življenje v skupnosti je naravno dejstvo, del človeške narave. Priprava na življenje v družbi temelji na aktivnosti otrok, ki sodelujejo v skladu s svojimi naravnimi potrebami … na koncu so povezani in vsi delajo za isti cilj.« (Montessori, 2018; str. 252)

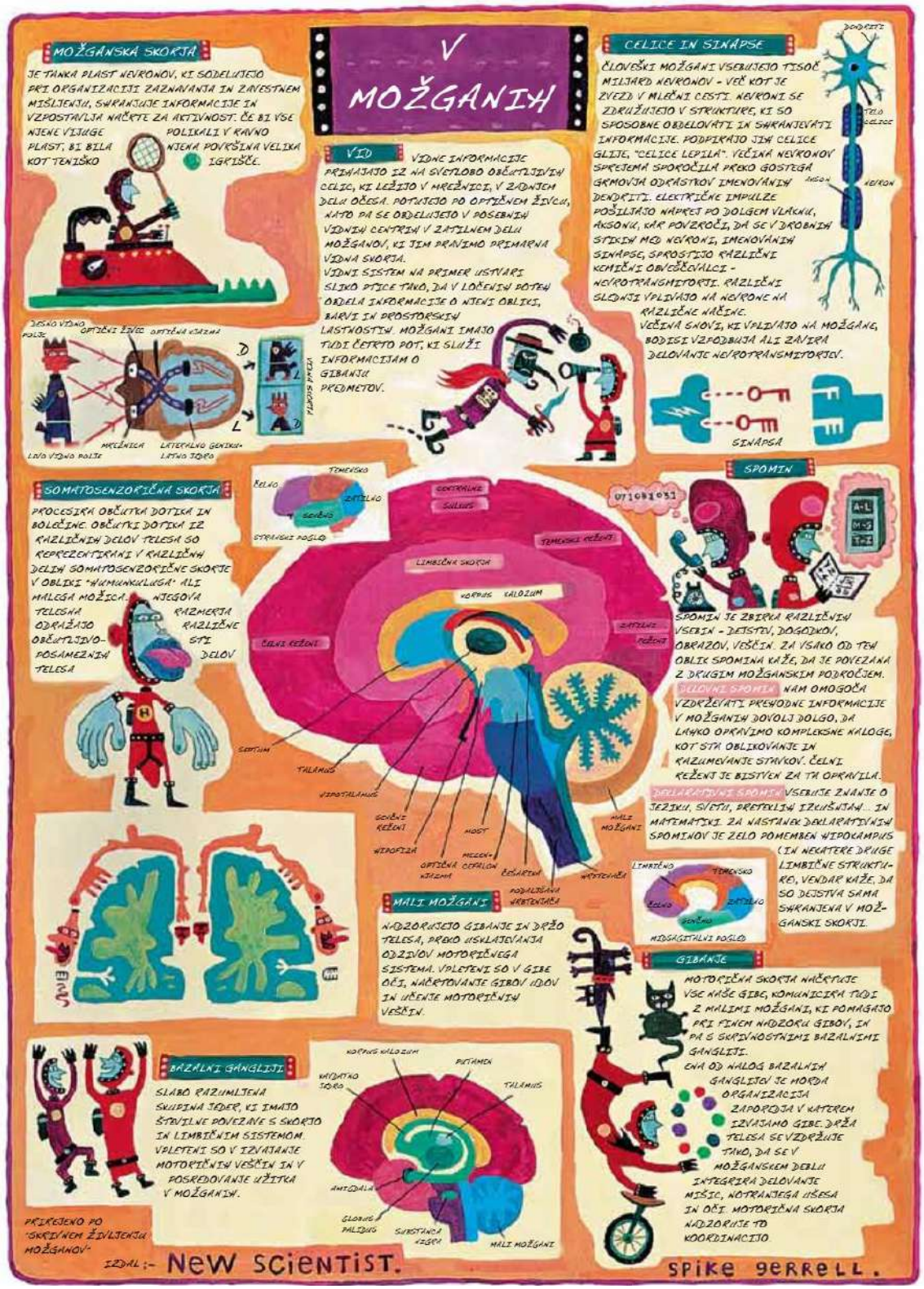
Eden od pogojev za uspešno komunikacijo z drugimi ljudmi je zagotovo emaptija. Empatija, preprosto povedano pomeni, sposobnost vživljanja v kožo drugega človeka. Vključuje čustveno ozaveščenost in čustveno regulacijo. Empatija se pri otroku razvija skladno z vzgojo in zgledom. Velik pomen pa imajo komunikacijske veščine in govorno-jezikovne spretnosti.

Velik pomen ima tudi t. i. varna navezanost. To je močna čustvena vez, ki se splete med dojenčkom in najbližjo osebo, ki skrbi zanj – ponavadi je to mati. Varna navezanost je biološka danost, predstavlja način otrokovega spopadanja s stresom in konflikti v življenju in je odločujoča pri razvoju otrokovega temeljnega zaupanja do sveta.

Otroku lahko okoliščine in priložnosti za učenje zagotovimo le ljubeči in stabilni odrasli, bodisi kot starši, sorodniki ali kot vzgojitelji in učitelji. (po Bregant, 2025)

3. 3. Kako prilagajamo proces učenja

V šolskem okolju poteka učni proces, v katerega so vključeni otroci kot učeči se posamezniki. Učni proces bistveno vpliva na razvoj otroka, zato proces izvajalci (pedagogi) prilagajamo tako, da upoštevamo adekvatna spoznanja glede regulacije čustev, nevroplastičnosti, pozornosti, spomina, motivacije in individualnih razvojnih značilnosti otroka.



Slika 3

Možgani – pregled osnovnih struktur in delovanja

(Opomba. Ilustracija Spike Gerrell; besedilo Jennifer Altman in David Concar; prevod Jure Bon. Prirejeno po *Prvi koraki v nevroznanost, znanost o možganih* (Morris & Fillenz, 2014), SiNAPSA.)

- Čustvena regulacija in varnost

Ko učenec nečesa (še) ne zna, je prestrašen ali jezen, torej pod stresom. Najprej – pred korteksom – se aktivira amigdala (to je del možganov, majhna mandljasta tvorba, ki se nahaja v obeh možganskih režnjih in je ključni del limbičnega sistema). Amigdala je glavni center čustev, predvsem strahu in tesnobe, ureja naše čustvene odzive in je nekakšen alarmni sistem za javljanje nevarnosti. Ima bistveno preživetveno funkcijo. (po LeDoux, 2007)

Pomen za pedagoge: Možgani v stanju "boj ali beg" fizično ne morejo sprejemati novih informacij, zato nastopi blokada učenja. Razumevanje tega procesa nas nauči, da moramo najprej zagotoviti čustveno varnost in umiritev. Šele nato lahko začnemo z poučevanjem.

- Nevroplastičnost

Stiki med nevronskimi celicami se imenujejo sinaptične povezave. Sinapse so ključni element komunikacije v živčnem sistemu – so kot komunkacijski mostovi za prenašanje informacij. Sinaps je več vrst. Možgani odraslega človeka vsebujejo desetine milijard nevronov, vsak izmed njih lahko vzpostavi na tisoče sinaptičnih povezav.

Proces vsebuje tvorjenje novih sinaps, utrjevanje in obrezovanje. Vsakič, ko se učenec nauči nekaj novega, se med nevroni ustvari *nova* sinaptična povezava. Caroni et al. (2012) navajajo, da bolj kot se neka stvar ponavlja, močnejša postaja ta sinaptična pot. Informacije začnejo potovati hitreje in lažje. Velja tudi, če določene informacije ali veščine dolgo ne uporabljamo, možgani te sinaptične povezave oslabijo ali odstranijo, da naredijo prostor za nove. Možgani so prilagodljivi in se ves čas spreminjajo. Z vsako izkušnjo in ponovitvijo se tvorijo nove sinaptične povezave.

Pomen za pedagoge: Ko učenci vejo, da se njihovi možgani ob naporu in reševanju težkih nalog dejansko razvijajo, lažje sprejmejo napake kot del učnega procesa.

"Vsaka izkušnja spreminja možgane, možgani pa spreminjajo izkušnjo." - V. S. Ramachandran

- Pozornost in delovni spomin

Pozornost določa, kam bodo možgani usmerili svojo energijo. Kratkoročni spomin hrani informacije. Delovni spomin informacije aktivno povezuje, spreminja in prilagaja za reševanje nalog. V povezavi z učenjem navaja Russell (1993) zanimivo ugotovitev, da si najbolj

zapomnimo tisto, kar se je zgodilo na začetku neke dejavnosti, in na koncu (na primer učne ure, učenja) – to imenuje *efekt začetka* in *efekt konca* (str. 75 - 77). Kratki odmori med nalogami povečajo učinkovitost učenja, saj vsaka enota učenja vsebuje efekt začetka in efekt konca. Kratko miselno ogrevanje pred učenjem je koristno, saj nas naravna na to, kar sledi.

Pomen za pedagoge: Delovni spomin otrok ima zelo omejen prostor za shranjevanje trenutnih informacij. Če sta pozornost in delovni spomin preobremenjena, učenje in pomnjenje nista fizično mogoča. Ko učencu damo preveč navodil hkrati, se možgani preobremenijo z informacijami. Informacije je treba razdeliti na manjše dele. Med učenjem načrtujemo odmore.

- Dopamin in motivacija

Dopamin je nevrotransmiter (živčni prenašalec) v možganih. Deluje kot glavni zagon za motivacijo, koncentracijo in občutek nagrade. Je hormon pričakovanega užitka. Sprosti se takrat, ko cilj vidimo in se trudimo, da bi ga dosegli (ob radovednosti, igri, uspehu in novostih). Dopamin v možganih je povezan tako z motoričnimi kot z motivacijskimi funkcijami. Je odločilen za utrjevanje povezav med dražljajem in nagrado ter med odzivom in nagrado. (Wise, 2004)

Pomen za pedagoge: Dolgočasno učenje znižuje raven dopamina in oslabi delovni spomin. Če poučevanje vključuje dinamične in raznolike pristope (po možnosti povezavo z resničnim življenjem), možgani postanejo pozorni, dobijo motivacijo in si snov lažje zapomnijo. Žal pa so dandanes otroški možgani pogosto prekomerno izpostavljeni vplivom sodobnih elektronskih naprav, ki so zasnovane tako, da preko posnetkov, videoiger in dogajanja na družbenih omrežjih sproščajo ogromne količine dopamina praktično ob vsakem kliku ali zmagi. Posledica je občutenje vsakodnevnih opravil kot premalo stimulativnih, kar pri otrocih vodi v nemir in upad daljše koncentracije pri vsakdanjih opravilih. Hitri dopaminski »zadetki« vodijo lahko v odvisnost. V šolskem prostoru to pomeni, da učenci težko namenijo čas in energijo šolskih dejavnostim (predvsem procesnim večstopenjskim dejavnostim, kot sta branje in pisanje), saj morajo dostikrat načrtno izbrati med kratkotrajnimi, prijetnimi aktivnostmi, ki imajo za rezultat takojšni nagradni odziv, in mukotrpnimi, dalj časa trajajočimi nalogami, ki ne nagrajujejo takoj. Sodobne učne ure upoštevajo ta spoznanja, saj je učiteljem v času pouka dejansko potrebno »tekmovati« za pozornost učencev, ki jo slednjim kradejo elektronske naprave.

- Razvoj prefrontalnega korteksa

Za načrtovanje, organizacijo, odločanje, (samo) nadzor in predvidevanje posledic je odgovoren del možganov, ki se imenuje prefrontalni korteks (ali prefrontalna možganska skorja). Nahaja

se v sprednjem delu čelnega režnja možganov in velja za enega najpomembnejših centrov za višje miselne funkcije. Ta del se razvija najdlje. Polno se razvije šele okoli 25. leta ali kasneje. (povzeto po Prgić, 2023, in Bregant, 2025)

Pomen za pedagoge: Razumevanje dejstva, da se korteks pri učencih še razvija, nam pomaga imeti do njih realna pričakovanja in da jim nudimo aktivno pomoč pri organizaciji in strukturi nalog.

4. Otroški razvoj poteka po stopnjah

Kot navajajo Collin in sod. (2020, str. 264), je že Jean Piaget (1896 – 1980) ugotovil, da otroci razmišljajo drugače kot odrasli. S svojo teorijo spoznavnega razvoja, ki vključuje različne stopnje, je med drugim močno vplival tudi na pedagogiko in didaktiko. Kot cilj izobraževanja je navedel ustvarjanje samostojnih odraslih, ki so sposobni ustvarjati novosti. Piaget zagovarja, da otroci v razvoju avtonomno prehajajo med 4 stopnjami: senzomotorična stopnja (0 - 2 leti), predoperativna stopnja (2 - 7 let), konkretno-operativna stopnja (7 - 11 let) in formalno-operativna stopnja (od 11 – 15 let, osnova za način odraslega razmišljanja). Naloga učiteljev je dajati naloge, ki so prilagojene starostni stopnji (razvojni fazi) ter razvijati samostojno razmišljanje in ustvarjalnost učencev.

4. 1. Razvijajoči se možgani na začetku najstništva

Največja gostota možganskih celic je v maternici. Prgić (2023, str. 14) navaja, da tik pred rojstvom odmrejo številne nepotrebne možganske celice. Okoli 5. – 6. leta do adolescence na nevronih nastaja mnogo novih dendritov – izrastkov, kar ustvari na desetine novih povezav in novih poti za prehajanje signalov. Dogajanje doseže vrhunec od 11. in 12. leta. Drugo prelomno obdobje povečevanja in zmanjševanja števila možganskih celic nastopi med adolescenco, glavni del, ki vpliva na višje umske funkcije, se odvije v poznih najstniških letih.

Zadnji del možganov pri mladostniku se razvije prej kot sprednji (prefrontalna skorja). Prefrontalna skorja nadzira in uravnava impulze. Odraščajoči otroci so radovedni, pogosto potrebujejo neposredne močne dražljaje in iščejo vznemirjenje.

V odraščanju bliskovito poteka razvoj malih možganov. Z malimi možgani je tesno povezan razvoj motoričnih spretnosti in koordinacije (nerodni najstniki). Gibanje in telesna aktivnost sta bistvena tudi za pravilen razvoj hipokampusa, dela možganov, ki je odgovoren za obdelavo in shranjevanje spomina. Telesna aktivnost omogoča lažji priklic naučenega.

Spremembe se dogajajo tudi v limbičnem sistemu zaradi vpliva spolnih hormonov, posledično imajo najstniki slabši nadzor nad svojimi čustvi, ta pa so pogosto ekstremna.

Stopnja melatonina vpliva tudi na spalni cikel.

Učitelj naj bi ustvarjal priložnosti, ki temeljijo na predznanju in prepričanjih učencev. Cilj je širiti znanje in vedenje o novih povezavah in konceptih, ki imajo za učenca tudi oseben pomen. Najstnik še ne prepozna dolgoročnih nagrad, zato naj učitelj čim večkrat poskrbi za kratkoročno, zunanjo motivacijo. Za uravnotežen razvoj možganov je pomembno povezovanje obeh možganskih polovic. V šoli dostikrat izvajamo dejavnosti, povezane z levo hemisfero - branje, pisanje, poslušanje. Za obojestranski razvoj v svoje poučevanje vnašajmo tudi dejavnosti za razvoj desne hemisfere: ustvarjanje (glasba, nastopanje, vizualna umetnost).

(povzeto po Prgić, 2023, str. 20 - 32)

Neprijetna notranja stanja se lahko pokažejo kot neprimerno vedenje. Crone in Dahl (2012) opozarjata na povečan limbični odziv na afektirane dražljaje (nagrada, kazen, socialna povratna informacija ipd.) – ti vrhunec dosežejo sredi adolescence.

Kot 3 dobre strategije za pomoč učencem pri spopadanju z negativnimi občutki Prgić (2023) navaja:

- Krog prijateljstva (pravila, določen kraj in čas srečanj),
- Vrzi svoje težave v koš (listki s skrbmi),
- Medvrstniška mediacija (za miritev in reševanje težav).

5. Naravnanost (mindset): kako razmišljamo o sposobnostih

Zanimiv je tudi drug pogled na motivacijo, ki človeka pripravi do premika in dejavnosti.

Vsak človek se trudi uresničiti zamisli in cilje, ki si jih postavi. Vendar prirojene sposobnosti in talenti niso edini dejavniki uspeha. Po teoriji Carol Dweck (2016) obstajata dve smeri, ki jih imenujemo dve naravnanosti ali miselnosti. Kaj je naravnanost? Naravnanost je skupek prepričanj o tem, ali so naše sposobnosti nespremenljive (toge) ali pa jih lahko razvijamo z učenjem, trudom in izkušnjami (prožne).

»Človek se nagiba k temu, da vidi predvsem to, kar pričakuje, zgreši pa tisto, česar ne pričakuje.« (Russel, P., 1993, str.183)

Naravnanost vpliva na to, kako se odzivamo na izzive, koliko vztrajamo ob težavah, kako doživljamo napake, kako sprejemamo povratne informacije, kako uspešni smo pri učenju in osebnem razvoju. (po Dweck, 2016) Zaradi naravnanosti mnoga prepričanja o nas in o svetu potrjujejo sama sebe. Ločimo dve vrsti naravnanosti:

1. *Fiksna (toga) naravnanost* je prepričanje, da so inteligenca, talenti in sposobnosti večinoma prirojeni in se bistveno ne spreminjajo. Ljudje s takšno naravnanostjo se pogosto izogibajo izzivom, saj jih je strah neuspeha, ki bi lahko ogrozil njihovo samopodobo.

Primer: Ko učenec dobi slabo oceno, lahko razmišlja: »Nisem dober pri matematiki. Nikoli mi ne bo šlo.«

2. *Naravnanost k rasti (prožna/razvojna)* je prepričanje, da lahko svoje sposobnosti razvijamo z učenjem, trudom, primernimi strategijami, vztrajnostjo in pomočjo drugih. Napake so prej priložnost za učenje in ne dokaz nesposobnosti.

Primer: Ko učenec dobi slabo oceno, lahko razmišlja: »Tokrat mi ni uspelo. Naslednjič mi bo. Poskusil se bom učiti drugače in narediti še več vaj.«

Ugotovitve kažejo, da osredotočenost predvsem na rezultat (ki je merljiv s testi in preizkusi) in ne na proces, pomeni izgubo mnogih informacij o procesu učenja. Povratne informacije, vezane na otrokovo osebnost, utrjujejo fiksno naravnanost, povratne informacije, vezane na otrokovo dejavnost, utrjujejo razvojno naravnanost. V šoli je posebej pomembno, da pedagogi pohvalijo proces (trud, strategijo, vztrajnost), ne le rezultata ali talenta. Otrokom tako zelo pomagajo razvijati naravnanost k rasti. Smer napredovanja je odvisna od vrste in teže naših prepričanj.

6. PACE – odnos kot temelj učenja

Sodobna razvojna nevroznanost in teorije navezanosti poudarjajo pomen odnosa, ki se vzpostavi med ljudmi, ki so v medsebojni interakciji. Otrokovi možgani se lažje učijo v odnosu, kjer otrok doživlja varnost, sprejetost, predvidljivost in občutek pripadnosti.

PACE je pristop k odnosu z otrokom (učencem), ki temelji na :

- igrivosti (**p**layfulness),

- sprejemanju (**a**cceptance),
- radovednosti (**c**uriosity) in
- empatiji (**e**mpathy).

Igrivo vzdušje pomaga zavirati izločanje stresnih hormonov, spodbuja pa občutke užitka, zadovoljstva in nagrajevanja. Igra spodbuja kognitivne funkcije in aktivira višje predele možganov. Spodbuja občutek, da nas ima druga oseba rada in odpira nove možnosti, navajata Hughes in Baylin (2022, str. 103 – 104, 131 - 133).

Z ustvarjanjem varnega in spodbudnega odnosa se spodbuja razvoj možganov, čustveno uravnavanje, socialne veščine ter učinkovito učenje.

PACE ni tehnika za discipliniranje. Danes je ta pristop zelo uporaben tudi v šolah. Učitelj, ki uporablja načela PACE, poskrbi za razredno klimo, v kateri se učenci počutijo varne in sprejete, dojema napake kot priložnosti za učenje, namesto obsojanja raziskuje razloge za vedenje učencev, z empatijo (= čustveno uglašenostjo) gradi zaupanje in spodbuja sodelovanje. To pri učencih zelo zmanjšuje stres in omogoča boljše delovanje možganov, še posebej prefrontalnega korteksa. Ko se otrok počuti varnega, je lažje dostopen učenju in učinkoviteje razvija socialne in druge funkcije.

Metoda PACE ustvari zavestno zavedanje, ki se začne pri odraslem in tega se navzame tudi otrok (učenec). Močna je povezava med čuječnostjo in kakovostjo odnosov (Hughes & Baylin, 2022). PACE je uporabna metoda, kadar pedagog izhaja iz čuječne pozicije.

7. Zaključne misli

Razumevanje razvoja in delovanja možganov lahko pedagogu pomaga bolje razumeti učenca, njegove odzive, potrebe in možnosti za učenje. Nevroplastičnost nas opominja, da se možgani spreminjajo z izkušnjami, učenjem in ponavljanjem, razvoj prefrontalnega korteksa pa, da od otrok ne moremo pričakovati enake stopnje samouravnavanja in načrtovanja kot od odraslih. Zato je pri pedagoškem delu pomembno upoštevati razvojne značilnosti učencev ter jim ponuditi ustrezno strukturo, spodbudo in dovolj priložnosti za aktivno učenje.

Ob tem ima pomembno mesto kakovost odnosa. Varno in sprejemajoče okolje, empatija, spodbujanje naravnanosti k rasti ter načela pristopa PACE lahko prispevajo k razredni klimi, v kateri se učenec čuti varnega in sprejetega, se lažje vključi, vztraja tudi ob težavah in napake doživlja kot del učenja. Znanstvena spoznanja niso nadomestilo za pedagoško znanje in

izkušnje, temveč jih lahko smiselno dopolnijo. Za učitelja je zato pomembno predvsem vprašanje, kako lahko razumevanje razvijajočih se možganov prenese v vsakodnevne odločitve, odnose in učne situacije.

Viri

- Bregant, T. (2025). *Vznemirljivo potovanje po razvijajočih se možganih*. Slovenska matica.
- Caroni, P., Donato, F., & Muller, D. (2012). *Structural plasticity upon learning: Regulation and functions. Nature Reviews Neuroscience, 13*, 478–490. https://doi.org/10.1038/nrn3258
- Collin, C., Grand, V., & Benson, N. C. (2020). *Psihologija: Jasno in jedrnato*. Mladinska knjiga.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). *Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. Nature Reviews Neuroscience, 13*, 636–650. https://doi.org/10.1038/nrn3313
- Dweck, C. S. (2016). *Moč miselnosti: Kako uresničiti svoje zmožnosti*. Učila International.
- eVedez. (b. d.). *Biologija 8, učbenik, delovna verzija*. https://www.evedez.si/Content/promocije/BIO_8_ucb_delovna/index.html#p=95
- Hughes, D. A., & Baylin, J. (2022). *Možganologija starševstva: Z nevroznanostjo do zdrave navezanosti*. Družinski in terapevtski center Pogled.

- LeDoux, J. E. (2007). *The amygdala. Current Biology, 17*(20), R868–R874. https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.08.005
- Le Poncin, M. (1998). *Možganska telovadba: Tehnika, duhovno stanje*. Cankarjeva založba.
- Montessori, M. (2018). *Srkajoči um*. Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
- Morris, R. G. M., & Fillenz, M. (ur.). (2014). *Prvi koraki v nevroznanost, znanost o možganih* (2. dopolnjena izd.). SiNAPSA, slovensko društvo za nevroznanost.

- Prgić, J. (2023). *Odklenjeni možgani: Nevroznanost in NLP za učitelje in starše: Več kot 100 praktičnih strategij in iger*. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Russell, P. (1993). *Knjiga o možganih*. Državna založba Slovenije.
- Sen Shop. (2025, 19. november). *Možgani - zgradba možganov in njihova naloga.* https://sen-shop.si/mozgani-zgradba/
- Wise, R. A. (2004). *Dopamine, learning and motivation. Nature Reviews Neuroscience, 5*, 483–494. https://doi.org/10.1038/nrn1406

Od dediščine do aktivnega državljanstva

Motiviranje dijakov z avtentičnimi projekti, praktičnim delom in vključevanjem v skupnost

Mateja Kumer, mag. inž. arh.

Srednja gradbena, geodetska**,** okoljevarstvena šola in strokovna gimnazija Ljubljana

mateja.kumer@sggos.si

Biografija

Mateja Kumer je arhitektka, strokovnjakinja za stavbno in kulturno dediščino ter učiteljica strokovnih predmetov na Srednji gradbeni, geodetski, okoljevarstveni šoli in strokovni gimnaziji Ljubljana. Diplomirala je na Fakulteti za arhitekturo Univerze v Ljubljani. Poučuje vsebine s področja arhitekture, gradbeništva, strokovnega risanja in kamnoseštva ter mentorira dijake pri raziskovalnih, dediščinskih in praktičnih projektih. Njena strokovna zanimanja obsegajo ohranjanje stavbne dediščine, tradicionalna obrtna znanja, izkustveno učenje in povezovanje šole z lokalnim okoljem. Več kot desetletje je sooblikovala oživljanje dvorca Gutenbuchel ter razvijala izobraževalne delavnice, projekte Plečnikove dediščine in sodelovanja z domačimi ter mednarodnimi strokovnjaki.

Abstract

This paper presents two complementary pedagogical approaches that promote student motivation, professional competence, critical thinking and active citizenship through authentic learning. The first connects students with architectural heritage, traditional materials and practical work, while the second addresses contemporary spatial and environmental challenges.

A qualitative case-study approach examines three examples from secondary vocational education: activities at Gutenbuchel Manor, the research and conservation of Jože Plečnik's tombstone, and the investigation of the proposed floating photovoltaic power plant on Lake Družmirje. The methodology includes project and fieldwork, document analysis, practical activities, cooperation with external experts and reflection on outcomes. The findings show that

authentic tasks strengthen motivation, responsibility, teamwork, media literacy and the ability to communicate complex content. Students also develop a more responsible attitude towards cultural heritage, space, the environment and the local community.

The paper demonstrates that schools can become active partners of professional institutions and local communities. The approaches are transferable to other educational contexts that connect learning with real challenges, interdisciplinary cooperation and visible results.

Keywords: *authentic learning, cultural heritage, critical thinking, active citizenship, vocational education.*

Ključne besede: *avtentično učenje, kulturna dediščina, kritično mišljenje, aktivno državljanstvo, poklicno izobraževanje.*

1. Uvod

Sodobno izobraževanje vse bolj poudarja dejavno vlogo dijakov pri oblikovanju znanja. Poseben pomen imajo avtentična učna okolja, v katerih se teoretične vsebine povezujejo z resničnimi problemi, konkretnimi prostori, praktičnim delom ter sodelovanjem s strokovnjaki in lokalno skupnostjo. Takšno učenje dijakom omogoča, da znanje ne le usvajajo, temveč ga uporabljajo, preverjajo in povezujejo z izkušnjami iz resničnega okolja.

Avtentične naloge pogosto nimajo ene same vnaprej določene rešitve. Dijaki morajo pri njihovem reševanju povezovati znanja različnih področij, zbirati in presojati informacije, sodelovati, sprejemati odločitve ter utemeljevati svoje predloge. Pomemben del takšnega pristopa je izkustveno učenje, pri katerem neposredni izkušnji sledijo opazovanje, analiza, refleksija in prenos spoznanj v nove situacije.

Tak način dela je posebej primeren za strokovno in poklicno izobraževanje, saj povezuje teoretično znanje s praktičnimi spretnostmi, strokovno presojo in odgovornostjo. Pri delu na resničnem objektu, v javnem prostoru ali pri aktualnem okoljskem vprašanju rezultat dejavnosti preseže okvir šolske naloge ter lahko prispeva k ohranjanju kulturne dediščine, kakovosti prostora in razvoju lokalne skupnosti.

Pri tem učitelj ni le posredovalec znanja, temveč mentor, organizator in povezovalec med dijaki, strokovnjaki, institucijami in skupnostjo. Njegova naloga je oblikovati smiselne učne situacije,

usmerjati raziskovalno in praktično delo ter zagotavljati strokovno, varnostno in etično ustreznost dejavnosti.

Prispevek predstavlja dva medsebojno povezana pedagoška pristopa, ki izhajata iz avtoričine dolgoletne strokovne prakse. Prvi temelji na učenju skozi stavbno dediščino, tradicionalne materiale in praktično delo ter je predstavljen na primerih delovanja na dvorcu Gutenbuchel in vključevanja dijakov v raziskovanje ter ohranjanje Plečnikovega nagrobnika na pokopališču Žale. Drugi pristop temelji na raziskovalnem in problemskem učenju ob sodobnih prostorskih in okoljskih vprašanjih ter je prikazan na primeru načrtovane plavajoče sončne elektrarne na Družmirskem jezeru.

Namen prispevka je prikazati, kako avtentični projekti, praktično delo in sodelovanje z zunanjim okoljem vplivajo na motivacijo dijakov, razvoj njihovih strokovnih in socialnih kompetenc ter oblikovanje odgovornega odnosa do kulturne dediščine, prostora, okolja in skupnosti.

2. Namen in cilji prispevka

Namen prispevka je strokovno predstaviti dva dopolnjujoča se pedagoška pristopa, ki dijake vključujeta v avtentične, vsebinsko zahtevne in družbeno relevantne učne situacije. Prvi temelji na neposrednem stiku s stavbno dediščino, tradicionalnimi materiali in praktičnim delom, drugi pa na raziskovanju aktualnih prostorskih, okoljskih in razvojnih vprašanj.

Prispevek prikazuje, kako se strokovno znanje razvija, kadar dijaki niso le prejemniki informacij, temveč dejavni udeleženci raziskovalnega, projektnega in praktičnega procesa. Poseben poudarek je namenjen povezovanju teorije in prakse, sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in institucijami ter uporabi lokalnega okolja kot učnega prostora.

Cilj je predstaviti vpliv takšnih pristopov na motivacijo, kritično mišljenje, strokovno presojo, sodelovanje in odgovornost dijakov ter vlogo učitelja kot mentorja, organizatorja in povezovalca. Predstavljeni pristopi so prenosljivi tudi v druga izobraževalna okolja, kjer je pouk mogoče povezati z resničnimi objekti, aktualnimi vprašanji, lokalno skupnostjo in interdisciplinarnim sodelovanjem.

3. Teoretična izhodišča

Pedagoški pristopi, predstavljeni v prispevku, temeljijo na izkustvenem, projektnem in problemskem učenju. Njihova skupna značilnost je dejavna vloga dijakov, ki znanja ne sprejemajo le kot že oblikovane vsebine, temveč ga razvijajo z raziskovanjem, praktičnim delom, sodelovanjem in reševanjem resničnih nalog. Takšni pristopi so še posebej pomembni v strokovnem in poklicnem izobraževanju, saj omogočajo povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi spretnostmi, strokovno presojo, odgovornostjo in razumevanjem širšega družbenega pomena dela.

3.1 Izkustveno učenje

Izkustveno učenje temelji na neposredni izkušnji, povezani z opazovanjem, razlago, refleksijo in uporabo pridobljenega znanja. Praktična dejavnost postane učna izkušnja, ko dijaki razumejo njen namen, analizirajo postopke, presodijo rezultate in spoznanja prenesejo v nove okoliščine.

Takšen pristop je posebej primeren pri delu s stavbno dediščino, tradicionalnimi materiali in obrtnimi znanji. Neposreden stik z objektom omogoča spoznavanje materialov, poškodb in potreb po vzdrževanju ter razvija praktične spretnosti, natančnost, potrpežljivost in odgovoren odnos do dediščine.

Na dvorcu Gutenbuchel so dijaki sodelovali pri kamnoseških delavnicah, restavratorskih posegih in dokumentiranju dediščine. Pri Plečnikovem nagrobniku pa so terensko izkušnjo povezali z meritvami, analizo materialov, dokumentiranjem stanja in čiščenjem kamnitih elementov. V obeh primerih je praktično delo potekalo v strokovno načrtovanem procesu, ki je poudarjal odgovornost do varovanega objekta.

3.2 Projektno učenje

Projektno učenje je usmerjeno v dalj časa trajajočo in vsebinsko zaokroženo nalogo, pri kateri dijaki načrtujejo delo, zbirajo podatke, sodelujejo, rešujejo probleme in oblikujejo konkreten rezultat. Projekt praviloma povezuje več strokovnih področij in presega običajno delitev pouka na posamezne predmete.

Pomembna značilnost projektnega dela je, da ima rezultat dejanski namen. Lahko gre za izveden poseg, strokovno dokumentacijo, raziskovalno nalogo, javno predstavitev, razstavo ali predlog rešitve. Dijaki zato svojega dela ne doživljajo le kot šolsko obveznost, temveč kot prispevek k resničnemu strokovnemu ali družbenemu procesu.

Pri projektu Plečnikovega nagrobnika so morali dijaki poleg raziskovanja arhitektovega dela in simbolike spoznati tudi materiale, stanje ohranjenosti, kulturnovarstvene postopke ter pomen strokovnih soglasij. Izdelali so skice, meritve, načrt in popis predvidenih del ter sodelovali pri praktični izvedbi čiščenja. Projekt je povezoval arhitekturo, kamnoseštvo, konservatorstvo, raziskovalno delo in sodelovanje z zunanjimi institucijami.

Podobno je bilo delo na dvorcu Gutenbuchel zasnovano kot večplastni projekt, ki je vključeval pripravo prostora, izvajanje delavnic, praktično delo, javno predstavitev in sodelovanje z različnimi strokovnjaki ter izobraževalnimi ustanovami. Dijaki so tako sodelovali v procesu, ki je imel strokovni, izobraževalni in javni pomen.

3.3 Problemsko in raziskovalno učenje

Problemsko učenje izhaja iz konkretnega vprašanja ali situacije, za katero ni ene same vnaprej določene rešitve. Dijaki morajo najprej razumeti problem, prepoznati manjkajoča znanja, poiskati ustrezne informacije in primerjati različne poglede. Na tej podlagi oblikujejo lastne ugotovitve in jih utemeljijo.

Takšen pristop spodbuja samostojnost, kritično mišljenje, sposobnost presojanja virov in razumevanje kompleksnosti resničnih problemov. Posebej pomemben je pri temah, kjer se prepletajo strokovni, politični, okoljski, gospodarski in družbeni interesi.

Raziskovalna naloga o načrtovani plavajoči sončni elektrarni na Družmirskem jezeru je bila zasnovana na takšnem pristopu. Dijaki so obravnavali aktualen prostorski in okoljski problem, pri katerem so morali razumeti tehnične značilnosti projekta, postopke prostorskega načrtovanja, okoljske vplive, različna stališča deležnikov in pomen vključevanja lokalne skupnosti. Delo je vključevalo analizo dokumentov, spremljanje javnih razprav, terenske oglede, primerjavo tujih praks in kritično presojo informacij.

Pomembno je bilo, da dijaki niso prejeli že oblikovanega odgovora. Njihova naloga je bila, da informacije preverijo, jih primerjajo in na njihovi podlagi oblikujejo lastna argumentirana stališča. S tem so razvijali raziskovalne spretnosti in razumevanje, da so prostorske ter okoljske odločitve pogosto rezultat zapletenega prepleta različnih interesov.

3.4 Aktivno državljanstvo

Aktivno državljanstvo v izobraževanju pomeni sposobnost razumevanja družbenih vprašanj, kritične presoje informacij, sodelovanja v razpravi in odgovornega delovanja v skupnosti. Ne

razvija se le s poučevanjem o institucijah in demokratičnih postopkih, temveč predvsem z vključevanjem mladih v konkretne situacije, ki vplivajo na njihov prostor in prihodnost.

Pri raziskovanju plavajoče sončne elektrarne so se dijaki srečali z vprašanji javnega interesa, transparentnosti postopkov, vplivov na okolje, vključevanja lokalnega prebivalstva in pravičnega razvoja regije. Spoznali so, da odgovorno odločanje zahteva dostop do kakovostnih informacij, razumevanje različnih stališč in pripravljenost na argumentirano razpravo.

Državljanska odgovornost je prisotna tudi pri projektih kulturne dediščine. Skrb za zgodovinski objekt ali pomemben nagrobni spomenik dijakom pokaže, da kulturna dediščina ni le stvar stroke ali lastnika, temveč skupna vrednota. Z vključevanjem v njeno ohranjanje pridobijo izkušnjo, da lahko njihovo znanje in delo dejansko prispevata k skupnosti.

3.5 Motivacija dijakov

Motivacija dijakov se povečuje, kadar v nalogi prepoznajo smisel, jasen cilj in možnost resničnega prispevka. Avtentični projekti jim omogočajo uporabo znanja v realnem okolju, njihovi rezultati pa niso namenjeni le ocenjevanju, temveč lahko prispevajo k ohranjanju dediščine, strokovni dokumentaciji, javni predstavitvi ali razumevanju aktualnih družbenih vprašanj.

Takšno delo krepi samostojnost, odgovornost in občutek vrednosti opravljenega dela. Hkrati omogoča prepoznavanje različnih močnih področij, saj se dijaki lahko izrazijo pri praktičnem delu, raziskovanju, tehničnem risanju, dokumentiranju, organizaciji, javnem nastopanju ali argumentiranju. S tem se povečujejo možnosti za dejavno vključevanje tudi tistih, ki pri običajnih oblikah pouka svojih sposobnosti ne pokažejo v celoti.

3.6 Učitelj kot mentor in povezovalec

Pri izkustvenem, projektnem in problemskem učenju učitelj ni le posredovalec informacij, temveč mentor, organizator in povezovalec. Njegova naloga je prepoznati primeren problem, oblikovati učne cilje, načrtovati dejavnosti, zagotavljati strokovno ustreznost ter dijake usmerjati pri samostojnem delu in refleksiji.

Pomemben del te vloge je povezovanje šole z zunanjimi strokovnjaki, institucijami, lokalno skupnostjo in drugimi izobraževalnimi ustanovami. Takšno sodelovanje dijakom omogoča stik z dejansko strokovno prakso ter razumevanje standardov, odgovornosti in postopkov, ki jih v običajni učilnici težko spoznajo.

V predstavljenih primerih je mentorska vloga obsegala vsebinsko zasnovo projektov, organizacijo terenskega in praktičnega dela, pridobivanje soglasij, povezovanje s strokovnimi institucijami ter prilagajanje nalog znanju in sposobnostim dijakov. Posebnost pristopa je tudi osebna vključenost mentorice v obravnavane vsebine. Dijaki se tako vključujejo v resnične procese, ki izhajajo iz konkretnega strokovnega, raziskovalnega in družbenega delovanja.

Takšna vloga učitelja zahteva več organizacijskega dela, odgovornosti in prilagajanja, vendar omogoča, da šola postane dejaven partner lokalnega okolja in stroke. Dijakom pa omogoča dostop do prostorov, ljudi in izkušenj, ki pomembno obogatijo njihovo izobraževanje.

4. Metodološki pristop

Prispevek temelji na kvalitativni analizi treh primerov pedagoške prakse v strokovnem in poklicnem izobraževanju: praktičnega dela na objektu stavbne dediščine, raziskovalno-konservatorskega projekta ter kritične obravnave aktualnega prostorskega in okoljskega vprašanja.

Metodološki pristop vključuje projektno in raziskovalno delo, terensko raziskovanje, praktične dejavnosti, analizo dokumentacije ter opazovanje sodelovanja dijakov. Ti so zbirali in presojali podatke, dokumentirali obstoječe stanje, izvajali meritve, analizirali materiale in vire ter primerjali različna stališča.

Pomembno vlogo je imelo sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, institucijami, obrtniki in lokalno skupnostjo, kar je omogočilo stik z dejanskimi strokovnimi postopki in standardi. Učinki pristopa so bili spremljani z opazovanjem motivacije, samostojnosti, odgovornosti in sodelovanja dijakov ter z analizo nastalih raziskovalnih nalog, dokumentacije, praktičnih rezultatov in javnih predstavitev.

Metodološki pristop ne temelji na statističnem merjenju, temveč na refleksiji izvedenih dejavnosti ter poglobljeni presoji pedagoškega procesa, doseženih rezultatov, omejitev in možnosti nadaljnjega razvoja.

5. Primeri izvedbe

5.1 Dvorec Gutenbuchel in Dnevi evropske kulturne dediščine kot dolgoročno avtentično učno okolje

Dvorec Gutenbuchel v Ravnah pri Šoštanju je kulturni spomenik državnega pomena, ki se je z večletnim strokovnim, organizacijskim in prostovoljskim delom razvil tudi v prostor izobraževanja, sodelovanja in javnega predstavljanja stavbne dediščine. Avtorica je pri njegovem oživljanju, oblikovanju vsebin in povezovanju sodelujočih sodelovala več kot desetletje. Dolgotrajno poznavanje objekta je omogočilo, da so bile dejavnosti dijakov vključene v širši in kontinuiran proces njegovega ohranjanja.

Slika 11: Pogled na dvorec Gutenbuchel
Fotografija: arhiv avtorice.

Posebej izrazito avtentično učno okolje so predstavljali Dnevi evropske kulturne dediščine 2025 z naslovom ***Temelji spomina, gradniki prihodnosti: v dialogu s stavbno dediščino.*** Dijaki gradbenih in kamnoseških programov so sodelovali pri pripravi prostora, praktičnem delu, predstavitvah tradicionalnih znanj in komunikaciji z obiskovalci. Izvajali so kamnoseške delavnice, prikazovali postopke ročnega oblikovanja kamna ter sodelovali pri obravnavi okrasnih kamnitih krogel, dopolnitvi kamnitega tlaka in čiščenju kamnite mize. Obiskovalcem so omogočili tudi praktični preizkus klesanja črk in simbolov.

Program je povezoval tradicionalna obrtna znanja s sodobnimi metodami dokumentiranja. Dijaki in študenti Višje strokovne šole Sežana so pod vodstvom strokovnjakov Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije spoznavali uporabo tridimenzionalnih tehnologij pri dokumentiranju dediščine.

Slika 12: Naslovnica dogodka DEKD 2025. Avtorica kolaža: Mateja Kumer

Pomemben del projekta je bila tudi javna in medijska predstavitev. Objave na spletnih straneh in družbenih omrežjih, fotografska dokumentacija ter poročanje medijev so delo dijakov približali širši javnosti. Dijaki so se ob tem učili strokovne vsebine predstaviti razumljivo, korektno in vizualno premišljeno, medijska prepoznavnost pa je dodatno okrepila občutek odgovornosti in pomena njihovega dela.

Pedagoška vrednost dvorca Gutenbuchel je v neposrednem stiku z resničnim objektom, ki zahteva stalno vzdrževanje, strokovno presojo in sodelovanje različnih deležnikov. Delo dijakov zato ni simulacija, temveč strokovno voden prispevek k dejanskemu procesu ohranjanja, interpretacije in javne predstavitve kulturnega spomenika.

5.2 Plečnikov nagrobnik kot primer raziskovanja, dokumentiranja in konservatorske odgovornosti

Projekt prenove Plečnikovega nagrobnika je nastal na podlagi terenskega opazovanja. Dijaki so med večdnevnimi dejavnostmi o arhitekturi Jožeta Plečnika ob obisku pokopališča Žale opazili neustrezno stanje njegovega družinskega nagrobnika. Iz tega se je razvilo raziskovalno vprašanje, ali lahko mladi kamnoseki pod strokovnim vodstvom prispevajo k njegovi ureditvi in ohranitvi.

Interdisciplinarna raziskovalna naloga je povezala arhitekturo, kamnoseštvo, dokumentiranje, poznavanje materialov, konservatorska načela in praktično delo. Dijaki so raziskali pomen nagrobnika, opravili vizualni pregled in meritve, določili vrste kamna, evidentirali poškodbe ter izdelali skice in tehnični načrt.

Slika 13: Plečnikov grob pred čiščenjem.
Avtorica fotografije: Mateja Kumer

Slika 14: Plečnikov grob po čiščenju.
Avtorica fotografije: Mateja Kumer

Seznanili so se tudi s kulturnovarstvenimi pogoji, soglasji in postopki poseganja v varovano dediščino. Projekt je potekal v sodelovanju z Mestno občino Ljubljana, Zavodom za varstvo kulturne dediščine Slovenije, podjetjem Žale d.o.o. in drugimi pristojnimi službami.

Na podlagi analize materialov in stanja ohranjenosti je bil izbran minimalno invaziven način čiščenja, celoten postopek pa je bil tehnično in fotografsko dokumentiran. Dijaki so tako spoznali, da je pri konservatorskem posegu ključno spoštovanje izvirnega materiala, starosti in simbolne vrednosti spomenika.

Pomemben del projekta je bila tudi javna in medijska predstavitev. Dijaki so projekt predstavili skozi raziskovalno delo, pri čemer so se učili strokovne vsebine predstaviti jasno, razumljivo in odgovorno. Posebna vrednost projekta je bila v povezovanju raziskovanja, praktičnega posega in javne predstavitve, pri čemer so razvijali strokovno natančnost, etično odgovornost in komunikacijske kompetence. Raziskovalna naloga je prejela tudi prvo mesto in zlato priznanje na tekmovanju mladih raziskovalcev Slovenije (ZOTKS).

5.3 PSE Družmirje kot primer problemskega učenja, kritičnega mišljenja in aktivnega državljanstva

Raziskovalna naloga o načrtovani plavajoči sončni elektrarni na Družmirskem jezeru predstavlja dopolnjujoč pedagoški pristop, usmerjen v obravnavo aktualnega prostorskega, okoljskega, političnega in družbenega vprašanja, pomembnega za lokalno skupnost in prihodnji razvoj Šaleške doline.

Dijaki okoljevarstvenega programa so projekt presojali z vidika vplivov na vodni ekosistem, krajino, rabo prostora, lokalno identiteto, vključevanje javnosti ter vpliv političnih odločitev na umeščanje projekta v prostor. Namen ni bil oblikovati vnaprej določenega stališča, temveč dijake usmeriti v samostojno zbiranje, primerjanje in vrednotenje informacij.

Raziskava je temeljila na kvalitativnem pristopu. Dijaki so analizirali prostorske, okoljske, zakonodajne in institucionalne dokumente, spremljali javne razprave in aktualne politične odločitve, primerjali tuje primere plavajočih sončnih elektrarn ter sodelovali pri terenskem in strokovnem delu. Obiskali so Družmirsko in Velenjsko jezero ter Termoelektrarno Šoštanj. Zaradi zahtevne terminologije so pripravili tudi glosar ključnih pojmov s področja energetike, prostorskega načrtovanja, varstva okolja in pravičnega prehoda.

Pomemben del raziskovanja je bila analiza medijskih objav. Dijaki so primerjali, kako projekt predstavljajo investitor, politični odločevalci, mediji, strokovnjaki, civilna družba in lokalni prebivalci. Učili so se razlikovati med informativnim, promocijskim in interesno oblikovanim sporočanjem, preverjati izvor podatkov ter presojati strokovno utemeljenost posameznih trditev.

Slika 15: Dijaki ob obisku Družmirskega jezera. Avtorica fotografije: Mateja Kumer

Projekt je prispeval k razvoju kritične in medijske pismenosti ter aktivnega državljanstva. Dijaki so spoznali postopke umeščanja posegov v prostor, vpliv političnih in gospodarskih interesov, pomen transparentnosti, javne razprave in pravočasnega vključevanja lokalne skupnosti. Končni rezultat je bil predvsem raziskovalni, argumentacijski in komunikacijski.

6. Ključne ugotovitve, omejitve in možnosti prenosa

Predstavljeni primeri kažejo, da avtentične in družbeno relevantne naloge pomembno prispevajo k večji motivaciji dijakov, saj ti jasneje prepoznajo namen, uporabnost in širšo vrednost svojega dela. Neposreden stik s kulturno dediščino, strokovnimi institucijami, aktualnimi prostorskimi vprašanji in javnostjo spodbuja razvoj strokovnih kompetenc, samostojnosti, odgovornosti, sodelovanja ter kritične presoje.

Pomembna ugotovitev je, da dijaki pri takšnih projektih niso zgolj izvajalci navodil, temveč dejavni soustvarjalci raziskovalnega, praktičnega in komunikacijskega procesa. Takšna vloga krepi samozavest, omogoča prepoznavanje različnih močnih področij ter poglablja odnos do kulturne dediščine, prostora, okolja in skupnosti. Javna in medijska predstavitev rezultatov njihovo delo dodatno ovrednoti ter okrepi občutek njegovega družbenega pomena.

Izvedba takšnih projektov je hkrati časovno, organizacijsko in strokovno zahtevna. Odvisna je od razpoložljivosti zunanjih partnerjev, pridobivanja ustreznih soglasij, možnosti terenskega dela ter pripravljenosti učitelja za dodatno načrtovanje, usklajevanje in prevzemanje odgovornosti.

Kljub navedenim omejitvam so predstavljeni pristopi prenosljivi v druga izobraževalna okolja. Prilagoditi jih je mogoče različnim strokovnim programom, starostnim skupinam in lokalnim temam, predvsem tam, kjer je mogoče pouk povezati z resničnimi objekti, aktualnimi problemi, strokovnimi institucijami in lokalno skupnostjo.

7. Zaključek

Predstavljeni primeri potrjujejo, da avtentične učne situacije pomembno prispevajo k večji motivaciji, strokovni rasti in odgovornosti dijakov. Ko se učne vsebine povežejo z resničnimi objekti, aktualnimi prostorskimi in okoljskimi vprašanji ter sodelovanjem z zunanjimi strokovnjaki, postane znanje bolj smiselno, uporabno in trajnejše.

Dijaki v takšnih procesih ne razvijajo le strokovnih spretnosti, temveč tudi samostojnost, kritično mišljenje, sposobnost sodelovanja, javnega nastopanja in odgovornega odnosa do kulturne dediščine, prostora in skupnosti. Pomembno vlogo ima pri tem učitelj kot mentor in povezovalec, ki oblikuje varno in strokovno utemeljeno okolje za raziskovanje, praktično delo in refleksijo.

Izkušnje z dvorca Gutenbuchel, raziskovanjem Plečnikovega nagrobnika in obravnavo PSE Družmirje kažejo, da lahko šola postane dejaven partner stroke in lokalnega okolja. Takšni pristopi imajo velik potencial za nadaljnji razvoj ter prenos v druge izobraževalne programe, zlasti tam, kjer je mogoče pouk povezati z resničnimi izzivi in družbeno pomembnimi vprašanji.

Viri

- Berložnik, N., Markovič Žagar, T., in Šantavec, T. (2026). **Prenova Plečnikovega nagrobnika** [Raziskovalna naloga]. Srednja gradbena, geodetska, okoljevarstvena šola in strokovna gimnazija Ljubljana.
- Čertanec, N., Bučan, L., in Topolšek, T. (2026). **Plavajoča sončna elektrarna na Družmirskem jezeru** [Raziskovalna naloga]. Srednja gradbena, geodetska, okoljevarstvena šola in strokovna gimnazija Ljubljana.
- Kumer, M. (2025). **Temelji spomina, gradniki prihodnosti: V dialogu s stavbno dediščino** [Poročilo o izvedbi Dnevov evropske kulturne dediščine 2025]. Srednja gradbena, geodetska, okoljevarstvena šola in strokovna gimnazija Ljubljana.
- Kumer, M. (2026). Od ideje do soodgovornosti: **Razvoj trajnostnega in kritičnega mišljenja mladih skozi raziskovanje prostorskih in energetskih posegov.** V G. Kotnik (ur.), *Od ideje do dejanja – kako vrtci in šole ustvarjajo trajnostne zgodbe: Zbornik prispevkov mednarodne konference – srednje šole* (str. 190–199).
- Društvo DOVES – FEE Slovenia.
- https://ekosola.si/wp-content/uploads/2026/06/Zbornik-MK-2026-S%C5%A0.pdf

Razvijanje samostojnosti in odgovornosti pri mladostnikih z motnjo avtističnega spektra in pridruženimi težavami

Developing Independence and Responsibility in Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Conditions

Nina Rojnik Lovšin

Strokovni center Veržej

rojnik.nina86@gmail.com

Biografija

Nina Rojnik Lovšin je univ. dipl.soc.del in mag. varst., z opravljeno kvalifikacijo Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Delala je v dnevnem centru za otroke in mladostnike (CSD), sedaj pa je že več kot šest let zaposlena v Strokovnem centru Veržej, kjer opravlja delo vzgojiteljice v intenzivni skupini. Zanimajo jo teme povezane z delom z otroki in mladostniki s ČVM.

Povzetek

V pričujočem prispevku avtorica opisuje svoje izkušnje dela z mladostniki z motnjo avtističnega spektra. Vse ugotovitve temeljijo na opazovanju, observacijah in evalvacijah ter mnogih pogovorih, delavnicah in poglobljenem individualnem delu z omenjenimi mladostniki. Preučena literatura podpira navedbe. Ključna ugotovitev prispevka je, da so otroci z motnjo avtističnega spektra svojevrsten izziv za razvijanje samostojnosti in odgovornosti, kljub temu je pa najpomembnejše, da vidimo otroka in njegove sposobnosti. Pomembno je, da otroke skušamo čim bolje opremiti za življenje.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, izkušnje iz prakse, otrok

Abstract

In this paper, the author describes her experiences working with adolescents with autism spectrum disorder. All findings are based on observations and evaluations, as well as numerous conversations, workshops, and in-depth individual work with these adolescents. The claims are supported by the literature reviewed. A key finding of the paper is that children with autism spectrum disorder present a unique challenge regarding the development of independence and responsibility; nevertheless, the most important thing is to see the child and their abilities. It is crucial to try to equip these children as best as possible for life.

Key words: autism spectrum disorders, practical experience, child

1. Uvod

Zaposlena sem v Strokovnem centru Veržej, kjer v intenzivni stanovanjski skupini opravljam delo vzgojiteljice otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Med drugim delam tudi z otroki/mladostniki, ki imajo motnjo avtističnega spektra. Ti mladostniki nekoliko izstopajo prav zaradi omenjene motnje, ki se pri različnih otrocih lahko odraža različno.

V različni literaturi, na spletnih straneh, pa tudi v zakonih in podzakonskih aktih se uporabljajo različni temini, npr. otroci z avtističnimi motnjami, spektroavtistična motnja, motnje avtističnega spektra. V tem prispevku bomo uporabljali izraz motnje avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS), saj omenjen izraz upošteva širok nabor različnih izzivov in primanjkljajev, od lažjih do težjih oblik, s katerimi se lahko soočajo posamezniki, ki imajo omenjeno motnjo. Whitaker (2011) piše, da je motnja avtističnega spektra širok termin, ki vključuje vsakega otroka, ki ima težave na vsakem od treh glavnih razvojnih področij (socialna interakcija in razumevanje; vsi vidiki komunikacije; fleksibilnost mišljenja), na podlagi katerih se postavi diagnoza. Žgur (2019) navaja, da se motnje avtističnega spektra največkrat opredelijo takrat, kadar so primanjkljaji izrazitejši glede na pričakovano razvojno stopnjo. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, ZOUPP-1) med drugimi v 2. členu tudi otroke z motnjo avtističnega spektra opredeljuje kot otroke s posebnimi potrebami. Marinič idr. (2015) navajajo, da se primanjkljaji pri otrocih z motnjo avtističnega spektra pokažejo v zgodnjem otroštvu in vplivajo na delovanje na različnih področjih. Omenjeni avtorji navajajo, da imajo otroci z motnjo avtističnega spektra ovire, primanjkljaje oziroma motnje na naslednjih področjih:

- Socialna interakcija in komunikacija (težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, pri vzpostavljanju, razumevanju in ohranjanju socialnih odnosov).

- Interesi, vedenja in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča (pri uporabi predmetov, govora, nagnjenosti k ritualom in rutinam).

- Neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

V nadaljevanju predstavljam svoje izkušnje dela z otroki in mladostniki z MAS.

2. Izkušnje iz prakse z mladostniki

Intenzivne stanovanjske skupine so namenjene otrokom in mladostnikom, ki zaradi težje problematike potrebujejo več pomoči, obenem pa tudi bolj strukturirano in intenzivno pomoč ter podporo (Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju, 2020). Otroci z MAS prav gotovo potrebujejo več pomoči, opore in podpore pri vsakdanjem življenju, zato so tudi nameščeni v intenzivne skupine. V preteklih letih sem delala z nekaj otroki z omenjeno motnjo in prav vsak izmed njih je imel svoje posebnosti in odklone, tako v negativnem kakor pozitivnem smislu. V nadaljevanju opisujem različne izkušnje glede mnogih življenjskih vidikov.

2.1 Skrb za osebno higieno in zunanji izgled

Mladostniki z MAS, s katerimi sem delala, so imeli zelo različen odnos do skrbi za osebno higieno. Nekateri so zelo vestno skrbeli za svojo osebno higieno, oblačila in obutev ter so nasploh bili ponosni na svoj zunanji izgled in osebno ureditev. Ti mladostniki so običajno imeli vsaj eno osebo v svojem življenju, ki ji je osebni izgled bil pomemben in je temu posvečala tudi primerno pozornost. Po drugi strani pa sem spoznala tudi mladostnike, ki za svojo osebno higieno niso zmogli ustrezno poskrbeti, v kolikor pri tem niso bili nadzorovani in vzpodbujani. Recimo, bilo je potrebno spomniti mladostnika, da se gre tuširat, da je pri tem pomembno, da uporabi tudi gel za tuširanje – da si ga nanese ter pozneje tudi spere. Poseben izziv včasih je umivanje zob po obrokih. Nekateri si namreč umijejo zobe pred obrokom in se jim pozneje to več ne zdi potrebno, češ, saj so zobe že umili. Spet drugi so pri zobni higieni zelo hitri in površni in večkrat potrebujejo pri tem nadzor in motivacijo, da ščetkajo dosledno. Nekaterim ni pomembno kakšna oblačila imajo oblečena – ali so zmečkana, umazana, strgana, premajhna ali prevelika, na vse to kot vzgojiteljica moram biti pozorna in jih spomniti, da se primerno uredijo. Tudi ko gredo na kakšen nastop, ali pa na izlet, je treba biti pozoren, da se uredijo situaciji

primerno, pa tudi letnemu času. Nekateri so raje izbirali čevlje na ježka, ker čeprav so vedeli zavezovati vezalke, se jim s tem preprosto ni dalo ukvarjati vsak dan vedno znova. Siegel (2023) piše, da je eno izmed področij težav s prilagajanjem oseb z motnjo avtističnega spektra prav področje osebne higiene.

2.2 Zdravstveno stanje

Skoraj vsak mladostnik z MAS, s katerim sem delala, je prejemal neko obliko medikamentozne terapije. Čeprav so z vrsto in obliko terapije bili vsi seznanjeni, so imeli eni skrb za to (npr. so me spomnili, da imajo ob določeni uri predpisano določeno zdravilo), medtem ko drugi na to sploh niso pomislili, dokler jih vzgojiteljica ni spomnila, da je čas za zdravilo. Tudi ob spremembah terapije, tako zmanjšanja ali ukinitve določene terapije ali pa ob povečanju določenega odmerka, je znalo prihajati do težav s strani mladostnikov. Nekateri so se bali, da če jim bodo terapijo ukinili, da ne bodo zmogli brez tega, saj so se zanašali da recimo zaradi določenega zdravila lažje in boljše spali. Po drugi strani pa nekateri mladostniki niso želeli sprejeti povišanja terapije, ker so bili prepričani, da tega ne potrebujejo. V slednjih primerih se je večinoma pokazalo, da sami mladostniki niso opazili spremembe, smo jo pa opazili vzgojitelji, učitelji, starši. Nekateri mladostniki prejemajo terapijo tudi v času pouka, posledično pa seveda tudi kadar so med vikendi in počitnicami doma, na taborih ali drugje.

Posebnost zdravstvenega stanja se da opaziti tudi, kadar je kak mladostnik bil prepričan, da je bolan, da se ga kaj loteva, čeprav temu ni bilo tako. Se je pa dogajalo, da je kdo ob vsaki najmanjši spremembi začel sumiti, da se ga loteva ali kakšna bolezen, da ga bo doletela kakšna nezgoda, nesreča in podobno. Schmidt, Schmidt in Schmidt (2017) navajajo, da so pri MAS pogoste pridružene motnje (denimo motnja v duševnem razvoju, hiperkinetična motnja, specifične učne težave, anksiozne motnje in fobije, obsesivno-kompulzivna motnja, vedenjske motnje, ipd.)

2.3 Prehranjevanje

Mladostniki z MAS vedo biti izbirčni jedci. Spoznala sem mladostnike, ki so načeloma jedli vso hrano, vendar so imeli obdobja, ko določene hrane niso želeli niti videti, niti poskusiti. Nekateri drugi niso jedli določene hrane, ker ni bila prave teksture ali pa se njim vizualno ni zdela dovolj »prepričljiva«. V skupini zmeraj vzpodbujamo otroke, da hrano vsaj poskusijo in se šele nato odločijo ali jim je všeč ali ne. Nekateri so si včasih o kakšni hrani ustvarili mnenje (negativno ali pozitivno) glede na naključen komentar vzgojiteljice. Večino mladostnikov je na prehranjevanje potrebno usmerjati, sicer bi nekateri jedli veliko preveč, nekateri bi pa

prehranjevanje tudi povsem zanemarili. Siegel (2023) izpostavlja, da mnogo otrok z MAS zavrača poskušanje nove hrane.

2.4 Orientacija

Praktično vsi otroci in mladostniki z MAS so imeli težave s časovno ali prostorsko orientacijo, večina pa z obema. Pogosto se je zgodilo, da dogodki, ki so jim bili pomembni, da so se jih spomnili z izjemno natančnostjo, niso pa vedeli opredeliti kdaj ali kje je to bilo. Največkrat se je pri sporih v skupini ali pa v šoli pokazalo, da so mladostniki zamenjali oziroma zamešali dneve, imena, včasih tudi lokacije. Čeprav so se spomnili vsebine konflikta, niso vedeli opredeliti kdaj se je to zgodilo (recimo ali v šoli med malico, med poukom, med urami ipd.) ter kje (npr. pri katerem predmetu, pri katerem učitelju/učiteljici). Zato mladostnike učimo, da vsak dan sproti povedo kaj se je dogajalo, npr. ko pridejo iz šole vprašamo po novostih, zanimivostih, ipd. Tudi Mihelčič (2017) piše, da so otroci z MAS pogosto izgubljeni v času in prostoru.

2.5 Motivacija in odnos do dela

Podobno kakor tipični mladostniki, tudi otroci z MAS, potrebujejo vzpodbudo, pomoč, mnogokrat pa tudi vodenje in usmerjanje pri čiščenju tako skupnih prostorov, pa tudi svoje sobe. Nekateri mladostniki so sicer bili zelo dosledni in temeljiti, ko so se lotili opravil, čeravno so pred tem večkrat dali na znanje, da jim do tega dela ni, da je to nepotrebno ipd. Spet drugi se morda bolj vneto lotijo dela, ampak ker jim motivacija hitro upade, znajo zelo hitro z delom tudi zaključiti. Ravno zato potrebujejo nadzor in usmerjanje, predvsem pa motiviranje, da pri začetem delu vztrajajo in ga tudi na ustrezen način zaključijo. Največ borb tako rekoč je prav zaradi urejenosti sobe mladostnika, saj marsikomu ustreza »ustvarjalen kaos«, kar se pa nadalje glede učenja pokaže kot negativno, saj prav neurejenost sobe potem odvrača pozornost.

2.6 Motivacija in odnos do učenja/šole

Nekateri mladostniki z MAS obiskujejo redno osnovno šolo, nekateri pa obiskujejo osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Vsi ti učenci imajo odločbo, da so učenci s posebnimi potrebami, nekateri imajo odločbo da imajo MAS, nekateri da imajo čustvene in vedenjske motnje, nekateri oboje, mnogokrat je pa pri tem še tudi kakšna druga nacepljena težava. Vse to se seveda odraža tudi v šoli pri pouku ter popoldne v skupini pri učnem delu. V skupini se odnos do učnega dela pokaže v času učnih ur, saj je takrat čas za domačo nalogo in učenje. Pri tem jim po potrebi pomagamo vzgojitelji. Opazno je, da mladostnikom niha motivacija in koncentracija za učno delo, sploh pri predmetih, ki jim niso pogodu ali pa pri katerih imajo težave ali pa jim preprosto ni všeč učitelj/ica. Pri pisanju je opazno, da kadar ne vadijo pisanja, imajo več težav (npr. izpuščanje ali vrivanje črk, napačen zapis črk), ali pa po daljših počitnicah

»pozabijo« pisati s pisanimi črkami in potrebujejo več vaje in osveževanje znanja, da se ponovno spomnijo. Tudi pri branju se da opaziti, da čeprav nekateri radi berejo, so pri tem pogosto površni ali prehitri in stvari preberejo napačno ali pa kakšen del odstavka preskočijo ali predrugačijo po svoje. Predvsem ob približevanju konca šolskega leta pa je opazno tudi, da se mladostniki raje zatečejo k igri ali v svoj lasten domišljijski svet in se na tak način nekoliko izogibajo obveznosti domače naloge ter učenja.

2.7 Komunikacija

Mladostniki z MAS komunicirajo na zelo različen in včasih specifičen način. Nekateri so zelo zgovorni, spet drugi bolj tihi, tretji nekje vmes. Vsem je skupno, da o čemer govorijo, govorijo zelo dobesedno ter da o temah, ki jih zanimajo lahko govorijo zelo dolgo časa in zelo poglobljeno, pa tudi ustreza jim, če se njim zanimiva tema oziroma pogovor ponavlja. Mnogokrat mladostnik, ki govori o njemu ljubi temi, tudi po koncu pogovora ali spremembi teme, pogovor venomer vrača nazaj na svojo točko interesa. Tako se pogosto dogaja, da »skačemo« iz teme na temo, zaradi tega ker mladostnik ni pripravljen opustiti svoje interesne teme, vzgojitelj pa usmerja mladostnika na zadano nalogo na tukaj in sedaj. Velikokrat se pogovarjamo tudi o razliki med poslušanjem in govorjenjem, saj se dogaja, da mladostniki radi govorijo in pričakujejo, da jih druga stran posluša, medtem ko sami pogosto preslišijo marsikaj, kar se njim ne zdi dovolj zanimivo ali celo odveč. Včasih je mladostnikom preprosto potrebno dati čas in prostor, da govorijo o svojih interesih in zanimanjih, četudi je bilo na njihove teme povedano že ogromno, a vendarle jim to zna veliko pomeniti. Imela sem izkušnjo, da je mladostnik potem, ko je povedal kar je želel povedati, imel občutek slišanosti in je ponavljanje teme opustil, vsaj za nekaj časa. Zelo pomembna pri mladostnikih z MAS je tudi neverbalna komunikacija. Mnogokrat bi posamezniki svoj odgovor ali željo nakazovali z mimiko ali gestami. Ko otroka dovolj časa poznaš, seveda prepoznaš njegove neverbalne znake s katerimi komunicira, vseeno pa sama mladostnikom pravim, da naj svoje želje ubesedijo. To jim včasih predstavlja izziv, saj pričakujejo, da bomo razumeli kaj sporočajo. Tisti, ki jih poznamo morda res to razumemo, a vsi ostali ne, zato je pomembno, da se sami naučijo to kar želijo povedati, povedati tudi z besedami. Siegel (2023) piše, da so pri otrocih z motnjo avtističnega spektra pogoste težave tako pri sprejemanju kakor sporočanju informacij, tako preko verbalnega, kakor neverbalnega govora.

2.8 Čustvovanje in vedenje

Mladostniki z MAS imajo svojevrsten način izražanja čustev in s tem povezanega vedenja. Pogosto potrebujejo pomoč pri ubesedenju svojega počutja in čustev. Ker imajo svoj pogled na

zadeve, pogosto potrebujejo več pomoči pri prepoznavanju svoje vloge pri nastanku in vzdrževanju konflikta, obenem pa s tem povezano odgovornost za svoje besede in dejanja. Prav pri slednjih dveh zadevah se pogosto zaplete, saj mladostniki vidijo druge kot tiste, ki jih izzivajo ter provocirajo, sebe, besede ki jih izrečejo in dejanja ki jih naredijo pa mnogokrat dojemajo zgolj kot odziv na provokacijo oziroma nastalo situacijo. Dogaja se, da se na kakšno perečo situacijo odzovejo zelo medlo, ali pa jo minimalizirajo; po drugi strani pa se dogaja tudi, da se pretirano odzovejo na situacije, ki so vsakdanje. Vsak posameznik se seveda najbolj čustveno odzove na dogodke, ki v njem sprožajo močna čustva in ki ga obenem pretresejo. Pri takih močnih čustvenih pretresih sem opazila par ekstremnih reakcij. Prva je bila odziv v smislu uničevalnosti, torej jeza, ki se je sprostila s fizično reakcijo (npr. uničevanje fizičnih stvari). Drugi je bil občutek manjvrednosti, ko so mladostniki sami sebe pričeli dajati v nič, sami o sebi mislili vse najslabše in najgrše ter v tem pogledu močno potencirali negativne stvari (npr. nisem vreden, da živim, ne zaslužim si, da bi jedel ipd.). Kakor piše Jurišić (2021) imajo otroci z MAS več težav z uravnavanjem čustev in nadzorom svojega vedenja, posledično pa imajo lahko tudi pogosteje vedenjske izbruhe in kažejo več neželenega vedenja.

2.9 Socialne veščine

Praviloma imajo mladostniki z MAS težave na področju socialnih veščin, najpogosteje se to opazi pri stikih z vrstniki. Nekateri mladostniki imajo večjo potrebo po družbi vrstnikov, drugi manj. Prav vsi pa si želijo imeti prijatelje, vsaj enega ali dva, s katerim bi delili iste interese, igro in družbo. Pogosto se dogaja, da so mladostniki pri navezovanju novih stikov nerodni, nevešči, včasih vsiljivi ali pa preprosto preveč sramežljivi, da bi sploh pristopili in se pridružili igri ali pogovoru. Vendar pa jih to prav nič ne ovira v ustvarjanju mnenja, saj je domišljija prav tako lahko močna ovira ali pa močna prijateljica njim samim. Opazno je, da čeprav se mladostniki z MAS za krajši čas zmorejo pridružiti vrstnikom pri igri, se zelo hitro zgodi, da želijo sami narekovati katero igro bi želeli igrati ali kako bi bilo potrebno prilagoditi pravila. Pričakujejo, da jim bodo pri tem sledili tudi vrstniki, vendar so pogosto razočarani, ker se to ne zgodi, saj mnogokrat ne zmorejo razumeti, da vrstniki niso enako navdušeni nad neko specifično igro kakor oni sami. Vseeno jih to ne ovira, saj vrstnike želijo pritegniti k zabavi na svoj način in jih prepričati v svoj prav. Kadar tudi ta tehnika ni uspešna, se mladostniki pogosto umaknejo iz družbe in negodujejo nad temo, kako se drugi otroci ne vedo igrati, da ne vedo kaj je zabavno, ipd. Nekaterim mladostnikom odgovarja zgolj majhna in precej zaprta skupina, saj ne želijo oziroma ne zmorejo sodelovanja v večji skupini. Pogosto se dogaja, da imajo občutek, da niso sprejeti (v šoli ali skupini), kadar se počutijo razočarane, jezne ali vznemirjene. Siegel

(2023) izpostavlja, da se pri otrocih z MAS notranja motivacija pogosto osredotoča na cilj kako zadovoljiti lastne potrebe, kar je najbolj očitno takrat, ko otroke opazujemo pri igri.

2.10 Dolgoročni in kratkoročni cilji

Kakor vsi ostali otroci, so tudi mladostniki z MAS individuumi, ki jih je potrebno sprejeti in obravnavati kot neponovljive posameznike. Pri postavljanju ciljev za izboljšanje njihovega delovanja v vsakdanjem življenju moramo pri tem ostajati realni in si ne postavljati previsokih ciljev, obenem pa tudi paziti, da ciljev ne postavimo prenizko. Mladostniki so sposobni se marsičesa naučiti, usvojiti, a vendar jih ne smemo podcenjevati ne glede na to kakšne diagnoze, primanjkljaje, ovire in težave imajo. Najprej je potrebno spoznati mladostnika in njegovo delovanje, nato zastaviti kratkoročne in dolgoročne cilje. Pri tem je seveda pomembno izhajati iz individualnega načrta posameznika, pa tudi uporabiti močna področja mladostnika, da se ga skuša dvigniti na njegovih šibkih področjih, v kolikor je to izvedljivo. Pomemben vidik pri tem je seveda sodelovanje z vsemi pomembnimi deležniki v procesu podpore mladostnika – starši, rejniki/skrbniki, učitelji, vzgojitelji, zunanji strokovnjaki (npr. pedopsihiatri, klinični psihologi, psihologi ipd.). Vsi izmed naštetih imajo/imamo seveda svoja pričakovanja in svoj način dela, pomembo je, da se uskladimo, da delamo čim bolj enotno, s skupnim ciljem v mislih ter v dobrobit otroka. Tudi za to je pomembno, da si medsebojno prenašamo pomembne informacije, zato da v primeru stiske otroka lahko bolje reagiramo, nudimo pomoč in podporo ter vedenje na ustrezen način obvladujemo ter usmerjamo.

3. Zaključek

Kakor piše Žgur (2019) primanjkljaji MAS pomembno vplivajo na celostno delovanje otroka. Marinič idr. (2015) pišejo, da se ovire, primanjkljaji oziroma motnje kažejo različno intenzivno ter v različnih kombinacijah. Stopnja izraženosti težav se spreminja v različnih socialnih situacijah, prav tako v življenjskih obdobjih. Prav izraženi primanjkljaji pa so ovira tako pri razvijanju samostojnosti kakor pri socialnem vključevanju. Avtorji (Whitaker, 2011; Jurišič, 2023) navajajo, da se otroci z MAS pozitivno odzivajo na strukturo in rutino, saj jim to predstavlja predvidljivost, kar pa zagotavlja občutek varnosti.

Pri delu z otroci z MAS je pomembno, da ponavljamo in utrjujemo pozitivne vzorce vedenja. Značilno je, da je en dan bolje, drug dan slabše. Bistveno je poznavanje samega mladostnika, njegovih največjih težav, izzivov, strahov, pa tudi močnih področij, pozitivnih lastnosti, saj nam to pomaga pri vzpostavljanju in ohranjanju dobrega odnosa. Diagnoze so sicer lahko priročne

kot orientacija za pristop k posamezniku, bistvo pa še zmeraj ostaja otrok kot neponovljiv individuum. Univerzalen cilj je, da otroke skušamo čim bolje opremiti za življenje.

Viri

- Jurišić, B.D. (2021). Vedenjski izbruhi: kako se odzivamo na izpade trme in kako na vedenjske izbruhe otrok z avtističnimi motnjami? Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Jurišič, B. D. (2023). Ocena funkcije vedenja in program podpore: za otroke z avtističnimi motnjami. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
- Marinič, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N., Dretnik, F., Stirn Krajnc, B., Raič, V., Lah, U., Murn, T., Žunič, D., Pinterič, A., Battelino, S., Brecelj, I., Mozetič Hussu, A., Ropert, D., Željan, I., Levec, A. … Maček, J. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Zavod RS za šolstvo.
- Mihelčič, M. (2017). Planet Asperger: kažipot za starše otrok z motnjo avtističnega spektra. Mladika.
- Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). Drama je biti starš vesoljca: drugačnost ni dolgočasna, je univerzalna. Pivec.
- Siegel, B. (2023). Pomoč otrokom z avtizmom pri učenju: načini obravnave za strokovnjake in starše. Didakta.
- Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Center za avtizem.
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)(2020, 2026). Uradni list Republike Slovenije (200/20, 10/26).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011, 2012, 2017, 2020, 2026). Uradni list RS (15/11, 40/12, 90/12, 41/17, 200/20, 12/26).
- Žgur, E. (2019). Avtizem, avtistične motnje in pridruženost motenj. V E. Žgur in T. Filipčič (ur.), aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom: aktivnosti in avtizem, str. 19-24.

Raziskovalno učenje v vrtcu je ob vključenosti staršev bolj poglobljeno in ustvarja pogoje za boljše sodelovanje

Silvija Vrhovnik Goršek
Vrtec Šoštanj
silvi.gorsek@gmail.com

Biografija

Silvija Vrhovnik Goršek je vzgojiteljica predšolskih otrok z 22-letnimi delovnimi izkušnjami, ki jih je pridobivala pri delu z otroki različnih starostnih skupin. Pri svojem delu verjame, da so narava, raziskovanje in neposredna izkušnja najpomembnejši temelji otrokovega učenja in razvoja. Posebno pozornost namenja spodbujanju radovednosti ter oblikovanju odgovornega odnosa do naravnega okolja že v najzgodnejšem otroštvu. Navdih za svoje pedagoško delo črpa iz narave, ki jo vključuje v vsakodnevne dejavnosti in raziskovalne projekte.

Povzetek

Predšolsko obdobje predstavlja pomembno obdobje za razvoj otrokove radovednosti, raziskovalnega duha in odnosa do narave. Otroci svet spoznavajo predvsem preko neposredne izkušnje, gibanja in raziskovanja. Pomembno vlogo pri tem ima tudi sodelovanje med vrtcem in družino, saj lahko skupne izkušnje krepijo otrokovo motivacijo za učenje ter poglabljajo razumevanje pridobljenega znanja.

V prispevku predstavljam primere dobre prakse raziskovalnega učenja v vrtcu, pri katerih so bili aktivno vključeni tudi starši. Otroci so skozi opazovanje in raziskovanje spoznavali razvoj žabe, vremenske pojave in kroženje vode v naravi, vesolje ter življenje čebel. Dejavnosti so temeljile na izkustvenem učenju, ponujenih dejavnostih, gibanju in raziskovalnih vprašanjih, ki so spodbujala otrokovo radovednost.

Rezultati opazovanj kažejo, da so otroci skozi takšen način učenja razvijali večjo motivacijo za raziskovanje, postavljali več vprašanj, prinašali zanimive informacije in jih delili z vrstniki ter poglabljali razumevanje naravnih pojavov. Vključevanje staršev je dodatno prispevalo k povezovanju ter krepitvi sodelovanja med vrtcem in družino.

Ključne besede: raziskovalno učenje, predšolska vzgoja, sodelovanje s starši, naravoslovje v vrtcu, izkustveno učenje

Abstract

The preschool period is a crucial stage in the development of children's curiosity, inquiry skills, and relationship with nature. Young children learn about the world primarily through direct experience, movement, and exploration. Cooperation between preschool and families also plays an important role, as shared experiences can strengthen children's motivation to learn and deepen their understanding of newly acquired knowledge.

This paper presents examples of good practice in inquiry-based learning in preschool, with the active involvement of parents. Through observation and exploration, children learned about the life cycle of frogs, weather phenomena and the water cycle in nature, outer space, and the life of bees. The activities were based on experiential learning, hands-on experiences, movement, and inquiry-based questions that encouraged children's natural curiosity.

Observational findings indicate that this approach to learning increased children's motivation to explore, encouraged them to ask more questions, bring interesting information to preschool, share it with their peers, and develop a deeper understanding of natural phenomena. The involvement of parents further strengthened cooperation and fostered stronger partnerships between the preschool and families.

Keywords: inquiry-based learning, preschool education, parent involvement, science education in preschool, experiential learning

1. Uvod

Predšolski otroci svet spoznavajo predvsem skozi igro, gibanje in neposredno izkušnjo. Radovednost jih spodbuja k raziskovanju okolja, postavljanju vprašanj in iskanju odgovorov. Vloga vzgojitelja je pri tem ustvariti spodbudno okolje, v katerem lahko otroci raziskujejo, opazujejo in preizkušajo različne ideje.

Pomemben dejavnik otrokovega razvoja je tudi sodelovanje med vrtcem in družino. Ko starši sodelujejo pri dejavnostih in podpirajo otrokovo raziskovanje tudi doma, se otrokove učne izkušnje poglobijo in postanejo bolj smiselne, ter trajnejše.

V prispevku predstavljam nekaj primerov raziskovalnega učenja v vrtcu, ki so temeljili na opazovanju naravnih pojavov in živih bitij. Poseben poudarek je namenjen vključevanju staršev in povezovanju izkušenj iz vrtca z domačim okoljem.

2. Raziskovalno učenje v predšolskem obdobju

Raziskovalno učenje temelji na aktivni vlogi otroka v procesu spoznavanja. Otrok postopoma oblikuje razumevanje sveta okoli sebe preko opazovanja, poskusov, vprašanj in pogovorov. Za kakovostno učenje je pomembna miselna, čustvena in motorična aktivacija. Ob raziskovalnem učenju je zelo pomembno tudi medvrstniško učenje, kjer otroci svoje znanje delijo s prijatelji. Prvi dobijo potrditev, drugi si pogosto zapomnijo prijateljeve informacije. Takšen pristop spodbuja razvoj radovednosti, samostojnosti in kritičnega mišljenja.

V predšolskem obdobju je narava vir neskončne radovednosti in raziskovanja za otroke. Ob neposrednem stiku z naravo in naravnimi pojavi lahko otrok pridobiva ogromno znanja, izkušenj, spoznanj, hkrati pa naravo medpodročno povezuje z vsemi drugimi kurikularnimi področji razvoja. Znanje, ki ga otrok pridobi ob opazovanju in raziskovanju narave, ni zgolj enoznačno, saj poleg znanja o naravi, spodbujamo govorni, socialni, družbeni, umetniški, matematični in gibalni razvoj. Z dodatnimi dejavnostmi, ki spremljajo raziskovanje narave, utrdi in asimilira pridobljene informacije.

Pomembno vlogo pri razvoju in učenju ima vrtec, ki nudi otrokom številne priložnosti za opazovanje, gibanje, vključevanje v socialne in govorne interakcije ter igro z vrstniki. Hkrati pa občutljiv, skrben in empatični vzgojitelj, ki prepoznava in se dosledno odziva na počutje, čustva, vedenje in potrebe otrok, spodbuja razvoj varne navezanosti, ki otroku omogoča, da dejavno raziskuje svoje okolje, pridobiva nove izkušnje, se uči in se učinkovito spoprijema s problemi. (Kurikulum za vrtce, 1999, 2025).

Opazovanje rastlin, živali, naravnih pojavov in vremenskih sprememb omogoča otrokom, da razvijajo spoštovanje do narave ter razumevanje osnovnih naravoslovnih procesov.

3. Sodelovanje s starši v vrtcu

Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben element kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Starši lahko pomembno prispevajo k otrokovemu učenju v vrtcu z deljenjem izkušenj, sodelovanjem pri dejavnostih ter spodbujanjem raziskovanja doma. Takšno sodelovanje ustvarja pogoje za razvoj zaupanja, spoznavanja, spoštovanja, sočutja in sodelovalne povezanosti, kar vodi v partnerski odnos med družino in vrtcem. Ob takšni povezanosti se oblikuje skupnost, ki deluje v največjo dobrobit posameznega otroka.

Poleg te oblike sodelovanja se v vrtcu izvajajo še druge oblike, kot so roditeljski sestanki, govorilne ure, srečanja družin, izmenjave vsakodnevnih informacij o počutju otrok, telefonski klici in obveščanje preko digitalnih orodij. (Kurikulim za vrtce, 1999, 2025).

V vzgojnem procesu je otrok aktivni udeleženec, ki pogosto aktivira starše, vzgojitelje in druge pomembne odrasle v svojem okolju. Aktivacija in način sodelovanja pa je odvisen od stališč, izkušenj, osebnostne strukture, različnih sistemov vrednot, tradicije staršev in vzgojiteljev. Ob tesnejšem sodelovanju družine in vrtca se tkejo pomembne vezi, ki ob odkriti komunikaciji nudijo boljše razumevanje otrok in ustvarjajo med vrtcem in družino partnerski odnos. Saj vsi sledimo skupnemu cilju – zadovoljiti otrokove potrebe. (Lepičnik Vodopivec, 1996).

Raziskave kažejo, da je aktivna vključenost staršev, vzgojiteljev in drugih pomembnih odraslih oseb v otrokovem življenju ključna za razvoj njegovih sposobnosti. Aktivna vključenost pomeni pogovore z otrokom, skupno branje, pogovore o prebranem, iskanje informacij v enciklopedijah, na spletu, v knjigah, sprehode, opazovanje narave, okolja, obiskovanje gledališča, družabnih, športnih dogodkov in pogovore o tem. Za otrokov razvoj in učenje je zelo pomemben tudi naklonjen odnos in zanimanje staršev za otrokovih uspeh, spoštovanje in spodbujanje otrokovih dosežkov. (Rajović, 2015).

V opisanih dejavnostih so bili starši vključeni na različne načine:

- z opazovanjem naravnih pojavov skupaj z otroki,
- z zbiranjem informacij in materialov,
- z deljenjem izkušenj iz vsakdanjega življenja
- priložnostnih klepetih na formalnih srečanjih kjer delijo vtise o otrokovem učenju.

Takšno sodelovanje je pripomoglo k večji povezanosti med vrtcem in družino ter k večjemu zanimanju otrok za obravnavane teme.

4. Primeri dobrih praks

4.1 Raziskovanje vodovij v lokalnem okolju

Voda predstavlja odlično izhodišče za neskončno raziskovanje narave. V našem oddelku smo se najprej podali na raziskovanje vodovij v lokalnem okolju. Spoznali smo potok, reko, mlako, jezero, ribnik in jih poimenovali ter obiskovali v različnih letnih časih.

Cilji s področja naravoslovja so:

- razvijanje naklonjenega, spoštljivega in odgovornega odnosa do žive in nežive narave;
- doživljanje in spoznavanje različnih življenjskih okolij v njihovi raznolikosti, povezanosti in stalnem spreminjanju;
- opazovanje in primerjanje lastnosti živih bitij, pojavov, predmetov, snovi v naravi in v raznolikih strokovnih in literarnih virih ter ob tem doživljanje in spoznavanje, da imajo v domišljijskem svetu tudi lastnosti, ki jih v naravi nimajo;
- spoznavanje in preizkušanje lastnosti čistih snovi in zmesi ter njihovo medsebojno primerjanje;
- doživljanje in spoznavanje pojavov v naravi, kot so zvok, svetloba, vremenski pojavi, pojavi na nebu in njihove lastnosti;
- spoznavanje življenjskega cikla in sprememb v življenju pri sebi, pri ljudeh vseh generacij in pri drugih živih bitjih;
- spoznavanje naravoslovnega besedišča, izvajanje naravoslovnih postopkov in uvajanje v učenje z raziskovanjem.

Spoznavali smo:

- živalstvo in rastlinstvo v vodi in ob njej,
- razlikovanje stoječih in tekočih vod,
- opazovanje vode iz različnih vodovij v kozarcih, pod mikroskopom,
- ustvarjanje maket in slik jezera, reke, potoka, ribnika,
- ugotavljanje, za kaj vse je voda pomembna,

- ugotavljanje, kam gre voda iz luže.

S starši smo izvedli jesensko druženje ob ribniku, kjer smo se dogovorili, da bo ta ribnik naš kotiček za igro in da bomo pogosto prihajali v to okolje ter ga raziskovali. Kasneje je kar nekaj staršev in otrok pripovedovalo, da so za cilj popoldanskih sprehodov in izletov izbrali ta prostor. Starše smo informirali s fotografijami, ki smo jih prilepili na vrata igralnice. Z otroki smo se dogovorili, da staršem pokažejo in razložijo, kaj smo počeli.

4.2 Opazovanje razvoja žabe:

Otroci so imeli priložnost opazovati razvoj žabe od paglavca do odrasle živali. Dejavnosti so potekale več tednov, kar je omogočilo postopno opazovanje sprememb.

Otroci so:

- opazovali paglavce in njihove spremembe,
- risali opažanja,
- spoznavali žabo kot živo bitje,
- se pogovarjali o življenjskem krogu žabe,
- se učili pesmi in deklamacije o žabi,
- prebirali pravljice o žabah,
- posnemali gibanje žabe.

Starše smo povabili v igralnico, da so si lahko ogledali naše žabe in opazovali, kako rastejo. Starši so z zanimanjem in začudenjem spraševali, če imamo res paglavce v vrtcu, ali nam je že kdaj uspelo vzrediti žabe.

4.3 Raziskovanje vremena in kroženja vode v naravi:

Raziskovanje vodovij nas je pripeljalo tudi do raziskovanja vremenskih pojavov, kot so dež, oblaki, veter in sonce. Pogovarjali smo se o tem, kako voda kroži v naravi.

Otroci so:

- izvajali preproste poskuse, na primer opazovali izhlapevanje vode ali nastanek "dežja" v kozarcu, nastanek mavrice,
- gibalne dejavnosti so vključevale posnemanje vetra, padanja dežja in gibanja oblakov,
- na označevalniku dnevno spremljali vreme in se učili dneve v tednu,
- poslušali pravljico Zabava na nebu, ki razloži nastanek vremenskih pojavov.

Sodelovanje s starši:

Starši so bili vključeni z opazovanjem vremena doma ter pogovori z otroki o vremenskih spremembah. Med vikendi so doma beležili vremenske pojave v njihovih tabelah.

Na zaključek raziskovanja vode smo na neformalno druženje povabili starše in stare starše, kjer smo jim zapeli, zaplesali in z njimi izvedli nekaj poskusov, opazovali vodo z mikroskopom, naredili mavrico in se skupaj igrali. smo potok, reko, mlako, jezero, ribnik,…

4.4 Raziskovanje vesolja

Vesolje in planeti predstavljajo neskončno temo za raziskovanje in opazovanje, ki hkrati spodbuja domišljijo. Čeprav je tema za predšolske otroke nekoliko abstraktna, jih s primernim pristopom lahko motiviramo in prevzamemo.

Cilji s področja naravoslovja so:

- otrok si oblikuje starosti ustrezno predstavo o planetu Zemlja, Luni in drugih planetih;
- otrok spoznava gibanje teles v zraku;
- otrok odkriva in spoznava lastnosti svetlobe: širjenje, odbijanje, sence, barve in izvor svetlobe;
- otrok prepoznava in uporablja tehnične predmete in procese, spoznava njihov namen in pomen ter v igri ponazarja njihovo delovanje.

Otroci so:

- se seznanjali s pojmi, kot so: planet, sonce, luna, komet, Mlečna cesta, skafander, utrinek, osončje;

- ob različnih posnetkih, modelih, izobraževalnih oddajah, fotografijah in enciklopedijah spoznavali vesolje;
- se igrali z različnimi magnetnimi konstruktorji in eksperimentirali z magneti različnih oblik in velikosti;
- izvajali eksperimente: nastanek kraterja, izbruh vulkana, potovanje svetlobe, breztežnost z balonom;
- s starši opazovali nočno nebo;
- ustvarjali, slikali, izdelali model osončja;
- plesali ob marsovski glasbi;
- se igrali s svetlobnimi igračami, prosojnimi raznobarvnimi folijami;
- ob enciklopedijah in interaktivni slikanici raziskovali satelite, pojave na nebu.

Starši so z otroki doma opazovali luno in zvezde, brskali po spletu, enciklopedijah ter delili svoje zanimivosti, znanje in izkušnje z vrstniki. Otroci so domov odnašali knjigo z povezavami do interaktivnih vsebin, ki so jo z zanimanjem preučevali in ob tem pridobivali nove informacije in znanja tudi starši.

4.5 Raziskovanje čebel

V okviru spoznavanja narave smo se osredotočili tudi na življenje čebel. Otroci so raziskovali njihov pomen za naravo in pridelavo hrane.

Cilji s področja naravoslovja so:

- otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih;
- otrok spoznava, da se živa bitja med seboj sporazumevajo;
- otrok razume, kaj potrebuje sam in druga živa bitja za življenje ter ohranjanje in krepitev zdravja;
- otrok odkriva, da živa bitja iz okolja nekaj sprejemajo in v okolje nekaj oddajajo;
- otrok spozna, da se živa bitja razmnožujejo, živijo in umrejo;
- otrok odkriva in spoznava, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in od nežive narave;
- otrok pridobiva izkušnje, kako sam in drugi ljudje vplivajo na naravo in kako lahko dejavno prispeva k varovanju in ohranjanju naravnega okolja;
- otrok spoznava različno prehrano in pridobiva navade zdravega in raznolikega prehranjevanja.

Otroci so:

- spoznavali, kako se skrbi za čebele in čebelnjak;
- raziskovali, zakaj je med koristen za naše zdravje;
- spoznavali druge čebelarske proizvode (cvetni prah, propolis, čebelji strup itd.);
- raziskovali, kaj vse lahko izdelujemo iz medu in v katerih jedeh ga lahko uporabljamo;
- izdelali medeni spominek – Medeni zaklad (suho sadje in oreščke namočene v med);
- spoznavali medovite rastline in jih sejali;
- sejali ajdo - medovito rastlino in spremljali njeno rast;
- se družili s čebelarjem in spoznavali njegovo dejavnost;
- si ogledovali čebelnjake v bližnji okolici;
- se družili z umetnikom, ki nam je pokazal umetniške panjske končnice in si ogledali razstavo le-teh v Mestni galeriji;
- ustvarjali panjske končnice;
- izdelovali čebelnjak in čebele iz odpadne embalaže;
- se igrali z glino in oblikovali nastavke za pokrove s pomočjo pečatnika;
- izvajali gibalno-plesno dejavnost Medvedi in čebele;
- izdelali stavnico in spomin na temo čebel;
- se učili novo pesem Čebela.

Sodelovanje s starši

S starši smo se v dopoldanskem času odpravili na medeno popotovanje po Šoštanju in obiskali vse bližnje čebelarje, umetnika, ki slika panjske končnice, obiskali učni panj, ki je postavljen na strehi občinske stavbe, in sprehod zaključili ob medenem čaju. Zaključek projekta smo združili z zaključkom šolskega leta. Na prireditvi smo nastopili z nekaj plesnimi in dramskimi točkami ter ob koncu degustirali medene izdelke. Domov so otroci odnesli svoje spominke – Medeni zaklad.

5. Ugotovitve iz prakse

Izvajanje raziskovalnih dejavnosti je pokazalo, da tak pristop pri otrocih spodbuja radovednost, aktivno sodelovanje in željo po raziskovanju. Otroci so postavljali številna vprašanja in kazali veliko zanimanje za opazovane pojave. Pogosto se zgodi, da otroci do odhoda domov pozabijo, kaj so počeli čez dopoldne. Ob fotografijah ali razstavi njihovih izdelkov se lažje spomnijo in razložijo, kaj so počeli. Vključevanje staršev je dodatno okrepilo otrokovo motivacijo, saj so lahko svoje izkušnje iz vrtca delili tudi doma. Tako so se učne izkušnje razširile tudi v družinsko okolje.

Veliko vlogo pri sodelovanju je doprineslo informiranje staršev s fotografijami, obešenimi na vrata igralnice, in spodbuda otrokom, da te fotografije pokažejo staršem in jim povedo, kaj smo delali. V primerjavi s pošiljanjem teh fotografij preko e-asistenta je bil odziv pri otrocih in starših veliko boljši. Tudi komunikacija med starši in otroki je bila vsebinsko bolj zanimiva.

Povezovanje vrtca in družine ob teh naravoslovnih vsebinah je nedvomno pripomoglo k spoznavanju družin, staršev in vzgojiteljev, kar dolgoročno ustvarja varno in pozitivno okolje za reševanje vzgojnih konfliktov, dilem in spoprijemanja z izzivi. Starši se ob komunikaciji sprostijo, ustvari se pozitivno in sproščeno vzdušje, kjer kasneje komunikacija poteka lažje. Hkrati pri nekoliko bolj zadržanih starših ponuja dobro izhodišče za izpeljavo govorilnih ur.

6. Zaključek

Raziskovalno učenje predstavlja pomemben pristop v predšolski vzgoji, saj omogoča otrokom aktivno spoznavanje sveta. Neposredne izkušnje, opazovanje narave in gibanje spodbujajo razvoj radovednosti, razmišljanja in ustvarjalnosti. Priložnosti za raziskovanje so neomejene, in če otroke usmerjamo v opazovanje narave, se vprašanja ter drobna opažanja, ki lahko vodijo v velika vprašanja, začnejo vedno bolj pogosto pojavljati. Če je vzgojitelj tenkočuten in naklonjen, lahko ob takšnih trenutkih z vprašanji, ki budijo otroško radovednost, otroke usmeri v raziskovanje.

Sodelovanje s starši pri tem procesu dodatno obogati otrokove učne izkušnje in prispeva k boljši povezanosti med vrtcem in družino. Ob vsebinsko zanimivem sodelovanju se ustvarijo pogoji za sproščeno komunikacijo, več zaupanja, sodelovanja, kar gradi partnerski odnos med vrtcem

in starši. Primeri dobrih praks kažejo, da lahko skupno raziskovanje narave predstavlja pomembno priložnost za celostni razvoj otroka.

Viri

- *Kurikulum za vrtce*. (2025). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Lepičnik – Vodopivec, J. (1996). *Med vzgojitelji in starši ni mogoče ne komunicirati.* Ljubljana: Misch.
- Hohman, M. in Weikart. D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Rajovič, R. (2016). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

V šoli še pisati z roko?

Tanja Kastelic

Ekonomska šola Celje, Gimnazija in srednja šola

tanja.kastelic@escelje.si

Biografija

Tanja Kastelic, profesorica slovenščine in magistrica managementa izobraževanja, je kot predmetna učiteljica slovenščine poučevala v osnovni šoli, sedaj poučuje na srednji šoli. V svoji poklicni poti si prizadeva povezovati kakovostno poučevanje s sodobnimi pedagoškimi pristopi ter ustvarjati spodbudno učno okolje, ki dijake motivira k razmišljanju, ustvarjalnosti in osebni rasti. Pri poučevanju se trudi vzpostaviti spodbuden in spoštljiv odnos z dijaki, ki temelji na medsebojnem zaupanju, sodelovanju in odprti komunikaciji. Verjame, da je lahko vsak dijak uspešen in da ima učitelj pomembno vlogo pri oblikovanju odgovornih, samostojnih in ustvarjalnih posameznikov. Je velika ljubiteljica kulture, zato z različnimi projekti spodbuja dijake k ustvarjalnemu izražanju in aktivnemu vključevanju v kulturno življenje na šoli.

Povzetek

V sodobnem času je šolski prostor vse bolj prežet z digitalnimi orodji. Računalniki, tablice in pametni telefoni omogočajo hitrejši dostop do informacij, lažje sodelovanje ter učinkovitejšo komunikacijo. A pisanje z roko ima številne razvojne in učne prednosti, ki jih tipkanje ne more v celoti nadomestiti. Pisanje z roko pomembno vpliva na otrokov kognitivni, motorični in jezikovni razvoj. Med pisanjem se hkrati razvijajo pozornost, spomin, kritično mišljenje, fina motorika ter jezikovne spretnosti. Raziskave kažejo, da rokopis izboljšuje razumevanje učne snovi, dolgoročno pomnjenje ter prispeva k uspešnejšemu učenju. Pisanje z roko zahteva več časa in razmisleka kot tipkanje, zato spodbuja premišljeno izražanje in globlje procesiranje informacij. Poleg tega pri pisanju z roko sodeluje večji del možganov, zato predstavlja pomembno miselno vadbo. Primer dobre prakse je vseslovenski projekt Teden oziroma Mesec pisanja z roko, ki ga organizira Društvo Radi pišemo z roko. Namen projekta je ozaveščanje otrok, mladostnikov, učiteljev in širše javnosti o pomenu pisanja z roko. Glavna ugotovitev je, da pisanje z roko ostaja nepogrešljiv del izobraževanja in osebnega razvoja. Digitalizacija

pouka ne bi smela pomeniti opuščanja pisanja z roko, temveč premišljeno povezovanje obeh načinov dela. Digitalna orodja lahko učinkovito podpirajo učni proces, pisanje z roko pa ostaja pomembno za razvoj pismenosti, poglobljenega razumevanja učne snovi, ustvarjalnega mišljenja in trajnejšega pomnjenja. Sodobna šola zato stoji pred izzivom, kako vzpostaviti ravnovesje med razvijanjem digitalnih kompetenc in ohranjanjem rokopisa kot ene izmed temeljnih spretnosti vseživljenjskega učenja.

Abstract

In today's world, schools are increasingly shaped by digital technologies. Computers, tablets, and smartphones provide faster access to information, facilitate collaboration, and enable more efficient communication. However, handwriting offers numerous developmental and educational benefits that typing cannot fully replace.

Handwriting plays an important role in children's cognitive, motor, and language development. While writing by hand, children simultaneously develop attention, memory, critical thinking, fine motor skills, and language abilities. Research has shown that handwriting improves comprehension, enhances long-term memory, and contributes to more effective learning. Because handwriting is slower than typing, it encourages deeper reflection, more thoughtful expression, and more profound information processing. Furthermore, writing by hand engages a larger network of brain regions, making it an important form of cognitive training.

A good example of promoting handwriting is the Slovenian nationwide project Handwriting Week/Month**,** organized by the We Love Handwriting Society. *The* project's aim is to raise awareness among children, adolescents, teachers, and the wider public about the importance of handwriting in the digital age.

The main conclusion is that handwriting remains an indispensable part of education and personal development. The digitalization of teaching should not lead to the abandonment of handwriting but rather to the thoughtful integration of both approaches. Digital technologies can effectively support the learning process, while handwriting continues to play a crucial role in developing literacy, fostering deeper understanding of learning materials, encouraging creative thinking, and strengthening long-term memory. Modern schools therefore face the

challenge of achieving a balance between developing students' digital competencies and preserving handwriting as one of the fundamental skills for lifelong learning.

Ključne besede: Pisanje z roko, trening možganov, digitalizacija, Teden pisanja z roko

1. Uvod

V zadnjih dvajsetih letih je digitalizacija pomembno vplivala na načine sporazumevanja, učenja in pridobivanja informacij. Računalniki, tablični računalniki in pametni telefoni so postali nepogrešljiv del vsakdanjega življenja. Zaradi njihove dostopnosti in enostavne uporabe ljudje vse pogosteje posegajo po tipkovnici ali zaslonu na dotik, medtem ko pisanje z roko postopoma izgublja svoj nekdanji pomen, kar se izrazito odraža tudi v šolskem prostoru. Digitalizacija izobraževanja je prinesla številne prednosti, kot so hitrejši dostop do informacij, uporaba interaktivnih učnih gradiv ter razvoj digitalnih kompetenc učencev in dijakov. V številnih učilnicah so papir in pisalo dopolnili ali celo nadomestili prenosni računalniki in druge digitalne naprave. Učenci vse pogosteje pripravljajo domače naloge v elektronski obliki, zapiske ustvarjajo na računalnikih, komunikacija med učitelji, učenci in starši pa se večinoma odvija preko e-sporočil in elektronskih učilnic. Čeprav digitalna orodja pomembno prispevajo k sodobnemu poučevanju, si ob tem postavljam vprašanje, ali se zaradi njihove vse pogostejše uporabe zmanjšuje prostor za razvijanje pisanja z roko in ali je spodbujanje k pisanju z roko še smiselno oziroma ali bi ga lahko v prihodnosti nadomestilo tipkanje.

2. Pisanje z roko

Pisanje z roko je kompleksna dejavnost, ki pomembno prispeva k otrokovemu celostnemu razvoju. Ne predstavlja zgolj načina zapisovanja informacij, temveč vključuje usklajeno delovanje številnih kognitivnih, motoričnih in jezikovnih procesov. Pri pisanju otrok hkrati zaznava, razmišlja, načrtuje, koordinira gibe ter oblikuje in jezikovno organizira svoje misli. Zaradi te večdimenzionalnosti ima pisanje z roko pomembno vlogo pri opismenjevanju, razvoju učnih sposobnosti in oblikovanju temeljnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Kljub hitremu tehnološkemu razvoju številne raziskave kažejo, da pisanje z roko ostaja pomemben dejavnik otrokovega kognitivnega, motoričnega in jezikovnega razvoja.

2.1 Kognitivni razvoj

Pisanje z roko pomembno spodbuja razvoj kognitivnih sposobnosti, saj od otroka zahteva aktivno miselno dejavnost. Slovenska psihologinja in raziskovalka dr. Sonja Pečjak poudarja, da razvoj pismenosti temelji na usklajenem razvoju različnih kognitivnih funkcij, med katerimi imajo posebno mesto pozornost, spomin, jezikovne sposobnosti in izvršilne funkcije. Med pisanjem mora otrok priklicati grafično podobo črke, načrtovati zaporedje gibov, nadzorovati njihovo izvedbo ter hkrati razmišljati o vsebini zapisa. Takšna usklajenost miselnih procesov spodbuja globlje procesiranje informacij in prispeva k učinkovitejšemu dolgoročnemu pomnjenju. Pri pisanju z roko otrok informacij ne prepisuje zgolj mehanično, temveč jih izbira, organizira in preoblikuje v smiselno celoto. S tem razvija sposobnosti analize, sinteze, sklepanja in kritičnega mišljenja, ki predstavljajo temelj uspešnega učenja. Številne raziskave zato potrjujejo, da pisanje z roko izboljšuje razumevanje učne snovi, spodbuja trajnejše pomnjenje ter pozitivno vpliva na učne dosežke (Pečjak, 2010).

2.2 Motorični razvoj

Pri pisanju z roko se razvijajo fine motorične spretnosti, koordinacija oko–roka, prostorska orientacija ter natančnost gibanja. Oblikovanje posameznih črk zahteva usklajeno delovanje drobnih mišic dlani, prstov in zapestja, hkrati pa otrok razvija ustrezen prijem pisala in nadzor nad močjo pritiska. Marijana Jazbec, ustanoviteljica Društva Radi pišemo z roko, poudarja, da je pisanje z roko pomembno z vidika razvoja finomotorike in nevronskih povezav, ki nastajajo že v zgodnjem otroštvu. Po njenem mnenju je pisava izvirna in neponovljiva spretnost človeka, zato predstavlja pomemben del posameznikove identitete (Jazbec, 2021). Razvoj finomotoričnih spretnosti ne vpliva le na kakovost pisave, temveč tudi na številne druge vsakodnevne dejavnosti, ki zahtevajo natančnost gibov. Dobro razvite motorične sposobnosti pomembno prispevajo k uspešnejšemu učenju in večji samozavesti otrok pri šolskem delu.

2.3 Jezikovni razvoj

Pisanje z roko je tesno povezano tudi z razvojem jezikovnih kompetenc. Med zapisovanjem otrok utrjuje povezavo med glasovi in črkami, razvija besedišče, usvaja pravopisna pravila ter oblikuje vedno zahtevnejša besedila. Pisanje tako ni le končni rezultat učenja jezika, temveč pomembno sredstvo za njegov razvoj. Po mnenju dr. Igorja Saksida je razvijanje pismenosti naloga vseh učiteljev in vseh predmetnih področij, saj pismenost predstavlja temelj uspešnega učenja in aktivnega vključevanja posameznika v družbo. Pisanje z roko pri tem pomembno

podpira razvoj funkcionalne pismenosti, saj spodbuja premišljeno izražanje, bogatenje besedišča in razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Ker je pisanje z roko počasnejše od tipkanja, otroku omogoča več časa za razmislek o vsebini, izbiri ustreznih besed in jezikovni pravilnosti zapisanega. Takšen način dela spodbuja natančnejše izražanje, boljše razumevanje jezika in kakovostnejše pisno sporazumevanje, hkrati pa pozitivno vpliva tudi na razvoj bralne pismenosti in razumevanje prebranih besedil.

Skupni učinki pisanja z roko na kognitivni, motorični in jezikovni razvoj potrjujejo, da rokopis ostaja pomemben del sodobnega izobraževanja. Čeprav digitalna tehnologija ponuja številne prednosti, ne more v celoti nadomestiti razvojnih učinkov pisanja z roko. Prav zato je smiselno, da ostaja sestavni del učnega procesa, saj pomembno prispeva k razvoju pismenosti, ustvarjalnosti, samostojnega mišljenja in uspešnega vseživljenjskega učenja (Devjak in Saksida, 2016).

3. Pisanje z roko je dober trening za možgane

Slovenski nevrolog Blaž Koritnik pravi, da pri pisanju z roko sodeluje velik del možganov. En del sodeluje pri samem nadzoru gibanja roke, sodelujejo pa tudi področja, ki so pomembna za razumevanje in tvorbo govora, področja za prepoznavo vidnih informacij ter za spomin. Tako krepimo različne možganske funkcije, ki so pomembne tudi za druge vidike našega delovanja. Kadar pa v vsakdanji komunikaciji uporabljamo tablične računalnike, mobitele ipd., se aktivira precej manjši del možganov, ker te aktivnosti ne potrebujejo toliko pozornosti in truda. Tako da lahko gledamo na pisanje z roko kot na dober trening za možgane (Koritnik, 2025).

4. Prednosti pisanja z roko

Digitalizacija je prinesla nove izzive in možnosti, med drugim tudi emotikone, ki omogočajo hitro vizualno komuniciranje. Vprašljivo pa je razumevanje tako poenostavljeno izraženega sporočila. Čeprav je lahko tipkanje hitrejše od pisanja z roko, ima pisanje z roko mnogo prednosti, npr. izboljšuje spomin, zmanjšuje stres, ohranja zasebnost …

4.1 Izboljšuje spomin

Zapiski ali seznami, napisani z roko, tvorijo močne spominske poti in omogočajo boljše in hitrejše pomnjenje. S pomočjo barv, simbolov in opomb zapiske popestrimo. Cilj tega početja je, da okrog besedila ustvarimo trnke, ki bodo besedilo zadržali v naše spominu.

4.2 Zmanjšuje stres

Ko pišemo z roko, se moramo umiriti. Vzeti si čas. Ujeti ritem. In v tem ritmu se začne dogajati nekaj čarobnega: srčni utrip se lahko upočasni, dihanje se umiri, misli se začnejo urejati. Znanstveniki ugotavljajo, da pisanje z roko aktivira tiste dele možganov, ki so povezani z osredotočenostjo, sproščenostjo in uravnavanjem čustev. Zapisovanje misli, skrbi, občutkov na papir prinese olajšanje. Pisanje z roko postane oblika samopomoči oziroma način, kako se umirimo. V nasprotju s tipkanjem, kjer smo pogosto pod pritiskom hitrosti, odzivov in popravkov, nam rokopis dopušča počasnost. In prav ta počasnost je zdravilna. Ni pomemebno, kako lepo nzapišemo, pomembno je, da pišemo. Ko zapišemo svoje misli, jih ne samo uredimo, ampak tudi sprostimo in s tem se sprostimo tudi sami.

4.3 Povečuje naše osredotočenje

Med pisanjem z roko se gib roke usklajuje z mislijo. To je počasnejši proces kot tipkanje, kar pomeni, da se moramo bolj osredotočiti na to, kaj želimo povedati. Počasnost nam omogoča, da bolje razmislimo, povzamemo, izluščimo bistvo. Zato si tudi bolje zapomnimo, kar zapišemo z roko. Pomaga nam, da se umirimo, zberemo misli in se potopimo v pisanje. V svetu, ki nas nenehno motijo z zasloni in obvestili, je pisanje z roko eno redkih opravil, ki zahteva in hkrati spodbuja pravo osredotočenost.

4.4 Povečuje zanimanje za branje

Ko pišemo z roko, ne oblikujemo samo črke, temveč z mislimi in čustvi stopamo v stik z besedami. In ko se enkrat naučimo, kako beseda nastaja, počasi, z gibom roke, z mislijo postane tudi branje nekaj bolj intimnega. Pri otrocih se to opazi, ko začnejo pisati sami, jih začne bolj zanimati tudi, kaj piše v knjigah. In to zanimanje je dragoceno, ker ne izhaja iz prisile, ampak iz notranjega odnosa do jezika.

4.5 Ohranja našo zasebnost

Pisanje z roko je ena redkih dejavnosti, ki v današnjem digitalnem svetu ostaja resnično zasebna. Ko nekaj napišemo z roko v zvezek, na list, v osebni dnevnik, besede ostanejo samo tam. Nihče jih ne spremlja, ne shranjuje v oblak, ne komentira, ne deli. So samo naše. Rokopis je tiho zatočišče svobode, lahko razmišljamo brez cenzure, se zmotimo brez pritiska, popravimo brez sledi. Lahko pišemo počasi, iskreno, celo grdo … in to brez skrbi, da nas bo kdo opazoval ali ocenjeval. Pomaga nam ohranjati stik s sabo, naša misel je lahko svobodna.

4.6 Spodbuja ustvarjalnost

Pisanje z roko spodbuja ustvarjalnost na način, ki je težko dosegljiv v digitalnem svetu. Ni nujno, da imamo vedno jasno sliko, kaj bomo zapisali, ampak se skozi sam postopek pogosto pojavijo nove ideje. Zato pisanje z roko spodbuja tok misli, tega toka nič ne zmanjša, kot se lahko zgodi pri tipkanju, kjer se lahko hitro znajdemo pod pritiskom, da napišemo nekaj brez napak. Tipkanje omogoča, da zlahka prehitevamo sami sebe, včasih tako hitro, da pozabimo, da bi morali bolje premisliti, katere besede uporabljamo. V raziskavi so dokazali, da desničarji pogosto tipkajo besede, sestavljene iz črk, ki so na desni strani tipkovnice, medtem ko nas pisanje z roko spodbudi, da bolj zavestno izbiramo besede, saj smo manj pod vplivom popravkov in predlogov, ki jih ponuja računalnik, kar nas lahko napelje k uporabi pogosto uporabljenih besed in fraz, namesto da bi se potrudili poiskati bolj natančne ali kreativne izraze. To lahko zmanjša našo besedno izbiro in s tem ustvarjalnost. Ko držimo pero ali svinčnik, imamo občutek, da nadzorujemo proces, kar nas pogosto popelje v bolj eksperimentalen in svoboden način razmišljanja. Na papirju je manj strahu pred napako, bolj smo pripravljeni tvegati in raziskovati nove ideje. Pisanje z roko nas spodbuja, da ustvarimo brez meja in brez prevelikih zadržkov. Pisanje z roko omogoča refleksijo – pogosto se vrnemo k tistim besedam, ki smo jih zapisali, in v njih najdemo nove povezave. Nismo obremenjeni s popolno obliko in morebitnimi napakami, vedno se lahko vrnemo k besedam ali mislim, ki smo jih prečrtali in jih na novo razvijamo. Na zaslonu so že izgubljene (Lazar, 2025).

5. Pisanje z roko ali digitalna orodja?

Nekatere evropske države se vračajo k pisanju z roko in opuščajo poučevanje s pomočjo digitalnih orodij. Zakaj? Finska in Švedska sta opazili povečanje težav z vidom in pomanjkanje spanja pri otrocih, ki so nenehno izpostavljeni digitalnim zaslonom, zato so zmanjšale čas pred zasloni in okrepile uporabo tradicionalnih učnih metod. V Nemčiji in Nizozemski se učitelji še vedno osredotočajo na učenje branja in pisanja z roko, saj so prepričani, da so to temelji kakovostnega izobraževalnega procesa. Raziskave so pokazale, da pisanje z roko omogoča boljše pomnjenje in razumevanje gradiva v primerjavi z učenjem s pomočjo digitalnih naprav. To je še posebej pomembno pri učenju kompleksnih konceptov, kjer je potrebna globlja obdelava informacij. Študije so pokazale, da se učenci, ki se učijo z zvezki in učbeniki, bolje osredotočijo in imajo večjo sposobnost za obvladovanje dolgoročnih nalog, ker ni nikakršnih elektronskih motenj, kot so sporočila ali aplikacije. Pri učenju z učbeniki in pisanju z roko se otroci bolj vključijo v osebne interakcije z učitelji in vrstniki. To omogoča boljše sodelovanje

in razvijanje socialnih veščin, kot so komunikacija, reševanje problemov in sodelovanje v skupinah. Vračanje k pisanju z roko in uporabi učbenikov v šolah v nekaterih evropskih državah je odgovor na naraščajoče skrbi glede vpliva digitalizacije na učne izkušnje otrok. Šole želijo zagotoviti, da otroci razvijajo potrebne kognitivne, socialne in motorične spretnosti, ki jih bodo potrebovali v prihodnostim hkrati pa zmanjšati negativne učinke, ki jih lahko prinese prekomerna uporaba tehnologije (Lazar, 2025).

Strokovnjaki ne zagovarjajo popolne izključitve digitalnih tehnologij, ampak poudarjajo, da vprašanje ne bi smelo biti, ali izbrati pisanje z roko ali tipkanje, temveč kako oba načina učinkovito povezati. Tipkanje omogoča hitrejše zapisovanje, lažje urejanje besedila, sodelovalno pisanje in uporabo številnih digitalnih orodij. Zato predstavlja pomembno kompetenco sodobnega posameznika. Po drugi strani pa tipkanje ne vključuje enako zahtevnih senzorično-motoričnih procesov kot pisanje z roko. Pri tipkanju posameznik večinoma izvaja enake ponavljajoče se gibe, ne glede na zapisano črko, medtem ko mora pri pisanju z roko vsako črko oblikovati posebej. Prav ta raznolikost gibanja spodbuja bogatejšo možgansko aktivnost. Zato sodobna pedagoška stroka zagovarja uravnotežen pristop. Pisanje z roko in tipkanje nista konkurenčni spretnosti, temveč se medsebojno dopolnjujeta. Pisanje z roko pomembno prispeva k razvoju pismenosti, spomina in kognitivnih sposobnosti, medtem ko tipkanje omogoča učinkovito delo v digitalnem okolju. Cilj sodobnega izobraževanja bi moral biti razvoj obeh spretnosti, pri čemer se upoštevajo razvojne značilnosti otrok in učni cilji posameznega obdobja.

6. Primer dobre prakse: teden/mesec pisanja z roko

Eden izmed uspešnih primerov spodbujanja pisanja z roko je vseslovenski projekt Teden/mesec pisanja z roko, ki ga organizira Društvo Radi pišemo z roko. Namen projekta je ozaveščanje otrok, mladostnikov, učiteljev in širše javnosti o pomenu pisanja z roko v času vse intenzivnejše digitalizacije. Kot primer dobre prakse bom predstavila izvajanje projekta na osnovni šoli in na srednji šoli.

6.1 Teden pisanja z roko na osnovni šoli

Kot učiteljica slovenščine sem se na osnovni šoli sistematično in celostno vključila v projekt Teden pisanja z roko petkrat. Učitelji slovenščine smo učence pri pouku spodbujali, da bi čim več pisali z roko, potem pa sem ugotovila, da je to premalo in sem pripravila nabor dejavnosti,

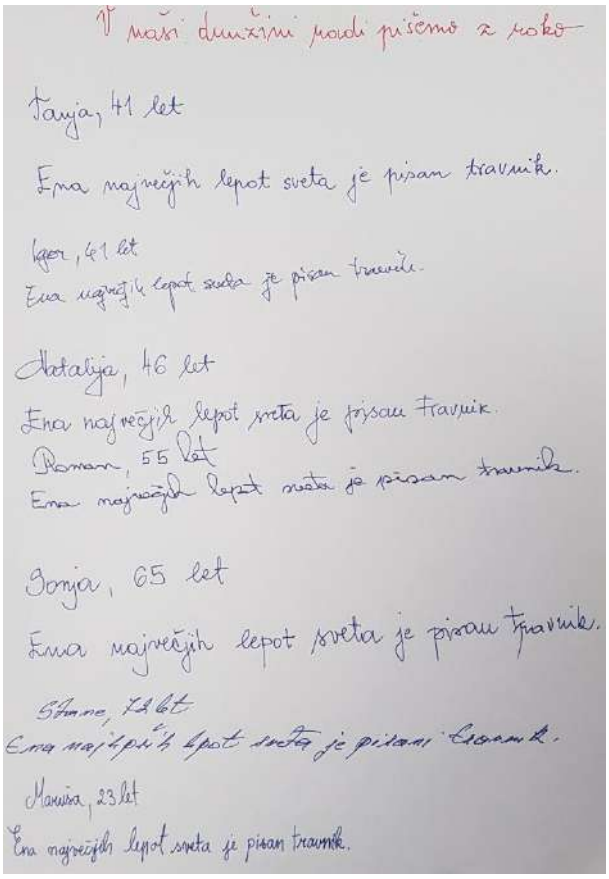
ki so učence aktivno vključevale skozi ves Teden pisanja z roko. Pri načrtovanju dejavnosti sem vsa leta izhajala iz osrednje teme, ki jo je predlagalo Društvo Radi pišemo z roko. Izpostavila bom temo *V naši družini radi pišemo z roko*, ki je omogočila povezovanje šole z domačim okoljem ter poudarila pomen medgeneracijskega sodelovanja.

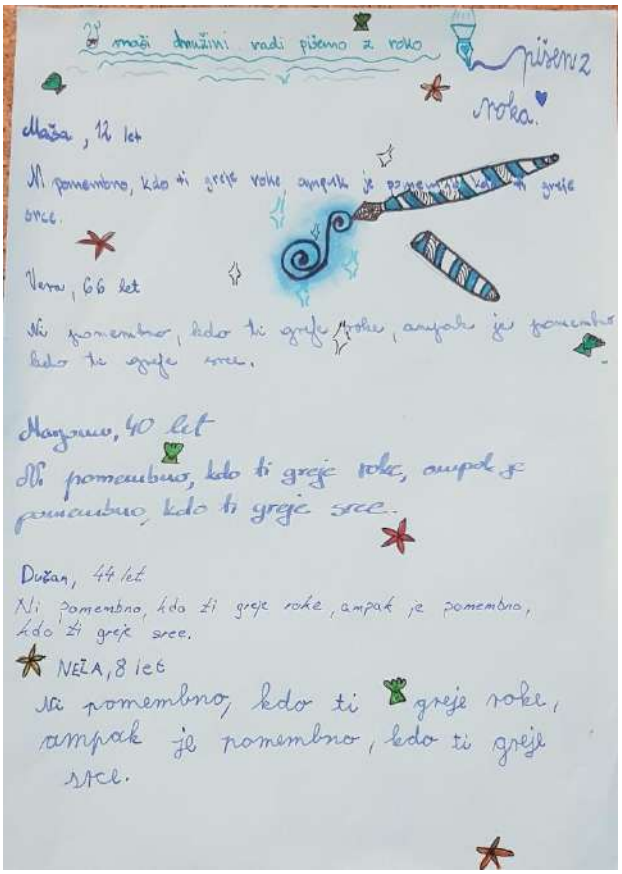
Teden smo začeli že v ponedeljek zjutraj, ko so učenci pripravljali plakate z napisi *Teden pisanja z roko* in *Radi pišemo z roko*. Plakate smo razstavili na vidnih mestih po šoli, s čimer smo želeli ozavestiti vse učence in zaposlene o pomenu projekta ter ustvariti spodbudno okolje, v katerem ima pisanje z roko posebno mesto. Učenci so pri izdelavi plakatov pokazali veliko ustvarjalnosti, hkrati pa prevzeli odgovornost za širjenje sporočila med vrstniki. Pri pouku slovenščine na predmetni stopnji smo dejavnosti povezali z učnimi vsebinami. Učenci so spoznavali razvoj pisave od prvih zapisov do sodobnih pisav, razmišljali o različnih vrstah pisav ter se seznanili tudi z osnovami grafologije. Poseben poudarek smo namenili razmišljanju o raznolikosti pisav in o tem, da lepota rokopisa ni nujno povezana z njegovo berljivostjo, temveč tudi z njegovo osebno noto. Osrednja dejavnost tedna je bila zasnovana z namenom povezovanja družinskih članov. Kot koordinatorica projekta sem pripravila nalogo, ki so jo učenci opravili doma skupaj s svojo družino. Vsak učenec je v šoli na list papirja z roko zapisal naslov *V naši družini radi pišemo z roko* ter izbral misel, pregovor, moto ali poved, ki je bila družini blizu. Pod njegov zapis so nato isto besedilo z roko prepisali še drugi družinski člani in poleg podpisa pripisali svojo starost. Pri oblikovanju dejavnosti sem sledila več ciljem. Želela sem spodbuditi družinske člane, da ponovno vzamejo v roke pisalo in se zavejo pomena pisanja z roko v vsakdanjem življenju. Hkrati sem želela ustvariti priložnost za skupno dejavnost različnih generacij, ki spodbuja pogovor, sodelovanje in medsebojno povezanost. Zbrane zapise sem nameravala uporabiti tudi kot izhodišče za analizo razlik in podobnosti med rokopisi glede na starost ter spol. Odzivi učencev so bili zelo pozitivni. Ob predstavitvah v razredu so pripovedovali, kako so dejavnost sprejeli njihovi starši, bratje in sestre, stari starši, ponekod pa so sodelovale tudi prababice. Mnogi učenci so povedali, da njihovi družinski člani pišejo z roko precej redkeje kot nekoč, zato jim je bila dejavnost prijetna sprememba vsakodnevne rutine. Nekateri so izpostavili, da so se ob skupnem pisanju razvili zanimivi pogovori o šolskih časih staršev in starih staršev, o nekdanjem pouku lepopisja ter o tem, kako pomembno vlogo je nekoč imelo lepo oblikovan rokopis. Pri nadaljnjih urah slovenščine smo zbrane zapise podrobneje analizirali. Učenci so primerjali velikost črk, naklon pisave, razmike med besedami, oblikovanje posameznih črk ter splošno urejenost zapisa. Opazovali so podobnosti in razlike med pisavami različnih generacij ter razmišljali o vplivu starosti, življenjskih izkušenj in

pogostosti pisanja na oblikovanje rokopisa. Ob tem so razvijali sposobnosti opazovanja, primerjanja, argumentiranja in kritičnega razmišljanja.

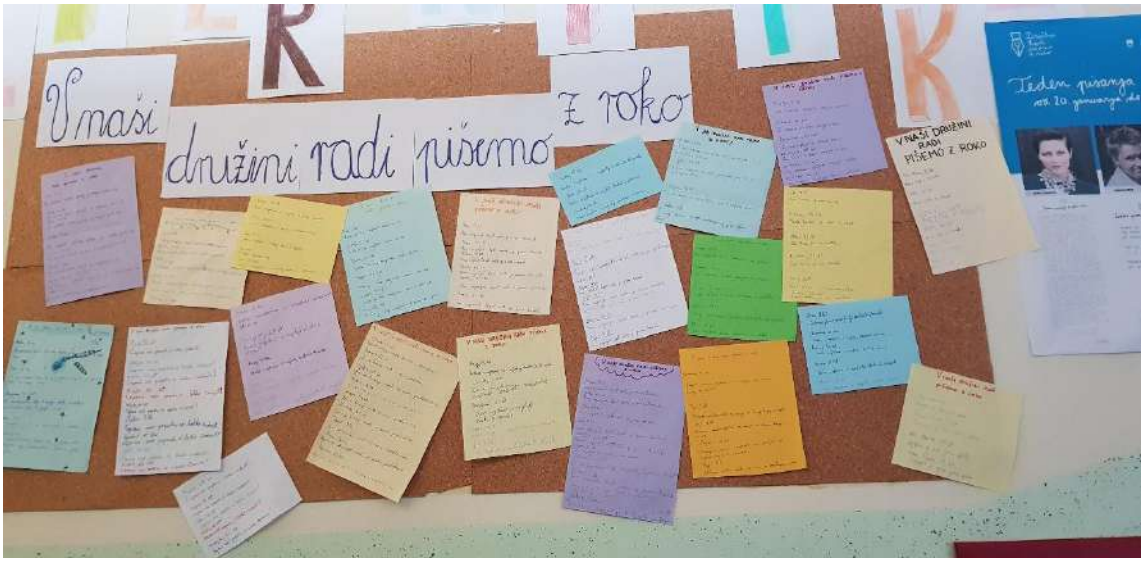
Izvedba Tedna pisanja z roko je pokazala, da lahko razmeroma preproste dejavnosti pomembno prispevajo k ozaveščanju o pomenu pisanja z roko. Učenci niso razvijali le svojih pisnih spretnosti, temveč tudi spoštovanje do različnih rokopisov in razumevanje, da je pisava del

posameznikove osebnosti. Posebna vrednost projekta se je pokazala v povezovanju šole z družino, saj so pri dejavnostih sodelovali tudi družinski člani različnih generacij.





Slika 1 in 2: Primera rokopisov

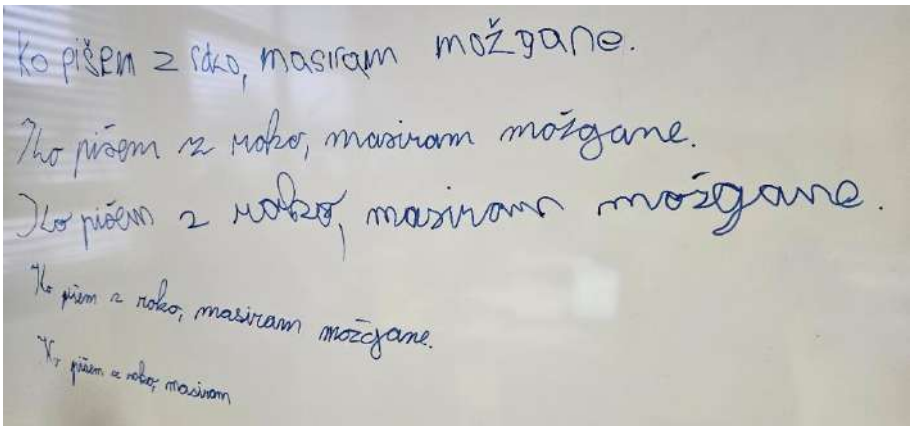


Slika 3: Razstava izdelkov

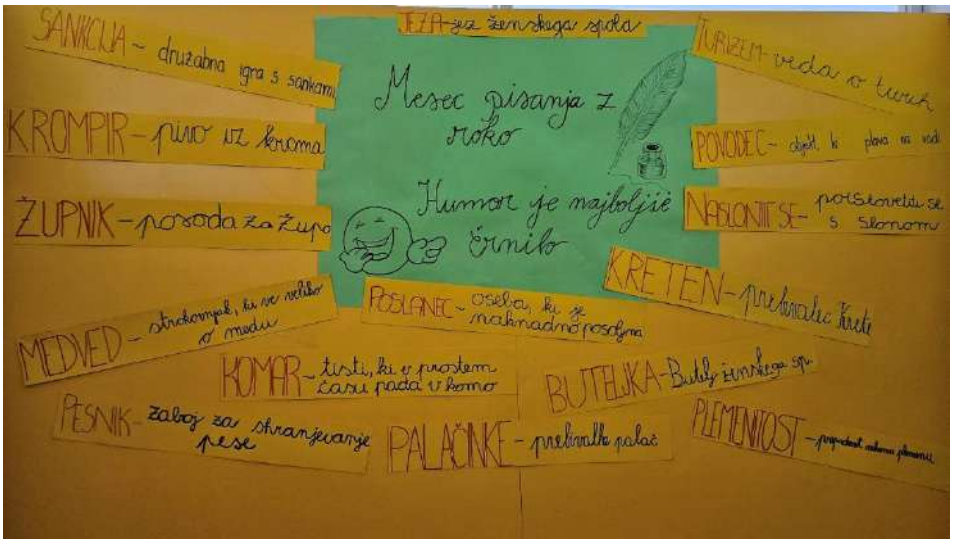
6.2 Mesec pisanja z roko na srednji šoli

Tudi na srednji šoli skozi vse šolsko leto sistematično spodbujam uporabo rokopisa ter z različnimi dejavnostmi izvajam Mesec pisanja z roko. Letošnja osrednja tema Humor je najboljše črnilo je spodbujala povezovanje ustvarjalnosti, humorja in pisnega izražanja ter dijake usmerjala k razmišljanju o pomenu pisanja z roko na sproščen in izviren način. Ob začetku Meseca pisanja z roko sem na spletni strani šole objavila obvestilo o projektu in povabila dijake, učitelje ter druge zaposlene, da v mesecu januarju čim pogosteje posežejo po papirju in pisalu. Namen uvodnih aktivnosti je bil ozavestiti pomen rokopisa v vsakdanjem življenju ter spodbuditi razmislek o njegovih prednostih v času vse bolj razširjene digitalne komunikacije. V nadaljevanju sem z dijaki izvedla različne dejavnosti. Dijaki so z roko zapisovali humorne razlage izbranih besed, pri čemer so združevali jezikovno znanje z izvirnim razmišljanjem. Posebno zanimanje je vzbudil izziv pisanja z nedominantno roko – desničarji so pisali z levo, levičarji pa z desno roko. Dejavnost jim je omogočila neposredno izkušnjo zahtevnosti oblikovanja črk in jih spodbudila k razmisleku o pomenu razvite finomotorike. Pri dejavnosti se je preizkusila tudi razredničarka, kar je prispevalo k sproščenemu vzdušju in dodatno motiviralo. Dijaki so ustvarjali šaljiva voščila, pisali humorne novice ter sestavljali povedi iz besed, ki so se začele z isto začetnico. Takšne naloge so zahtevale bogato besedišče, ustvarjalno razmišljanje in dobro poznavanje jezikovnih zakonitosti. Projekt so nadgradile dijakinje, ki so pripravile predstavitveni prispevek o Mesecu pisanja z roko za družbeno omrežje TikTok. S tem so tradicionalno pisanje z roko uspešno povezale z digitalnim okoljem

ter pomen projekta približale svojim vrstnikom na sodoben in njim blizu način. Dijaki so pripravljali domiselna navodila za uspešno lenarjenje, se preizkusili v pisanju z zaprtimi očmi. Slednja dejavnost je od njih zahtevala veliko mero koncentracije, prostorske predstavljivosti in motorične koordinacije, hkrati pa jim je omogočila razumevanje zahtevnosti procesa pisanja. Mesec pisanja z roko smo povezali tudi s projektom Evropska vas. Dijaki so pripravili razstavo, posvečeno italijanski renesansi, ki so jo dopolnili z ročno napisanim besedilom o renesančnem obdobju in umetniškem ustvarjanju Leonarda da Vincija. Projekt je uspešno povezal slovenščino, zgodovino, umetnostno zgodovino in likovno ustvarjalnost ter pokazal, da lahko pisanje z roko pomembno prispeva tudi k medpredmetnemu povezovanju. Ob zaključku Meseca pisanja z roko smo pred šolsko knjižnico pripravili razstavo izdelkov, ki so nastajali skozi ves mesec. Razstavljeni izdelki so obiskovalcem omogočili vpogled v raznolikost ustvarjalnih dejavnosti ter pokazali, da je mogoče pisanje z roko uspešno povezati z ustvarjalnim izražanjem, humorjem in sodobnimi pedagoškimi pristopi. Izvedene dejavnosti so pokazale, da lahko pisanje z roko tudi v digitalni dobi predstavlja privlačno, ustvarjalno in motivacijsko obliko učenja. Dijaki so z zanimanjem sodelovali pri različnih izzivih, pri katerih so razvijali jezikovne, ustvarjalne in finomotorične spretnosti, hkrati pa ozaveščali pomen rokopisa za uspešno učenje in sporazumevanje. Tema Humor je najboljše črnilo je dokazala, da humor spodbuja sproščeno učno okolje, krepi medsebojno sodelovanje ter omogoča, da pisanje z roko postane prijetna in smiselna učna izkušnja. Izkušnje kažejo, da je tudi v času digitalizacije pomembno ohranjati ravnovesje med uporabo sodobnih tehnologij in razvijanjem rokopisa. Pisanje z roko namreč ostaja pomemben dejavnik razvoja pismenosti, ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in osebnega izražanja, zato mu je smiselno namenjati prostor tudi v sodobnem izobraževalnem procesu.



Slika 4: Zapisi z nedominantno roko – desničarji so pisali z levo, levičarji z desno roko.



Slika 5: Razstava izdelkov

7. Zaključek

Digitalna orodja niso nasprotnik pisanja z roko, temveč njegova dopolnitev. Sodobni človek potrebuje oboje – digitalne kompetence za učinkovito delovanje v informacijski družbi in spretnost pisanja z roko, ki prispeva k razvoju pismenosti, ustvarjalnosti, koncentracije in kritičnega mišljenja. Prav uravnotežena uporaba obeh načinov zapisovanja omogoča, da izkoristimo prednosti tehnološkega napredka, ne da bi pri tem izgubili pomembne razvojne in kulturne vrednote, ki jih predstavlja rokopis. Naloga učitelja ni odločanje med rokopisom in digitalnimi orodji, temveč iskanje ravnovesja med obema načinoma dela. Digitalna orodja razvijajo kompetence, potrebne za življenje in delo v sodobni družbi, pisanje z roko pa ohranja svojo nenadomestljivo vlogo pri razvoju pismenosti, kritičnega mišljenja in osebnega izražanja. Le s premišljenim povezovanjem obeh pristopov lahko učencem omogočimo kakovostno izobraževanje, ki bo odgovarjalo izzivom prihodnosti.

Viri

- Devjak, T., & Saksida, I. (ur.). (2016). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Jazbec, M. (ur.). (2021). *Časopis Društva Radi pišemo z roko*, št. 8. Društvo Radi pišemo z roko.
- Koritnik, B. (2025). Pisanje z roko je dober trening za možgane. *Sensa*, št. 88, 34–36.
- Lazar, N. (2025). Pisanje z roko je kot prstni odtis – neponovljiv in edinstven. *Sensa*, št. 88, 27–33.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Tretješolci po korakih v govorno nastopanje opisa živali

Third-Grade Students Step by Step Towards Oral Presentations: Describing Animals

Tjaša Poročnik
OŠ Angela Besednjaka Maribor
tjasa.porocnik@gmail.com

Biografija

Tjaša Poročnik je profesorica razrednega pouka s 15-letnimi izkušnjami dela na razredni stopnji. Pri svojem delu verjame v ustvarjanje spodbudnega, varnega in vključujočega učnega okolja. Sledi sodobnim pristopom poučevanja ter uporablja inovativne učne metode, ki spodbujajo aktivno sodelovanje, kritično razmišljanje, ustvarjalnost in samostojnost učencev. Pomembno je, da pouk prilagaja potrebam posameznika ter ga tako motivira za vseživljenjsko učenje.

Povzetek

V prispevku bo predstavljen primer dobre prakse, kako izpeljati govorno nastopanje z opisom živali v 3. razredu.

Pred govornim nastopanjem se z učenci pogovorimo o pripravi, izvedbi in vrednotenju nastopa ter tako postopoma razvijamo znanje o strategijah in načelih učinkovitega govornega nastopanja. Svoj nastop učenci načrtujejo s pomočjo strukturiranih oblik (npr. miselni vzorec, pojmovna mreža, preglednica ali oporne točke). To zmožnost razvijamo postopoma in prilagojeno posamezniku, pri čemer jih na začetku sistematično usmerjamo učitelji. Učenci svoje delo zaključijo samozavestno in z obilico novih zanimivosti o živalih, kar lahko kasneje uporabijo v novih življenjskih izkušnjah.

Ključne besede: govorni nastop, opis živali, (samo)vrednotenje

Abstract

This article will present an example of good practice regarding the delivery of an oral presentation based on animal descriptions in the third grade.

Before the presentation, we discuss preparation, delivery, and evaluation with the students, thereby gradually developing their understanding of the strategies and principles of effective public speaking. Students plan their presentations using structured formats (e.g., mind maps, concept webs, tables, or bullet points). This skill is developed gradually and tailored to the individual, with teachers providing systematic guidance at the beginning. Students complete the task with confidence and a wealth of new, interesting facts about animals, whitch they can later apply in future life experiences.

Keywords: oral presentation, animal description, self-assessment

1. Uvod

Govorno nastopanje je veščina enosmernega posredovanja informacij, idej ali zgodb poslušalcem na jasen, prepričljiv in zanimiv način. Uspešen javni nastop združuje temeljito pripravo, obvladovanje lastnega telesa in glasu ter prilagajanje občinstvu.

Zmožnost govornega nastopanja začnemo razvijati že v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pri tem sledimo operativnim ciljem iz učnega načrta, ki pravijo, da učenci in učenke:

- govorno nastopajo (z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto);
- pred govornim nastopom se pogovarjajo o tem, kdaj in čemu govorno nastopamo, po čem se govorni nastop loči od pogovora, kako se pripravimo na govorni nastop, čemu to delamo in na kaj pazimo med govornim nastopom;
- po govornem nastopu:
  - vrednotijo zanimivost, verodostojnost, razumljivost in jezikovno ustreznost besedila ter ustreznost nebesednih spremljevalcev govorjenja, utemeljijo svoje mnenje in predlagajo izboljšave;
  - povedo, kako so se počutili med govornim nastopanjem;
  - vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali. (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport & Zavod RS za šolstvo, 2018, str. 10)

Nabor besedil za govorno nastopanje izbira učitelj glede na interese učencev, njihove vsakodnevne izkušnje, kot so prebrane knjige, ogledane risanke, preživete počitnice, izbrane najljubše živali, igrače, znane osebe itd.

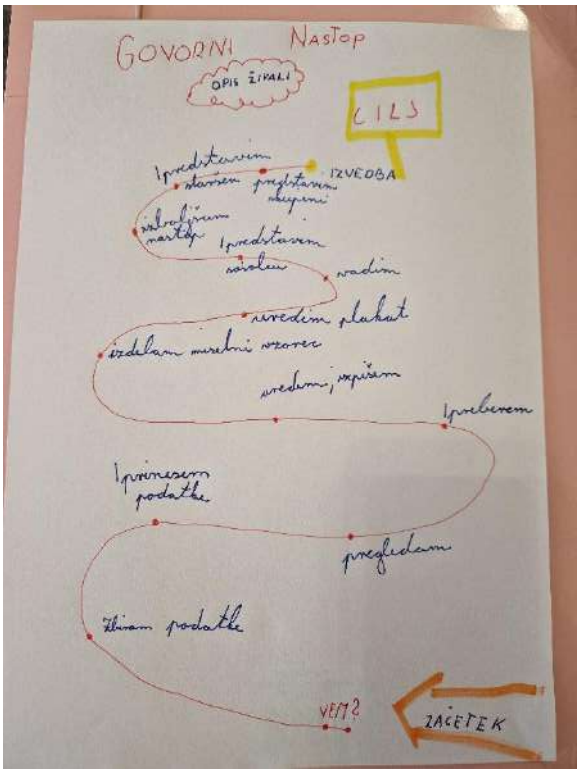
Na podlagi učnih ciljev in standardov znanja se določijo področja ocenjevanja ter merila ocenjevanja, ki zagotavljajo jasno, pregledno in objektivno vrednotenje učenčevega znanja. Govorni nastop na področju jezika v 3. razredu lahko tako ocenjujemo na več področjih, pri čemer ima vsako področje natančno opredeljena merila. Primer takega ocenjevanja je učenčeva predstavitev opisa živali. Pri tem ne ocenjujemo zgolj zmožnosti govornega nastopanja, temveč tudi pravorečno zmožnost, torej pravilno in razumljivo izreko. Vključitev teh meril v ocenjevanje je smiselna le, če so bila ustrezna znanja in spretnosti pri pouku sistematično razvijana, utrjevana ter predhodno preverjana. Le na ta način lahko ocenjevanje temelji na doseganju standardov znanja, kot jih določa učni načrt. (Novak, 2019)

Aktivna vključenost učencev v pripravo govornega nastopa je zelo pomembna, saj prispeva k boljšemu razumevanju namena učenja govornega nastopanja. Hkrati učenci spoznajo merila uspešnosti, kar jim omogoča, da vedo, katere značilnosti opredeljujejo kakovosten in uspešen govorni nastop ter kaj se od njih pri ocenjevanju pričakuje. V procesu priprave na govorni nastop je pomembno, da se oblikovanje samega besedila, izdelava raznih pripomočkov (npr. plakat), učenje pripravljenega besedila ne preloži na domače okolje in delo staršev, temveč se to izpelje izključno v šoli ter ob podpori in usmerjanju učitelja.

2. Primer dobre prakse izvedbe opisa živali v 3. razredu

V nadaljevanju bom predstavila, kako smo s tretješolci načrtovali in izpeljali govorni nastop opisa živali ter ga ocenili. Za sam »projekt«, kot smo ga poimenovali, se nismo časovno vnaprej opredelili, temveč smo si zastavili dovolj časa, da je vsak učenec v svojem tempu in s svojimi zmožnostmi suvereno pripravil material, ki ga je vključil v sam govorni nastop. Ob koncu izvedbe nam je »projekt« nanesel tri tedne, skupaj okvirno 16 ur. Namen je bil, da učence pripravim, kako si lahko pomagajo, ko bodo morali v prihodnje pripraviti podobne opise.
Najprej so učenci prejeli miselni vzorec s ključnimi značilnostmi lisice: zunanjost, bivališče, prehranjevanje, razmnoževanje ter posebnosti oziroma zanimivosti. Te so jim bile ves čas projekta vodilo. Po branju ključnih podatkov iz miselnega vzorca je sledilo skupno oblikovanje besedila za opis lisice, ki so ga v nadaljevanju učenci zapisali še v zvezek. Na podoben način so kasneje še samostojno preoblikovali besedilo za opis bele štorklje.
V prihodnjih urah smo način dela obrnili, saj so morali učenci iz besedila o veverici izluščiti ključne podatke ter jih smiselno zapisati v miselni vzorec. Pri delu so si pomagali z različnimi

barvami ter si na primer vse podatke o zunanjosti veverice obarvali z rumeno barvo. Barve za ključne značilnosti smo določili skupaj in enotno za vse učence.
Sledilo je načrtovanje učne poti na tablo, ki so jo učenci imeli pred seboj ves čas »projekta«, zato so lahko spremljali svoje delo ter se samostojno usmerjali na nadaljnje korake.

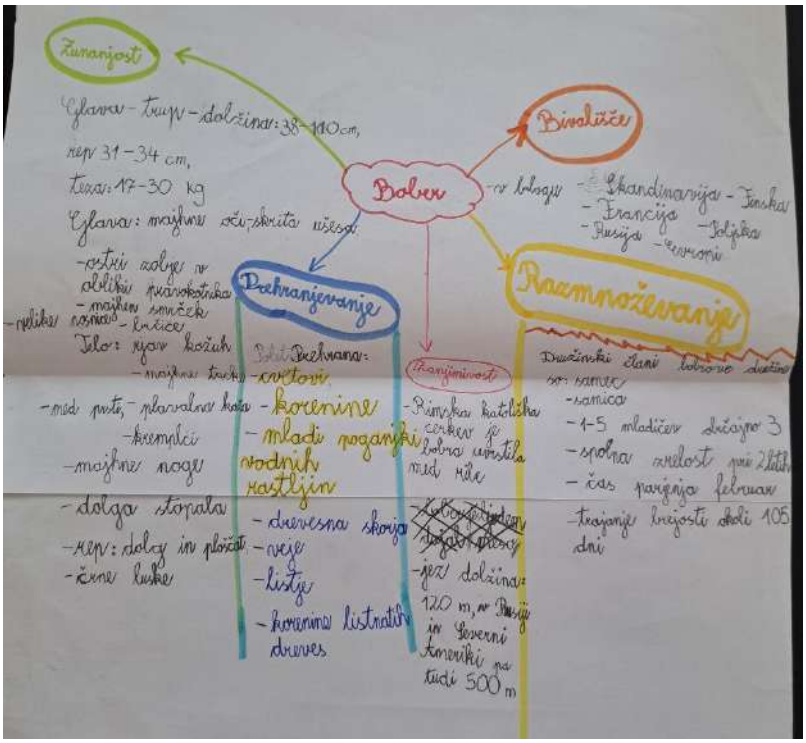


SLIKA 1: Pot učenja

V želji po obravnavi raznolikega in pestrega nabora živali, predvsem manj znanih in pogostih, so si učenci svojo žival izžrebali iz širše pripravljenega nabora. Pri tem smo si pomagali z gradivom, s starejšimi enciklopedijami, ki vsebujejo posebne kartice živali iz različnih živalskih skupin.
Poleg pripravljenega nabora gradiva so si lahko učenci tudi sami poiskali potrebne podatke, bodisi v različnih enciklopedijah, knjigah iz drugih knjižnic, na spletu itd.

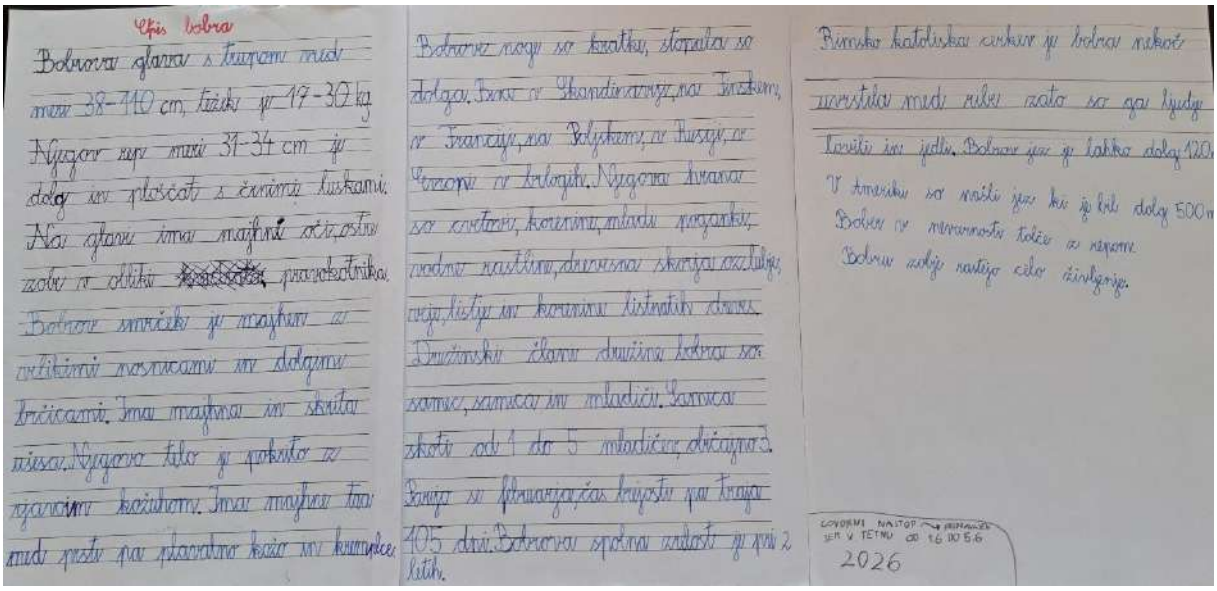
V nadaljevanju se je njihovo delo začelo usmerjati v samostojno in natančno večkratno branje strokovnega besedila o izbrani živali. Ob morebitnih nejasnostih, neznanih besedah, težje razumljivih podatkih v besedilu jim je bila na voljo moja pomoč. Po uvodnem večkratnem branju celotnega besedila so si učenci že oblikovali okvirno sliko, katere podatke bodo lahko vključili v svoj miselni vzorec ter kasneje v besedilo. Ob upoštevajočih petih barvah za ključne

značilnosti živali so si te podčrtovali v besedilu ter tako izluščili njim potrebne besede, besedne zveze ali povedi. Iz tega nabora je sledilo oblikovanje miselnega vzorca na list A3. Miselni vzorci učencev so se po obsegu razlikovali, saj so bolj spretni učenci vključili več podatkov, več zanimivosti. Manj spretni učenci so potrebovali nekaj usmerjanj, popravkov in moje pomoči. Vsak njihov izdelek sem pregledala ter jim podala povratne informacije o ustreznosti dotedanjega dela.



Slika 2: Primer miselnega vzorca učenca

Učenci so nadaljevali v svojem tempu in hitrejši so začeli z oblikovanjem besedila iz miselnega vzorca. To delo je od učencev zahtevalo poznavanje številnih pravopisnih in skladenjskih pravil, zato je bilo na tej točki potrebnih veliko popravkov, ponovitev zapisa besedil, brisanja nesmiselnih stavkov. Ko je bilo njihovo besedilo opisa živali ustrezno ter primerno tretješolcem, je sledil čistopis, ki jim je nato služil za učenje na govorni nastop.



Slika 3: Besedilo za učenje

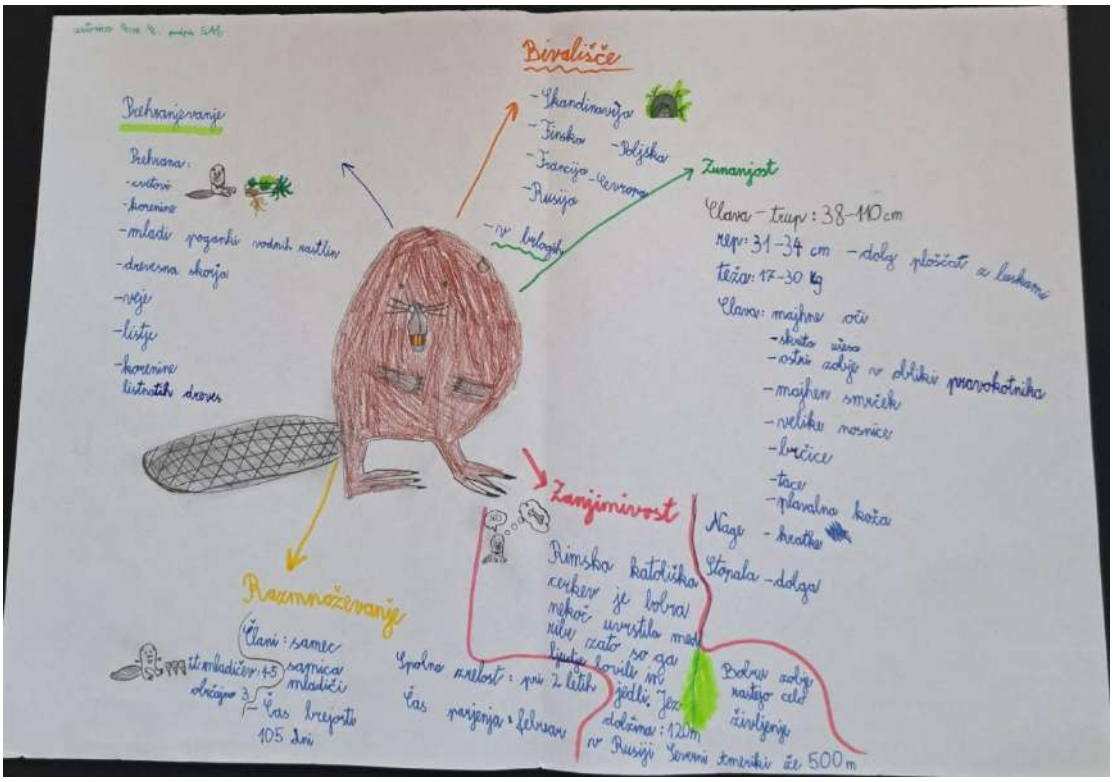
Ko so imeli učenci pred sabo čistopis opisa živali, so se začeli učiti besedilo. Posedli so se po kotičkih v razredu ter se v tišini postopoma učili besedilo na pamet. Ker so imeli z učenjem na pamet že izkušnje, jim tovrstno delo ni predstavljalo posebnih težav.

Učenje besedila na pamet je od učencev zahtevalo precej potrpežljivosti, natančnosti in postopnosti, pri čemer niso bili omejeni s časom. Vse učenje besedila je potekalo izključno v šoli, pri urah slovenščine, morebiti v oddelku podaljšanega bivanja, saj so učenci vse gradivo vsakodnevno puščali v šoli.

Sledilo je govorno nastopanje v parih. V kotičkih so polglasno drug drugemu povedali svoj opis živali, pri čemer je bila naloga poslušalca podati konstruktivne predloge in usmeritve za izboljšanje govornega nastopa. Delo je potekalo v sproščenem in prijetnem vzdušju. Pari učencev so se večkrat zamenjali, tako da so se učenci že lahko pripravljali na kasnejši govorni nastop pred celotnim razredom.

Šele na tej točki so učenci svoj pripravljen govorni nastop doma predstavili staršem, sorojencem. Vsebina besedila je morala ostali popolnoma nespremenjena, kar smo zagotovili s skupnim in poštenim razrednim dogovorom.

Med pripravami na govorno nastopanje so učenci pri likovni umetnosti izdelali manjši plakat po svojih zamislih. Vanj so vključili bistvene podatke, služil pa jim je lahko kot pomagalo pri govornem nastopu. V plakat so učenci vključili slike, ki so jih ustvarili sami in so bili nanje zelo ponosni. Vsebina in izgled plakata se nista ocenjevala.



Slika 4: Primer plakata učenca

Ko je bil posamezni učenec pripravljen na svoj govorni nastop, ga je izvedel. Pri tem so učenci upoštevali merila uspešnosti za govorno nastopanje, ki smo jih skupaj oblikovali že od prvega razreda, ko so se učenci začeli srečevati z nastopanjem (opisana prebrana knjiga, opisana najljubša žival itd.). Le nekoliko so se v treh letih preoblikovala, zamenjali smo kakšno besedo za ustreznejšo oziroma smo jih zapisali primernejše razvojni stopnji učencem v tistem šolskem letu. Ta merila so bila:

- ✓ Govori knjižno.
- ✓ Govori dovolj glasno, razločno in ne prehitro.
- ✓ Pripoveduj v pravilnem vrstnem redu.
- ✓ Ne ponavljaj besed.
- ✓ Pripoveduj zanimivo.
- ✓ Med pripovedovanjem glej sošolce in sošolke.
- ✓ Imej sproščeno telo.
- ✓ Govorni nastop naj traja od 2 do 3 minute.

Po opravljenem govornem nastopu vsakega učenca je sledilo vrednotenje. Najprej je svoj nastop samoovrednotil učenec, pri čemer je upošteval nastavljena merila uspešnosti. Nato je

sledilo vrednotenje drugih učencev. Pri tem so bili učenci primerno kritični, saj so pri vsakem nastopu našli tako pozitivne stvari kot pomanjkljivosti. Skupaj smo podali predloge izboljšav, nato sem njihov govorni nastop še ocenila.

3. Zaključek

Z izpeljanim »projektom« govornega nastopanja in same priprave nanj sem bila zelo zadovoljna. Učenci so bili za delo izjemno motivirani, čeprav se je pri posameznikih na začetku pojavil dvom, ali bodo delo sploh zmogli izpeljati. Še posebej takrat, ko sem jim povedala, da bodo vso pripravo opravili samostojno v šoli.

Ker smo govorno nastopanje izpeljali ob koncu 3. razreda, sem zaupala v njihove dotedanje izkušnje in pričakovala rezultate v skladu z njihovimi zmožnostmi. Le še določeni učenci so potrebovali nekoliko več pomoči pri iskanju ključnih podatkov in nastavljanju miselnega vzorca. To so sicer učenci, pri katerih je potrebno šolsko delo vsakodnevno prilagajati in individualizirati.

Zelo pozitivno in uspešno se je izkazala praksa, da učenci med delom niso bili časovno omejeni oziroma jih ni zasledoval datum, do katerega morajo prav vsi zaključiti z delom. Lahko so sledili vsak v svojem tempu, pogosteje in natančneje so se vračali na osnovno besedilo za iskanje podatkov, pri zapisih pa so dobro premislili ne samo o vsebini, temveč tudi o vseh pravopisnih pravilih.

Ugotovila sem, da so tretješolci že dovolj spretni, da iz povzetka besedila samostojno oblikujejo svoje, preprostejše povedi, namesto da bi jih zgolj prepisali, čeprav jih v celoti niti ne razumejo. Učitelj je na tem mestu zgolj usmerjevalec in po potrebi pomočnik, kar bi sicer v domačem okolju bili starši. S tem bi podkrepili dileme, čigav izdelek je nastal na koncu »projekta« − učenčev ali mamin.

Moj namen izvedbe opisa živali je bil načrtno premišljen. Nisem želela, da učenci sami izberejo svojo najljubšo žival za opis, saj bi najverjetneje posegali po vsakodnevnih živalih, ki jih morebiti že poznajo. Moj cilj je bil, da razred kot celota dobi širši nabor živali, ki si jih sicer učenci ne bi izbrali in o katerih še ničesar niso slišali. Tako so spoznali značilnosti termitov, kamel, volkov, pikapolonic, lam, kačjih pastirjev, ščuk ter mnogih drugih neznanih živali. Prepričana sem, da so med govornimi predstavitvami ujeli veliko novih zanimivosti, saj so njihovi pogovori o vsebini slišanega odmevali še naprej med odmori.

Učenci so ob koncu »projekta« prevzeli pomembno vlogo kritičnega prijatelja, s čimer so se dodatno urili v podajanju argumentov, kritičnih mnenj in dejstev, na podlagi katerih je lahko govorec še izboljšal in okrepil svoj govorni nastop.

Celoten proces priprave in izvedbe govornega nastopa je tako postal primer dobre prakse, v katerem so učenci skozi samostojno in individualno začrtano pot spremljali lasten razvoj in napredek, s končnim rezultatom pa tako dokazali predvsem sebi, da zmorejo veliko več, kot so si sprva predstavljali. S tovrstnim načinom dela se učencem povrneta samozavest in motivacija za vsa nadaljnja govorna nastopanja.

Viri

- Novak, L. (2019). Kaj je govorno nastopanje in kdaj ter kako ga ocenjevati? *Razredni pouk, letnik 21, številka* 3, str. 7.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport & Zavod RS za šolstvo. (2018). *Program osnovna šola: Slovenščina: Učni načrt*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 12. 7. 2026 shttp://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/ UN_slovenscina.pdf.

Interdisciplinarni model poučavanja kao primjer poticanja kreativnosti i aktivnog učenja

Ana Marinić
Osnovna škola Škurinje Rijeka
ana.marinic2@skole.hr

Biografija

Ana Marinić učiteljica je geografije s više od dvadeset godina iskustva u odgoju i obrazovanju, a danas obnaša dužnost ravnateljice osnovne škole. Sudjelovala je u brojnim nacionalnim i međunarodnim projektima te razvija interdisciplinarne modele poučavanja usmjerene na kreativnost, aktivno učenje i građanske kompetencije učenika. Autorica je stručnih radova i obrazovnih materijala te redovito sudjeluje na stručnim konferencijama.

Abstract

Contemporary education increasingly emphasizes the development of creativity, active learning, and the competencies that enable students to respond successfully to the complex challenges of modern society. An interdisciplinary approach represents an effective way of achieving these goals by integrating content from different subject areas, fostering collaboration, and encouraging the meaningful application of knowledge in authentic learning situations. This paper presents an interdisciplinary teaching model based on the common integrative theme of colours and analyses its implementation as an example of good educational practice. The model consists of a series of workshops integrating content from Croatian language, music, visual arts, geography, science, mathematics, information technology, and other school subjects. A total of 100 primary school students and teachers from different subject areas participated in the activities. Following the implementation, both students and teachers completed evaluation questionnaires focusing on the organisation of the workshops, active participation, collaboration, and learning outcomes. The findings indicate a high level of participant satisfaction, strong student engagement, enhanced creative expression, productive collaboration, and meaningful integration of knowledge across disciplines. The results suggest that the proposed interdisciplinary teaching model contributes to creating a stimulating environment for active learning and can serve as an example of good practice, encouraging

teachers to design and implement similar interdisciplinary learning experiences in a variety of educational contexts.

Keywords: interdisciplinary teaching, active learning, creativity, good practice, primary school

1. Uvod

Suvremeno obrazovanje sve više naglašava potrebu za nastavnim pristupima koji učenicima omogućuju aktivnu ulogu u učenju, potiču kreativnost te razvijaju sposobnost povezivanja znanja iz različitih područja. U svijetu obilježenom brzim promjenama i dostupnošću informacija škola, uz usvajanje predmetnih sadržaja, ima važnu ulogu u razvoju kritičkoga mišljenja, suradnje, komunikacije i samostalnog rješavanja problema.

Jedan od pristupa koji odgovara tim zahtjevima jest interdisciplinarno učenje. Povezivanjem sadržaja različitih nastavnih područja učenicima se omogućuje cjelovitije razumijevanje pojava, primjena znanja u novim situacijama te razvoj kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje. Posebno su učinkovite radionice koje potiču istraživanje, suradnju i stvaralaštvo, pri čemu učitelj preuzima ulogu organizatora i mentora procesa učenja.

U radu je prikazan primjer interdisciplinarnih radionica utemeljenih na zajedničkom integracijskom motivu boja. Radionice povezuju sadržaje hrvatskoga jezika, likovne i glazbene kulture, geografije, prirodoslovlja, matematike, informatike i drugih nastavnih područja. Cilj rada jest prikazati mogućnosti interdisciplinarnoga pristupa u poticanju kreativnosti i aktivnog učenja te analizirati iskustva provedbe kao primjer dobre odgojno-obrazovne prakse.

2. Teorijska polazišta

2.1. Kreativnost kao sastavnica suvremenog obrazovanja

Kreativnost se danas smatra jednom od ključnih kompetencija potrebnih za osobni razvoj, aktivno sudjelovanje u društvu i uspješno suočavanje s izazovima suvremenoga svijeta. U obrazovanju ona podrazumijeva sposobnost stvaranja novih ideja, povezivanja znanja i pronalaženja različitih rješenja u novim situacijama.

OECD (2024) i UNESCO (2024) ističu da škole trebaju stvarati okruženje koje potiče istraživanje, kritičko mišljenje, suradnju i aktivno sudjelovanje učenika. Beghetto (2021)

naglašava da se kreativnost razvija u poticajnom okruženju koje učenicima omogućuje istraživanje, eksperimentiranje i učenje kroz iskustvo. U takvom pristupu učitelj preuzima ulogu organizatora procesa učenja, a interdisciplinarne radionice predstavljaju jedan od učinkovitih načina razvoja kreativnih potencijala učenika.

2.2. Aktivno učenje i uloga učenika

Aktivno učenje polazi od pretpostavke da učenici znanje usvajaju sudjelovanjem u istraživanju, raspravi, suradnji i rješavanju problema. Uloga učitelja pritom se mijenja od prenositelja informacija prema voditelju procesa učenja.

Freeman i sur. (2014) pokazali su da aktivne metode poučavanja pozitivno utječu na razumijevanje sadržaja, motivaciju i uspjeh učenika, dok UNESCO (2024) naglašava važnost iskustvenoga učenja i smislenoga povezivanja sadržaja. Radionice predstavljaju prikladan oblik organizacije nastave jer učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje, suradnju i primjenu znanja u autentičnim situacijama.

2.3. Interdisciplinarni pristup u nastavi

Interdisciplinarni pristup temelji se na povezivanju sadržaja, vještina i načina razmišljanja različitih nastavnih područja radi cjelovitijega razumijevanja pojava i njihove primjene u različitim kontekstima. Takav način rada razvija kritičko mišljenje, kreativnost, suradnju i sposobnost povezivanja znanja.

OECD (2024) i UNESCO (2024) ističu važnost obrazovnih pristupa koji razvijaju ključne kompetencije i aktivnu ulogu učenika u učenju. Interdisciplinarne radionice omogućuju ostvarivanje tih načela povezivanjem više nastavnih predmeta oko zajedničke teme. U radu koji slijedi prikazan je primjer takvoga pristupa primijenjen u modelu **Sve boje života moga**, u kojem boje služe kao integracijski motiv za povezivanje različitih nastavnih područja i poticanje aktivnog učenja.

3. Primjer dobre prakse: interdisciplinarni model *Sve boje života moga*

3.1. Nastanak i koncept modela

Interdisciplinarni model predstavljen u ovome radu nastao je s ciljem povezivanja različitih nastavnih područja oko zajedničke i učenicima bliske teme. Polazište modela činilo je šest

autorskih pjesama posvećenih bojama, koje su osmislile učiteljice hrvatskoga jezika i glazbene kulture te koje su poslužile kao poticaj za istraživanje, razgovor i stvaralački rad.

Boje su odabrane kao integracijski motiv jer se pojavljuju u prirodi, umjetnosti, jeziku i svakodnevnom životu te nose različita simbolička i kulturna značenja. To je omogućilo povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta uz očuvanje njihovih specifičnih odgojno-obrazovnih ishoda.

Boje su učenici istraživali kroz različite interpretacije, primjerice plavu kao simbol mora i neba, zelenu kao boju prirode i rasta, žutu kao simbol svjetlosti i energije, crvenu kao izraz ljubavi i hrabrosti, bijelu kao simbol mira te crnu kao motiv tajanstvenosti i snage.

3.2. Organizacija interdisciplinarnih radionica

Interdisciplinarne radionice osmišljene su kao niz međusobno povezanih aktivnosti u kojima je zajednički integracijski motiv omogućio povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta. U planiranju i provedbi sudjelovali su učitelji različitih stručnih profila, pri čemu je svaka radionica zadržala vlastite odgojno-obrazovne ishode i pridonosila zajedničkom cilju – poticanju kreativnosti, aktivnog učenja i suradničkog rada.

Model se temeljio na zajedničkom planiranju učitelja i aktivnom sudjelovanju učenika kroz istraživanje, praktičan rad, raspravu i stvaralačko izražavanje. U provedbi je sudjelovalo oko 100 učenika uključenih u individualni, suradnički i skupni rad, dok su učitelji imali ulogu mentora i organizatora procesa učenja.

Važna značajka modela bila je njegova fleksibilnost. Aktivnosti su prilagođavane sadržaju pojedinoga nastavnog područja i mogućnostima učenika, čime je ostvareno povezivanje umjetničkoga izražavanja, prirodoslovnog istraživanja, jezičnoga stvaralaštva, zavičajnih sadržaja i razvoja socioemocionalnih kompetencija u jedinstvenu cjelinu.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Rezultati evaluacije učenika

Po završetku provedbe interdisciplinarnoga modela provedena je anonimna online anketa među učenicima s ciljem prikupljanja povratnih informacija o organizaciji radionica, načinu rada i ostvarenim iskustvima sudionika.

Rezultati zatvorenoga dijela upitnika pokazuju vrlo pozitivnu procjenu provedenih radionica. Učenici su najviše vrednovali zanimljivost radionica, mogućnost aktivnog sudjelovanja, priliku za iznošenje vlastitih ideja, stjecanje novih znanja te zadovoljstvo zajednički ostvarenim rezultatima. Visoke ocjene dobila je i završna prezentacija radova tijekom projektnoga dana.

Otvoreni odgovori dodatno oslikavaju iskustva učenika. Kao najvrjednije elemente radionica najčešće su izdvajali suradnju u timu, podjelu uloga, zajedničko stvaranje i mogućnost kreativnoga izražavanja. U odgovorima su često navodili i konkretna znanja koja su usvojili, poput simbolike boja, geografskih sadržaja, kulturnih obilježja ili novih činjenica povezanih s temama pojedinih radionica. Kao najčešći prijedlog za buduće provedbe navodili su više vremena za rad.

Tvrdnja	**Dominantan odgovor učenika**
Radionica mi je bila zanimljiva.	5 (u potpunosti se slažem)
Imao/la sam priliku pokazati svoje ideje.	5 (u potpunosti se slažem)
U timu sam aktivno sudjelovao/la.	5 (u potpunosti se slažem)
Naučio/la sam nešto novo.	5 (u potpunosti se slažem)
Ponosan/na sam na naš rad.	5 (u potpunosti se slažem)
Prezentacija mi je bila izazovna, ali izvediva.	5 (u potpunosti se slažem)

Tablica 1. Sažetak rezultata učeničke evaluacije.

4.2. Rezultati evaluacije učitelja

Po završetku provedbe provedena je i evaluacija učitelja koji su sudjelovali u planiranju i izvođenju radionica. Učitelji su procjenjivali aktivnost učenika, suradnju, razvoj kreativnosti, inicijativu, motivaciju, razumijevanje sadržaja i kvalitetu završnih prezentacija.

Rezultati pokazuju da su učitelji vrlo pozitivno procijenili provedeni interdisciplinarni model. Najviše su vrednovali aktivno sudjelovanje učenika, suradnički način rada i kreativno izražavanje tijekom radionica. Visoke procjene dobile su i završne prezentacije, u kojima su učenici uspješno predstavili rezultate svojega rada. Pojedine radionice dobile su nešto umjerenije ocjene u pojedinim kategorijama, no ukupni rezultati potvrđuju da je model uspješno ostvaren i dobro prihvaćen od strane učitelja.

5. Rasprava

Rezultati evaluacije učenika i učitelja pokazuju da je interdisciplinarni model rada, utemeljen na zajedničkom integracijskom motivu, pozitivno prihvaćen među sudionicima te da može pridonijeti aktivnijem uključivanju učenika u proces učenja. Posebno se izdvajaju visoke procjene zanimljivosti radionica, mogućnosti aktivnog sudjelovanja, suradničkoga rada i kreativnoga izražavanja, što potvrđuje da su učenici prepoznali vrijednost ovakvoga pristupa.

Jedno od obilježja modela bilo je omogućavanje učenicima da sami odaberu radionice prema vlastitim interesima. Takav pristup pridonosi razvoju autonomije i osjećaja odgovornosti za vlastito učenje te potiče aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja. Istodobno, OECD (2024) ističe da mogućnost izbora i preuzimanje aktivne uloge u učenju predstavljaju važne preduvjete za razvoj kompetencija potrebnih u suvremenom obrazovanju, dok UNESCO (2024) naglašava važnost aktivnog uključivanja učenika u proces učenja.

Dobiveni rezultati također potvrđuju vrijednost interdisciplinarnoga pristupa. Učenici su tijekom radionica povezivali sadržaje različitih nastavnih područja oko zajedničkoga integracijskog motiva – boje – promatrajući ih iz različitih perspektiva: prirodoslovne, društvene, umjetničke, jezične i osobne. Takvo povezivanje omogućilo je smislenije razumijevanje sadržaja te razvoj sposobnosti povezivanja znanja, što je u skladu s pristupima koji naglašavaju povezivanje znanja, razvoj ključnih kompetencija i aktivnu ulogu učenika u učenju (OECD, 2024; UNESCO, 2024).

Pozitivne procjene učitelja dodatno potvrđuju da je ovakav model moguće uspješno provesti u redovitome školskom okruženju. Interdisciplinarno planiranje zahtijeva suradnju učitelja različitih predmetnih područja i pažljivo osmišljavanje zajedničkoga koncepta, ali istodobno otvara prostor za fleksibilniju organizaciju nastave, veću uključenost učenika i povezivanje sadržaja koji se u uobičajenoj nastavi često obrađuju odvojeno.

Iako se prikazani rezultati odnose na primjer dobre prakse proveden u jednoj osnovnoj školi, iskustva stečena tijekom provedbe upućuju na mogućnost primjene sličnoga modela i u drugim školskim okruženjima. Njegova se vrijednost ne očituje samo u interdisciplinarnom povezivanju nastavnih sadržaja, nego i u stvaranju okruženja u kojem učenici imaju priliku istraživati, surađivati, stvarati i preuzimati aktivnu ulogu u vlastitom učenju.

Budući da je riječ o prikazu primjera dobre prakse temeljenom na evaluaciji sudionika, dobivene rezultate nije moguće generalizirati na sve školske kontekste. Međutim, oni mogu poslužiti kao polazište za daljnju primjenu i istraživanje sličnih interdisciplinarnih modela poučavanja.

6. Zaključak

Prikazani interdisciplinarni model poučavanja pokazao je da zajednički integracijski motiv može uspješno povezati različita nastavna područja te učenicima omogućiti aktivno, suradničko i kreativno učenje. Polazeći od šest autorskih pjesama o bojama, osmišljen je model koji je učenicima omogućio istraživanje boja iz različitih perspektiva te povezivanje znanja, vještina i osobnih iskustava u smislenoj cjelini.

Rezultati evaluacije učenika i učitelja potvrđuju da je ovakav pristup pozitivno prihvaćen te da pridonosi većoj motivaciji, aktivnom sudjelovanju učenika, razvoju kreativnosti i kvalitetnoj suradnji. Mogućnost odabira radionica prema vlastitim interesima dodatno je osnažila ulogu učenika u procesu učenja i potaknula njihovu odgovornost za vlastiti rad.

Vrijednost prikazanoga modela ne očituje se samo u povezivanju nastavnih sadržaja, nego i u stvaranju poticajnoga okruženja u kojem interdisciplinarnost postaje sredstvo za razvoj kompetencija, a ne sama sebi svrhom. Iskustva stečena tijekom provedbe upućuju na to da se ovakav način rada može uspješno prilagoditi različitim školskim kontekstima te poslužiti kao poticaj učiteljima za osmišljavanje novih oblika suradnje i integriranoga poučavanja.

Viri

- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473–491). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_19
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1319030111

- OECD. (2024). *Reimagining education, realising potential*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/reimagining-education-realising-potential_b44e2c39-en/full-report.html
- UNESCO. (2024). *Insights from the science of learning for education: Leveraging scientific knowledge for innovations in teaching and learning*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392085

Dobrobit učenika izvan učionice: primjeri učinkovite odgojno-obrazovne prakse

Student Well-being Beyond the Classroom: Examples of Effective Educational Practice

Andreja Šopar-Pilić, Osnovna škola Goričan
Romana Holetić, I. osnovna škola Čakovec, Osnovna škola Vladimira Nazora Pribislavec
andreja.sopar-pilic@skole.hr
romana.holetic@skole.hr

Biografija

Andreja Šopar-Pilić, učitelj mentor s dugogodišnjem iskustvom rada u osnovnoj školi, u nastavi Prirode, Biologije i Kemije, posvećena je radu u razvoju prirodoznanstvene pismenosti kod učenika. U radu primjenjuje istraživačko učenje i suradničke metode kako bi potaknula kreativnosti i kritičko mišljenje. Redovito se uključuje u projekte na svim razinama te priprema učenike za natjecanja, potičući na izvrsnost i timski rad.

Romana Holetić, učiteljica Glazbene kulture i učiteljica u zvanju mentora zaposlena u I. osnovnoj školi Čakovec i Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pribislavec. Doktorandica je na Poslijediplomskom doktorskom studiju *Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U svom radu posebnu pozornost posvećuje izvannastavnim glazbenim aktivnostima, vođenju školskih pjevačkih zborova i tamburaških skupina te istraživanju utjecaja glazbe na razvoj emocionalnih kompetencija i dobrobit djece i mladih. Redovito sudjeluje kao predavač na domaćim i međunarodnim stručnim i znanstvenim skupovima te objavljuje radove iz područja glazbene pedagogije, zborskog pjevanja i međimurske tradicijske glazbene baštine.

Sažetak

Dobrobit učenika jedno je od važnijih obilježja suvremenoga odgojno-obrazovnoga procesa, pri čemu izvannastavne aktivnosti, školski projekti i iskustveno učenje imaju značajnu ulogu u razvoju učenikovih osobnih, socijalnih i emocionalnih potencijala. Cilj ovoga rada jest prikazati

dva primjera dobre odgojno-obrazovne prakse koja različitim pristupima pridonose promicanju dobrobiti učenika. Prvi primjer odnosi se na školski projekt *Puls humanosti i zdravlja*, usmjeren na razvoj zdravih životnih navika, empatije, humanosti i aktivnoga građanstva kroz interdisciplinarne aktivnosti i suradnju s lokalnom zajednicom. Drugi primjer temelji se na istraživanju provedenom među 194 učenika predmetne nastave osnovne škole kojim su ispitani stavovi učenika prema nastavi Glazbene kulture te njihova uključenost u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti. Rezultati pokazuju da učenici pozitivno vrednuju nastavu Glazbene kulture, posebno aktivnosti koje uključuju neposredno glazbeno iskustvo, poput slušanja glazbe i pjevanja, dok učenici uključeni u dodatne glazbene aktivnosti iskazuju pozitivniji odnos prema nastavi od učenika koji u njima ne sudjeluju. Analiza obaju primjera potvrđuje da iskustveno učenje, aktivno sudjelovanje, suradnja i povezanost sa školskom i lokalnom zajednicom predstavljaju važne čimbenike promicanja dobrobiti učenika. Rad upućuje na važnost sustavnoga razvoja kvalitetnih izvannastavnih aktivnosti i školskih projekata kao sastavnoga dijela suvremenoga odgojno-obrazovnoga procesa.

Ključne riječi: dobrobit učenika, humanost, iskustveno učenje, izvannastavne aktivnosti, primjeri odgojno-obrazovne prakse.

1. Uvod

Suvremena škola više nije usmjerena isključivo na stjecanje znanja i razvoj akademskih postignuća, nego sve veću pozornost posvećuje cjelovitom razvoju učenika i njihovoj dobrobiti. Dobrobit učenika obuhvaća osjećaj sigurnosti, pripadnosti, uključenosti i pozitivnih međuljudskih odnosa, a istraživanja potvrđuju da upravo školsko okruženje ima važnu ulogu u očuvanju mentalnog zdravlja te poticanju pozitivnog razvoja djece i mladih. Pozitivna iskustva u školi povezana su s manjim brojem emocionalnih poteškoća, većom uključenošću učenika u školske aktivnosti i razvojem otpornosti, dok nepovoljno školsko okruženje može pridonijeti slabijoj povezanosti sa školom, većem emocionalnom stresu i različitim oblicima rizičnih ponašanja (Lombardi i sur., 2019; Novak i sur., 2021; Novak, Maglica i Radetić Paić, 2022; Tomé i sur., 2021).

Škola pritom predstavlja važno okruženje u kojem učenici, uz stjecanje znanja, razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije kroz svakodnevne interakcije, suradnju i zajedničke aktivnosti. Uloga učitelja nadilazi poučavanje nastavnih sadržaja jer svojim djelovanjem oblikuje poticajno okruženje koje pridonosi osjećaju pripadnosti, međusobnom uvažavanju,

kvalitetnoj komunikaciji i aktivnom sudjelovanju učenika u školskom životu (Klarin, 2006). Iskustveno i suradničko učenje pritom učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje, razmjenu iskustava, zajedničko rješavanje problema i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, čime pridonose razvoju suradnje, empatije i osjećaja zajedništva (Kolb, 1984; Kolb i Kolb, 2005; Durlak i sur., 2011).

Polazeći od navedenih spoznaja, u ovom radu prikazana su dva primjera odgojno-obrazovne prakse iz različitih područja – zdravstvenog odgoja i glazbenog obrazovanja – koji imaju zajednički cilj promicanja dobrobiti učenika kroz aktivno sudjelovanje, iskustveno učenje i razvoj pozitivnih međuljudskih odnosa. Prvi primjer odnosi se na dvogodišnji školski projekt *Puls humanosti i zdravlja*, dok se drugi temelji na rezultatima istraživanja o ulozi izvannastavnih i izvanškolskih glazbenih aktivnosti u razvoju dobrobiti učenika. Cilj rada jest pokazati, usporednom analizom ovih primjera, kako različiti odgojno-obrazovni pristupi mogu ostvarivati slične razvojne ishode te pridonositi stvaranju poticajnoga školskog okruženja.

2. Primjeri dobre odgojno-obrazovne prakse

Razvoj dobrobiti učenika ostvaruje se kroz različite odgojno-obrazovne pristupe koji učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje, suradnju i stjecanje iskustava u autentičnim situacijama. Iskustveno učenje i aktivna uključenost učenika pridonose dubljem razumijevanju sadržaja i razvoju trajnih kompetencija (Kolb, 1984; Kolb i Kolb, 2005), dok programi koji sustavno razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije pozitivno utječu na međuljudske odnose, osjećaj pripadnosti i opću dobrobit učenika (Durlak i sur., 2011). Iako se različiti odgojno-obrazovni pristupi razlikuju prema sadržaju i području djelovanja, zajedničko im je da učenika stavljaju u središte procesa učenja te istodobno potiču razvoj znanja, socijalnih i emocionalnih kompetencija. U nastavku su prikazana dva primjera odgojno-obrazovne prakse koji prikazuju kako različite aktivnosti mogu pridonijeti promicanju dobrobiti učenika.

2.1. Projekt Puls humanosti i zdravlja

Projekt *Puls humanosti i zdravlja* predstavlja primjer integriranoga odgojno-obrazovnoga pristupa usmjerenoga na promicanje dobrobiti učenika kroz povezivanje sadržaja zdravstvenoga odgoja, humanosti, održivoga razvoja i iskustvenoga učenja. Projekt se provodio tijekom školskih godina 2024./2025. i 2025./2026. u suradnji triju osnovnih škola iz Međimurske županije a bio je namijenjen učenicama predmetne nastave uključenima u

izvannastavne aktivnosti. Polazeći od suvremenoga shvaćanja škole kao mjesta cjelovitoga razvoja učenika, aktivnosti projekta bile su usmjerene na razvijanje svijesti o važnosti očuvanja tjelesnoga i mentalnoga zdravlja, poticanje zdravih životnih navika (prehrana i kretanje), razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, suradničkoga učenja te promicanje humanosti, volontiranja i aktivnoga sudjelovanja u zajednici. Projekt se temeljio na iskustvenom učenju, pri čemu su učenici aktivno sudjelovali u planiranju i provedbi različitih radionica, terenskih nastava i praktičnih aktivnosti. Takav pristup omogućuje povezivanje teorijskih sadržaja s neposrednim iskustvom te pridonosi dubljem i trajnijem učenju (Kolb, 1984; Kolb i Kolb, 2005). Poseban naglasak stavljen je na suradnju među učenicima različitih škola, razmjenu iskustava i učenje u autentičnim okruženjima izvan učionice, čime su dodatno razvijani osjećaj pripadnosti, međusobno uvažavanje i odgovornost za zajednicu (Johnson i Johnson, 2009).

Jedno od važnijih područja projekta odnosilo se na razvoj humanosti, solidarnosti i prihvaćanja različitosti. Učenici su kroz radionice hrvatskoga znakovnog jezika upoznali osnovne elemente komunikacije s gluhim i nagluhim osobama (Slika 1), čime su razvijali razumijevanje i senzibilitet za potrebe osoba oštećena sluha. Posjet socijalnoj zadruzi Humana Nova omogućio im je upoznavanje primjera društveno odgovornoga poduzetništva koje zapošljava osobe s invaliditetom i druge društveno isključene skupine, istodobno naglašavajući važnost socijalne uključenosti i održivoga razvoja. Aktivnosti provedene u suradnji s Hrvatskim Crvenim križem pružile su učenicima priliku za usvajanje osnovnih postupaka pružanja prve pomoći te razvijanje svijesti o važnosti solidarnosti i pomaganja drugima. Posjet Hrvatsko-američkom društvu potakao je učenike na socijalizaciju i prihvaćanje različitosti te empatiju prema strancima. Na taj način oblikuje se otvoreno, tolerantno i osviješteno društvo.

Slika 1. Hrvatski znakovni jezik

Drugo važno područje projekta odnosilo se na promicanje zdravih životnih navika i odgovornoga odnosa prema prehrani te važnosti kretanja. Učenici su kroz praktične radionice pripremali jednostavne zdrave obroke, voćne salate i prirodne sokove (Slika 2), istraživali nutritivnu vrijednost namirnica te raspravljali o važnosti uravnotežene prehrane i pravilne hidracije. Radionice posvećene celijakiji i adipozitetu pridonijele su razumijevanju svakodnevnih izazova s kojima se susreću osobe koje zbog zdravstvenih razloga moraju prilagoditi prehranu.

Slika 3. Obilježavanje: Europski Tjedan kretanja i Hrvatski olimpijski dan

Slika 2. Priprema zdravog obroka

Osim prehrane, naglasak je i na kretanju. Obilježavanje Hrvatskoga olimpijskog dana i Europskoga tjedna kretanja (Slika 3), zajedničke sportske igre, radionice u fitness centru (Slika 4) te različiti oblici rekreativnoga vježbanja omogućili su učenicima da kroz igru, suradnju i zajedničko sudjelovanje razvijaju motoričke sposobnosti, timski duh i međusobno povjerenje. Istodobno su stjecali spoznaje o povezanosti tjelesne aktivnosti, mentalnoga zdravlja i kvalitete života, čime su usvajali zdrave životne navike koje traju cijeli život.

Slika 4. Rekreacija u fitness centru

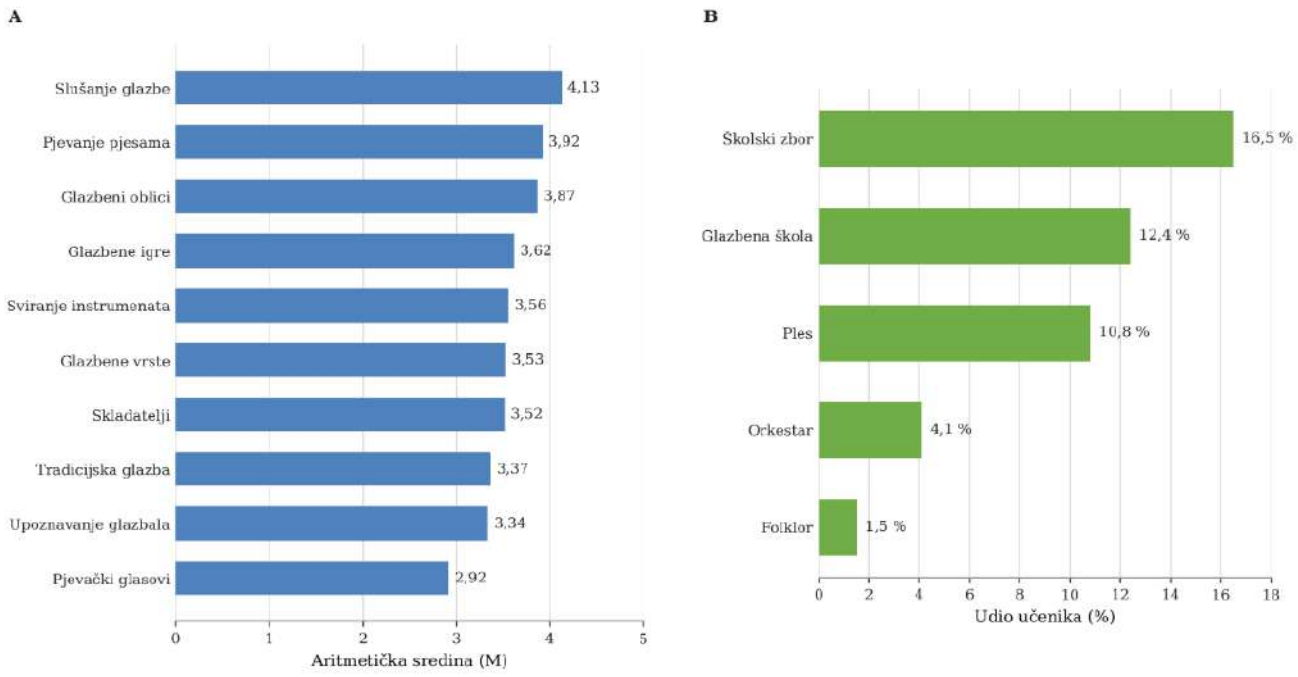
Vrijednost projekta očituje se u njegovu cjelovitom pristupu dobrobiti učenika, pri čemu se zdravstveni odgoj nije svodio na usvajanje činjenica, nego je bio povezan s razvojem empatije, suradnje, komunikacije i društvene odgovornosti. Aktivnim sudjelovanjem u radionicama, terenskoj nastavi i zajedničkim aktivnostima učenici su razvijali osjećaj pripadnosti, međusobnoga uvažavanja i osobne odgovornosti za vlastito zdravlje i dobrobit zajednice. Upravo takav integrirani pristup potvrđuje kako suvremeni odgojno-obrazovni projekti mogu istodobno pridonositi usvajanju znanja, razvoju životnih kompetencija i stvaranju poticajnoga školskog okruženja usmjerenoga na cjelovitu dobrobit učenika (Lombardi i sur., 2019; Novak i sur., 2021).

2.2. Izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti u promicanju dobrobiti učenika

Glazbene aktivnosti važan su dio odgojno-obrazovnoga procesa jer učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje, kreativno izražavanje i razvoj glazbenih interesa. Sudjelovanje u izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima pridonosi ostvarivanju suvremenih obrazovnih ciljeva, razvoju osobnosti, kreativnosti i suradnje te obogaćuje učenikovo umjetničko i cjelovito iskustvo (Brđanović, 2015; Fudurić, 2012; Mlinarević i Gajger, 2010; Pejić Papak i Vidulin, 2016; Vidulin-Orbanić, 2008). Posebnu vrijednost imaju aktivnosti koje se ostvaruju u skupini, poput zborskog pjevanja, orkestra, folklora i plesnih skupina, jer učenicima omogućuju zajedničko muziciranje, razvoj odgovornosti i osjećaja pripadnosti u poticajnom i suradničkom okruženju (Rojko, 2012; Radočaj-Jerković, Milinović i Papa, 2018).

Kako bi se prikazala uloga izvannastavnih i izvanškolskih glazbenih aktivnosti u promicanju dobrobiti učenika, predstavljeni su rezultati istraživanja provedenoga 2024. godine na uzorku od 194 učenika od petoga do osmoga razreda osnovne škole. Ispitani su stavovi učenika prema nastavi Glazbene kulture te njihova uključenost u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti, s posebnim naglaskom na povezanost sudjelovanja u dodatnim glazbenim aktivnostima i doživljaja nastave.

Grafikon 1. Stavovi učenika prema nastavi Glazbene kulture (A) i uključenost u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti (B).



Rezultati pokazuju da učenici općenito imaju pozitivan odnos prema nastavi Glazbene kulture. Čak 82,5 % učenika izjavilo je da rado sudjeluje na nastavnim satima, pri čemu su najviše procijenjene aktivnosti koje uključuju neposredno glazbeno iskustvo, odnosno slušanje glazbe i pjevanje (Grafikon 1A). Istodobno, više od trećine učenika uključeno je u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti, pri čemu prevladavaju školski zbor i glazbena škola (Grafikon 1B). Učenici koji sudjeluju u dodatnim glazbenim aktivnostima iskazuju pozitivniji odnos prema nastavi Glazbene kulture, što potvrđuje važnost takvih aktivnosti kao vrijedne nadopune redovitom nastavnom procesu i primjera dobre odgojno-obrazovne prakse.

Prikazani rezultati potvrđuju da izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti imaju važnu ulogu u obogaćivanju odgojno-obrazovnoga iskustva učenika. Sudjelovanjem u zajedničkom

muziciranju učenici razvijaju glazbene interese, suradnju, odgovornost i osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, dok istodobno stječu iskustva koja pridonose njihovu aktivnijem uključivanju u školski život. U tom se smislu izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti mogu promatrati kao vrijedan primjer dobre odgojno-obrazovne prakse koja, uz razvoj glazbenih kompetencija, pridonosi promicanju dobrobiti učenika.

2.3. Rasprava

Prikazani primjeri odgojno-obrazovne prakse potvrđuju da dobrobit učenika proizlazi iz aktivnoga sudjelovanja u smislenim, iskustvenim i suradničkim aktivnostima koje nadopunjuju redoviti nastavni proces. Iako su predstavljeni primjeri ostvareni u različitim područjima odgoja i obrazovanja, zajedničko im je usmjerenje prema cjelovitom razvoju učenika kroz iskustveno učenje, suradnju, odgovornost i aktivno uključivanje u školski život. Takav pristup u skladu je sa suvremenim shvaćanjem škole kao mjesta koje, uz stjecanje znanja, potiče razvoj osobnih, socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika (Kolb, 1984; Kolb i Kolb, 2005; Durlak i sur., 2011).

Projekt *Puls humanosti i zdravlja* pokazuje kako interdisciplinarni sadržaji povezani sa zdravljem, humanitarnim djelovanjem i održivim razvojem mogu potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje, razvijanje empatije i odgovornosti te jačanje osjećaja pripadnosti školskoj zajednici. S druge strane, rezultati istraživanja o izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima upućuju na to da učenici koji se uključuju u različite oblike zajedničkoga muziciranja iskazuju pozitivniji odnos prema nastavi Glazbene kulture. Premda su aktivnosti sadržajno različite, obje pokazuju kako dobro osmišljeno izvanučioničko i izvannastavno učenje može pridonijeti kvalitetnijem odgojno-obrazovnom iskustvu učenika.

Posebna vrijednost obaju primjera ogleda se u činjenici da učenici nisu pasivni primatelji sadržaja, nego aktivni sudionici koji zajedničkim radom, međusobnom suradnjom i vlastitim iskustvom izgrađuju znanja, vještine i stavove. Takvo okruženje potiče unutarnju motivaciju, razvoj samostalnosti, odgovornosti i međusobnoga uvažavanja, a stečena iskustva često nadilaze okvire škole te pridonose osobnom razvoju učenika i njihovu aktivnijem uključivanju u zajednicu (Kolb, 1984; Johnson i Johnson, 2009; Durlak i sur., 2011).

Dobiveni rezultati potvrđuju važnost osmišljavanja i kontinuiranoga provođenja kvalitetnih izvannastavnih i projektnih aktivnosti kao sastavnoga dijela suvremenoga odgojno-

obrazovnoga procesa. Bez obzira ostvaruju li se kroz područje glazbe, zdravstvenoga odgoja, humanitarnoga rada ili drugih oblika iskustvenoga učenja, takve aktivnosti predstavljaju vrijedan doprinos stvaranju poticajnoga školskog okruženja u kojem učenici razvijaju osjećaj pripadnosti, međusobnoga uvažavanja i aktivnoga sudjelovanja, što dugoročno može pridonijeti njihovoj dobrobiti i kvaliteti školskoga života.

3. Zaključak

Dobrobit učenika danas se sve više prepoznaje kao jedan od temeljnih ciljeva suvremenoga odgojno-obrazovnoga procesa. Uz kvalitetnu redovnu nastavu, važnu ulogu imaju i različiti oblici izvannastavnoga, projektnoga i iskustvenoga učenja koji učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje, razvijanje interesa, suradničkih odnosa i osjećaja pripadnosti školskoj zajednici.

U radu su predstavljena dva primjera odgojno-obrazovne prakse koji, premda sadržajno različiti, imaju zajednički cilj – stvaranje poticajnoga školskog okruženja usmjerenoga na cjelovit razvoj učenika. Projekt *Puls humanosti i zdravlja* pokazao je kako interdisciplinarni pristup, suradnja s lokalnom zajednicom, drugim školama i iskustveno učenje mogu pridonijeti razvoju empatije, odgovornosti, zdravih životnih navika i društvene odgovornosti. S druge strane, rezultati istraživanja o izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima potvrđuju da učenici koji sudjeluju u dodatnim glazbenim sadržajima iskazuju pozitivniji odnos prema nastavi Glazbene kulture te prepoznaju vrijednost aktivnoga glazbenoga stvaralaštva i zajedničkoga muziciranja.

Oba primjera potvrđuju kako aktivnosti koje nadilaze okvire redovne nastave mogu značajno obogatiti odgojno-obrazovno iskustvo učenika. Sudjelovanjem u projektima, glazbenim aktivnostima i drugim oblicima suradničkoga rada učenici razvijaju odgovornost, međusobno uvažavanje, komunikacijske i socijalne vještine te jačaju osjećaj pripadnosti školskoj zajednici. Takva iskustva pozitivno utječu na njihovu motivaciju za učenjem i aktivnije uključivanje u školski život. Stoga se može zaključiti da kvalitetno osmišljene izvannastavne aktivnosti i školski projekti predstavljaju važan doprinos promicanju dobrobiti učenika te bi trebali imati još značajnije mjesto u planiranju i ostvarivanju suvremenoga odgojno-obrazovnoga rada. Njihova vrijednost ne očituje se samo u stjecanju novih znanja i vještina, nego i u stvaranju poticajnoga, uključivoga i podržavajućega školskog okruženja u kojem učenici imaju priliku razvijati svoje potencijale i ostvarivati cjelovit osobni razvoj.

Viri

- Brđanović, D. (2015). Devetogodišnja osnovna škola – prilika za novu kvalitetu obaveznog glazbenog obrazovanja. U: D. Atanasov-Piljek i T. Sviben Jurkić (ur.). Zbornik radova konferencije *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (282 - 292). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
    - https://doi.org/10.19148/ijhbs.67063
- Fudurić, B. (2012). Mogućnosti rada u izvannastavnoj aktivnosti. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 153(1), 107-116. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/82863 (6.7.2026.)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38(5), 365–379.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997/2005). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role.*
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education, 4*(2), 193–212. https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M. i Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology, 10*, 2482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482
- Mlinarević, V., Gajger, V. (2010). Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja. U: Martinčić J., Hackenberger D. (ur): Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003.-2008., Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad, str. 43-44
- Novak, M., Parr, N. J., Ferić, M., Mihić, J. i Kranželić, V. (2021). Positive youth development in Croatia: School and family factors associated with mental health of

Croatian adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 611169. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611169

- Novak, M., Maglica, T. i Radetić Paić, M. (2022). School, family, and peer predictors of adolescent alcohol and marijuana use. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 30*(5), 486–496. https://doi.org/10.1080/09687637.2022.2073869
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.
- Radočaj-Jerković A., Milinović M., Papa A. (2018). Specifičnosti rada s dječjim pjevačkim zborovima u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. U: Šulentić Begić (Ur.), *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (93 - 106). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Rojko. P. (2012). *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Pedagoški fakultet Osijek.
- Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T. i Gaspar de Matos, M. (2021). Intervention in schools promoting mental health and well-being: A systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice, 12*(1). https://doi.org/10.17161/gjcpp.v12i1.20659
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu, Metodički obzori, Pula Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/32748 (6.7.2026.)

She Is Not Disengaged. She Is Observing.

From Access to Progression in the Inclusive Classroom

Aneta Alicja Gołębiowska, Francesca Olivier
Algebra Bernays University, Almost There AB
aneta.golebiowska@algebra.hr; francesca.olivier@almostthere.se

Biography

Aneta Gołębiowska is a researcher and project coordinator at Algebra Bernays University in Croatia, with a background in pedagogy and eight years of experience in education. Her research focuses on gender equality in ICT, gender stereotypes, implicit bias, and inclusive education. She is currently pursuing doctoral research on women's career motivation in the ICT sector and contributes to international research within the HER TECH project.

Francesca Olivier is an EU project leader with a background in Political Economy and experience in research, labour market analysis, and economic development. She specialises in the development and management of international projects, particularly Erasmus+ initiatives, with expertise in partnership coordination, Agile project management, and Design Thinking.

Abstract

This contribution explores how teachers can create learning environments in which all students have meaningful opportunities not only to participate, but also to develop a sense of belonging, have their abilities recognised, and see pathways for further development. It draws on research conducted within the HER TECH project, which examines factors influencing girls' and women's participation in ICT and identifies practices that support more gender-sensitive and inclusive educational environments. The study combines literature-based research, qualitative evidence from education stakeholders, and documented case studies of educational practices across several European countries.

The findings highlight four interconnected conditions for inclusive engagement: Access, Belonging, Recognition, and Progression. Particular attention is given to less visible barriers in

everyday educational practice, including interpreting observation as disengagement, relying on voluntary participation that may favour already confident students, and allowing informal group dynamics to repeatedly assign technical roles to the same individuals. Drawing on practical examples, the contribution presents approaches such as early and repeated exposure, low-risk pathways from observation to active participation, structured role rotation, specific recognition of competence, and visible opportunities for continued engagement.

The contribution argues that inclusion requires more than providing the same opportunities to all students. It requires intentionally designing learning environments that enable students with different starting points to access, participate, be recognised, and progress. The proposed framework offers educators practical, transferable strategies for creating more inclusive learning experiences.

Keywords
inclusive education, student engagement, gender-sensitive teaching, classroom participation

1. Introduction

Creating an inclusive learning environment involves more than ensuring that all students are physically present or formally offered the same opportunities. Students enter educational settings with different levels of prior experience, confidence and self-efficacy, and their participation may also be influenced by social expectations and stereotypes. Providing the same activity to everyone therefore does not necessarily result in equal opportunities for meaningful engagement.

This is particularly relevant in science, technology, engineering and mathematics (STEM), including information and communication technology (ICT). Girls and women remain under-represented in many STEM-related pathways, and research indicates that gender stereotypes, previous exposure to technology, self-efficacy and a sense of belonging can influence girls' interest and continued participation (Beyer, 2014; Cheryan et al., 2015; Master et al., 2016; UNESCO, 2017; Wang & Degol, 2017).

These inequalities are not always immediately visible. A student may hesitate to volunteer because she has less previous experience, take part in group work while repeatedly assuming

organisational rather than technical roles, or demonstrate competence without recognising her own abilities.

This paper draws on findings from the HER TECH (Her Tech, Her Terms. Engagement as the key) project and its Gender-sensitive Engagement Framework (HER TECH Consortium, 2026b). The framework was informed by a literature review covering seven European countries, 45 qualitative interviews with education stakeholders and eleven documented case studies of practices supporting girls' engagement in ICT. It identifies four interconnected conditions for meaningful engagement: Access, Belonging, Recognition and Progression. This paper translates these dimensions into practical considerations for educators seeking to create more inclusive learning environments.

2. From Research to Practice: The HER TECH Engagement Framework

Research shows that participation in ICT is shaped by multiple interacting factors. Stereotypes can influence students' perceptions of both computing and their own suitability for it, while the learning environment may reinforce or challenge these perceptions (Cheryan et al., 2015; Master et al., 2016; UNESCO, 2017). Confidence is similarly important: students' perceptions of their competence may affect participation and future educational choices even when these perceptions do not accurately reflect their actual abilities (Beyer, 2014; Wang & Degol, 2017).

Building on these findings and Sultan's (2025) model of girls' interest and participation in STEM, the HER TECH framework organises inclusive engagement around four dimensions (HER TECH Consortium, 2026b). Access concerns opportunities for exposure and participation; Belonging refers to experiencing the learning environment as safe and appropriate; Recognition concerns opportunities to demonstrate competence and have it acknowledged; and Progression refers to opportunities for continued engagement.

These dimensions are interconnected. Access without belonging may result in presence without meaningful participation, while recognition without progression may remain an isolated positive experience. Conversely, opportunities for greater responsibility or peer mentoring can strengthen both recognition and belonging. Participation should therefore be understood as a process rather than a single event.

3. Creating Conditions for Meaningful Participation

3.1. Access: Creating Opportunities for Initial Engagement

Formal availability should not be mistaken for meaningful access. An invitation such as "Anyone who is interested can participate" appears inclusive but assumes that students already have sufficient experience to recognise their interest. In technology-related education, self-selection may therefore favour students who already feel confident, reinforcing existing differences in exposure and experience (UNESCO, 2017; Wang & Degol, 2017).

It is useful to distinguish between offering access and designing for access. The latter involves enabling students to encounter a subject before expecting them to identify as interested in it. One HER TECH case study describes a Swedish municipal STEM centre that reaches approximately 6,000 primary school students annually across twenty-two schools, with mandatory participation at several points between years 3 and 8. As attendance does not depend on self-selection, students encounter technology regardless of their initial confidence or interest (HER TECH Consortium, 2026a; 2026b).

Access can also be widened by providing multiple entry points. Programming and digital technologies may be introduced through storytelling, art, environmental issues, healthcare or community challenges. Early, repeated and varied exposure allows students to gain experience before deciding whether ICT is relevant to them.

3.2. Belonging: Supporting the Transition from Observation to Participation

Access does not automatically ensure active participation. HER TECH research identified an observer phase, in which some girls approached unfamiliar technologies by initially watching their peers rather than immediately interacting with the tools. Such behaviour can easily be interpreted as passivity, although observation may allow students to familiarise themselves with a new activity and gradually develop confidence.

Differences in prior digital exposure may contribute to this hesitation. Research indicates that early access to technology-rich play can influence later confidence in computing (Corbett & Hill, 2015). Students may therefore enter the same classroom with considerably different levels of familiarity, while girls who regularly use digital tools may still not identify themselves as "technical".

A HER TECH case study from a Swedish primary school illustrates how the learning environment can support gradual participation. Virtual reality activities were organised around a designated calm area known as the “round mat”. One student used the equipment while others continued with parallel activities, reducing the social pressure associated with trying unfamiliar technology. One girl observed the activity for two to three months before participating herself and later supported younger pupils in using the equipment (HER TECH Consortium, 2026a; 2026b).

This example demonstrates the value of low-risk pathways into participation. Guided introductions, opportunities to observe, parallel activities and gradual movement towards independent exploration can support students with different levels of confidence. Such strategies contribute to belonging by creating environments in which different starting points and mistakes are treated as a normal part of learning (Cheryan et al., 2015; Master et al., 2016).

3.3. Recognition: Ensuring Equitable Roles and Making Competence Visible

Meaningful participation also depends on how learning opportunities are distributed. During collaborative technology projects, all students may appear engaged while taking on very different roles. One student may operate the computer, while others document, coordinate or present the work.

In mixed-gender groups, informal role allocation may repeatedly place more confident students in technical positions. Over time, this creates cumulative differences: students who regularly use the equipment gain experience and confidence, while those who remain in supporting roles have fewer opportunities to develop technical skills.

For educators, this issue can be captured by asking who gets the keyboard. Structured role rotation can ensure that students take on different responsibilities, including programming, building, testing, documenting and presenting. An Italian HER TECH case study illustrates this approach: a comprehensive school systematically rotates girls into Team Leader roles during robotics competitions and positions them as experts presenting their research at national STEM festivals (HER TECH Consortium, 2026a; 2026b).

Recognition also requires making competence visible. Specific feedback that highlights problem-solving, persistence or successful application of a skill can help students recognise their abilities, particularly when confidence and competence do not develop at the same pace

(Beyer, 2014). Visible female role models can further challenge assumptions about who holds technical authority (Cheryan et al., 2015).

3.4. Progression: Supporting Continued Engagement

Progression concerns what happens after a positive learning experience. It does not necessarily mean choosing a career in ICT. For a student, it may involve attempting a more challenging task, joining another activity, presenting a project or supporting a peer. Such experiences can gradually influence perceptions of ability and future educational choices (Beyer, 2014; Wang & Degol, 2017).

A single successful activity may have limited impact if no further opportunities are available. Educators can support progression by connecting students with additional learning, mentoring, extracurricular activities and role models, or by giving them greater responsibility within the classroom. HER TECH case studies also indicate the importance of sustained opportunities across educational stages rather than isolated interventions (HER TECH Consortium, 2026a).

The Swedish VR example demonstrates this process on a smaller scale. A student who initially observed became an active participant and later supported younger pupils. Her progression involved a shift from observing others' competence to having her own competence recognised and used. This illustrates how Access, Belonging, Recognition and Progression can reinforce one another over time.

4. Cross-Cutting Considerations: The Teacher and the Family

Teachers and families can influence all four dimensions. Teachers who treat mistakes as a normal part of learning and model problem-solving can create a classroom climate that supports experimentation. Female teachers who demonstrate confidence with technology may also challenge assumptions about technical authority, regardless of whether they consider themselves ICT specialists (HER TECH Consortium, 2026b).

Family expectations can similarly shape girls' perceptions of technical competence. Schools can help challenge these expectations by creating opportunities for students to demonstrate their projects to parents and siblings. When a girl becomes the technical expert in the room, families have the opportunity to see her competence directly. Such experiences can reinforce recognition and progression beyond the classroom (HER TECH Consortium, 2026a; 2026b).

5. Practical Implications for Educators

The HER TECH framework does not necessarily require major curricular changes or additional technologies. Its principles can be applied through everyday decisions about how activities are introduced, how responsibilities are allocated and how students receive feedback.

Table 1. Practical considerations for inclusive engagement, by dimension

Dimension	Key consideration	Examples of practical approaches
Access	Are all students given a meaningful opportunity to experience the activity, rather than one requiring them to self-select in advance?	Embed initial exposure in mandatory, cross-curricular activities; provide early and repeated touchpoints; connect activities with diverse interests and real-world contexts; offer multiple entry points.
Belonging	Does the learning environment allow students with different levels of confidence and prior digital experience to participate without unnecessary social risk?	Use guided introductions; provide low-risk opportunities to observe before acting (e.g., parallel stations); normalise mistakes as part of learning; ask what students make and explore online rather than who identifies as a "gamer".
Recognition	Do all students have equitable opportunities to take on, and be credited for, the central technical roles involved in the activity?	Rotate technical and non-technical roles explicitly (e.g., programmer, tester, presenter); monitor informal role distribution; give specific, proactive feedback; make individual competence publicly visible.
Progression	Can students identify an appropriate next step, and see	Offer increasing responsibility and peer-teaching roles; connect to further learning opportunities, mentoring networks and

	people like themselves in it, after a positive learning experience?	diverse career role models; sustain engagement across school years rather than as one-off events.

These questions encourage educators to look beyond seemingly neutral practices. Voluntary participation can be examined in terms of who self-selects, collaborative work in terms of who controls key tools, and feedback in terms of whose competence becomes visible. An inclusive classroom is therefore defined not only by who is present, but by who has opportunities to engage, experiment, develop competence and progress.

6. Limitations and Opportunities for Further Application

The Gender-sensitive Engagement Framework was developed specifically in the context of girls' participation in ICT and computing education. Its application to other student groups, subjects and educational contexts therefore requires further investigation. The findings also reflect diverse national and educational settings, meaning that the practices described may need local adaptation.

The observer phase is a particularly relevant area for further research. Future studies could examine how observation prior to participation relates to gender, age, previous experience and type of activity, and whether targeted changes in activity design, role distribution and feedback influence participation and sustained engagement.

Despite these limitations, the framework offers a practical basis for examining forms of participation that might otherwise remain unnoticed and for considering whether apparently equal learning environments provide students with genuinely equitable opportunities to develop.

7. Conclusion

Meaningful inclusion requires more than offering students the same activity or inviting everyone to take part. The findings informing the HER TECH Gender-sensitive Engagement Framework indicate that participation is shaped by the interaction between opportunity, confidence, belonging, recognition and possibilities for continued development. The four dimensions of Access, Belonging, Recognition and Progression – supported by the cross-

cutting roles of teachers and families – provide a practical structure for examining these processes within educational environments.

Access draws attention to whether students have genuine opportunities to encounter an activity, rather than being expected to self-select on the basis of existing interest and confidence. Belonging highlights the importance of creating low-risk pathways into participation and recognises that immediate visible engagement is not the only indicator of interest. Recognition focuses attention on the distribution of meaningful roles and on ensuring that students have opportunities to demonstrate their competence and have it acknowledged. Progression extends the perspective beyond a single activity by considering how successful experiences can lead to further learning and responsibility.

The example of the student who initially observed the use of virtual reality technology and later supported younger pupils illustrates the relationship between these four conditions. Her initial observation did not represent the end of participation but formed part of a longer process through which she gradually engaged, developed competence and assumed a new role within the learning environment. While this individual example cannot be generalised to all students, it demonstrates the importance of avoiding premature conclusions about interest and ability based solely on immediate visible participation.

For educators, the framework ultimately encourages a shift in perspective. Instead of focusing exclusively on why particular students do not participate, it directs attention towards the conditions that make participation possible. By examining who has access to meaningful experiences, who feels able to engage, whose competence is recognised, who is supported in taking the next step, and how teachers and families reinforce or undermine that process, educators can identify practical opportunities to create learning environments in which a wider range of students can participate and progress.

References

- Beyer, S. (2014). Why are women underrepresented in computer science? Gender differences in stereotypes, self-efficacy, values, and interests and predictors of future CS course-taking and grades. Computer Science Education, 24(2–3), 153–192. https://doi.org/10.1080/08993408.2014.963363

- Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. Frontiers in Psychology, 6, Article 49. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00049
- Corbett, C., & Hill, C. (2015). Solving the equation: The variables for women's success in engineering and computing. American Association of University Women (AAUW).
- HER TECH Consortium. (2026a). D3.3 Case studies compendium [Deliverable]. HER TECH – Her Tech, Her Terms. Engagement as the key (Project No. 101195742). https://her-tech.eu/wp-content/uploads/2026/06/HER_TECH_D3.3_CSC.pdf
- HER TECH Consortium. (2026b). D3.4 Gender-sensitive engagement framework [Deliverable]. HER TECH – Her Tech, Her Terms. Engagement as the key (Project No. 101195742). https://her-tech.eu/wp-content/uploads/2026/06/Gender-sensitive-engagement-framework.pdf
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. Journal of Educational Psychology, 108(3), 424–437. https://doi.org/10.1037/edu0000061
- Sultan, U. (2025). Så får vi fler att välja STEM. Näringslivets skolforum. https://www.svensktnaringsliv.se/skolforum/sa-far-vi-fler-att-valja-stem_1233168.html
- UNESCO. (2017). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). UNESCO. https://doi.org/10.54675/QYHK2407
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. Educational Psychology Review, 29(1), 119–140. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x

Škola koja povezuje – izgradnja uključivog školskog okruženja u multikulturalnoj zajednici

A School That Connects – Building an Inclusive School Environment in a Multicultural Community

Antonia Mioč, Marija Filipović
Jagodnjak Primary School
antonia.mioc@skole.hr, marija.filipovic3@skole.hr

Biografija

Antonia Mioč diplomirala je matematiku i informatiku na Fakultetu primijenjene matematike i informatike Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te završila poslijediplomski specijalistički studij Financije i bankarstvo na Ekonomskom fakultetu u Osijeku. Ima 19 godina iskustva u odgojno-obrazovnom sustavu. Posljednjih sedam godina obnaša dužnost ravnateljice Osnovne škole Jagodnjak, a prethodno je radila kao učiteljica matematike u zvanju mentora. Trenutno pohađa međunarodni međusveučilišni interdisciplinarni doktorski studij *Entrepreneurship and Innovativeness*. Njezini stručni i istraživački interesi obuhvaćaju obrazovno vodstvo, razvoj uključivog školskog okruženja, unaprjeđenje kvalitete učenja i poučavanja kroz inovativne pristupe te suradnju škole i lokalne zajednice u multikulturalnom okruženju.

Marija Filipović diplomirala je pedagogiju te hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Trenutno je zaposlena na mjestu pedagoga u Osnovnoj školi Jagodnjak, gdje sudjeluje u razvoju uključivog i poticajnog školskog okruženja. Njezini stručni interesi obuhvaćaju uključivo i interkulturalno obrazovanje, razvoj školske kulture, suradnju škole i lokalne zajednice te unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse.

Sažetak

Uključivo obrazovanje jedno je od temeljnih načela suvremenih odgojno-obrazovnih sustava. Ono podrazumijeva stvaranje školskog okruženja u kojem svi učenici, neovisno o svojim osobnim, kulturnim, jezičnim ili socijalnim obilježjima, imaju jednake mogućnosti za

sudjelovanje, učenje i razvoj. Posebnu važnost uključivost ima u multikulturalnim sredinama, gdje škola, uz obrazovnu, ima i važnu društvenu ulogu u promicanju međusobnog razumijevanja, poštovanja različitosti i razvoja osjećaja pripadnosti zajednici. Cilj ovoga rada jest prikazati primjere dobre prakse u izgradnji uključivog školskog okruženja u Osnovnoj školi Jagodnjak, multinacionalnoj osnovnoj školi u ruralnom području Baranje koju pohađaju učenici hrvatske, srpske, mađarske i romske nacionalnosti. Rad se temelji na kvalitativnoj analizi teorijske literature, školskog kurikuluma, godišnjeg plana i programa rada te ostale relevantne školske dokumentacije. Kao teorijski okvir korišten je Index for Inclusion Bootha i Ainscowa (2011), kroz koji su analizirani primjeri razvoja uključive kulture, politika i prakse. Posebna pozornost posvećena je projektima usmjerenima na očuvanje kulturne baštine, međunarodnu suradnju, razvoj digitalnih kompetencija, održivi razvoj i suradnju s lokalnom zajednicom. Rezultati rada pokazuju da sustavno planiranje aktivnosti, njegovanje uključivih vrijednosti te suradnja škole s roditeljima, lokalnom zajednicom, nacionalnim institucijama i međunarodnim partnerima značajno pridonose razvoju uključivog školskog okruženja u kojem se različitost doživljava kao vrijednost i poticaj za zajedničko učenje. Doprinos rada očituje se u prikazu primjera dobre prakse koji može poslužiti kao poticaj i model drugim školama koje djeluju u multikulturalnim i socioekonomski izazovnim sredinama.

Ključne riječi:
uključivo obrazovanje, interkulturalnost, multikulturalna škola, nacionalne manjine, školska kultura, Erasmus+, kulturna baština

Abstract:
Inclusive education is one of the fundamental principles of contemporary education systems. It aims to create a school environment in which all students, regardless of their personal, cultural, linguistic or social backgrounds, have equal opportunities to participate, learn and develop. Inclusion is particularly important in multicultural communities, where schools, in addition to their educational role, play a significant social role in fostering mutual understanding, respect for diversity and a sense of belonging. The aim of this paper is to present examples of good practice in developing an inclusive school environment at Jagodnjak Primary School, a multinational rural primary school in the Baranja region attended by Croatian, Serbian, Hungarian and Roma students. The paper is based on a qualitative analysis of the relevant literature, the school curriculum, the annual work plan and programme, and other relevant school documentation. The theoretical framework is based on Booth and Ainscow's *Index for*

Inclusion (2011), through which examples of the development of inclusive culture, inclusive policies and inclusive practices are analysed. Particular attention is given to projects promoting cultural heritage, international cooperation, the development of digital competences, sustainable development and cooperation with the local community. The findings indicate that systematic planning of school activities, the promotion of inclusive values, and cooperation with parents, the local community, national institutions and international partners make a significant contribution to the development of an inclusive school environment in which diversity is recognised as a value and an opportunity for shared learning. The paper contributes by presenting an example of good practice that may serve as a model and source of inspiration for schools operating in multicultural and socio-economically challenging environments.

Keywords:
inclusive education, intercultural education, multicultural school, national minorities, school culture, Erasmus+, cultural heritage

1. Uvod

Uključivo obrazovanje jedno je od temeljnih načela suvremenih odgojno-obrazovnih sustava te podrazumijeva stvaranje školskog okruženja u kojem svi učenici, neovisno o svojim sposobnostima, nacionalnoj pripadnosti, materinskom jeziku, kulturnom podrijetlu ili drugim osobnim obilježjima, imaju jednake mogućnosti za učenje, sudjelovanje i razvoj. Uključivost se pritom ne promatra samo kroz osiguravanje pristupa obrazovanju, nego kao stvaranje školske kulture koja prihvaća različitost kao vrijednost i potiče aktivno sudjelovanje svih članova školske zajednice (UNESCO, 2017).

Booth i Ainscow (2011) uključivost definiraju kao proces povećavanja sudjelovanja svih učenika u učenju, kulturi i životu škole uz istodobno smanjivanje svih oblika isključivanja. Njihov model, koji obuhvaća razvoj uključive kulture, politika i prakse, predstavlja jedan od najutjecajnijih teorijskih okvira u području uključivog obrazovanja. Ainscow (2020) dodatno naglašava da se uključivost može ostvariti samo kada se sve tri dimenzije razvijaju istodobno i međusobno se podupiru. Uključivost ima posebnu važnost u multikulturalnim sredinama, gdje škola ima ključnu društvenu ulogu u razvoju međusobnog poštovanja, osjećaja pripadnosti i interkulturalnih kompetencija. Takav pristup usklađen je s načelima interkulturalnog obrazovanja koje ističe Banks (2016), prema kojem škole trebaju aktivno stvarati okruženje u kojem se različite kulture ravnopravno predstavljaju i vrednuju. Cilj ovoga rada jest prikazati

kako Osnovna škola Jagodnjak sustavno razvija uključivo školsko okruženje u multikulturalnoj zajednici kroz stvaranje kulture zajedništva, oblikovanje poticajnog okruženja za učenje te provedbu nacionalnih i međunarodnih projekata koji promiču suradnju, interkulturalnost i aktivno sudjelovanje učenika. U radu je primijenjena kvalitativna analiza teorijske literature, školskog kurikuluma, godišnjeg plana i programa rada te druge relevantne školske dokumentacije. Primjeri dobre prakse analizirani su kroz dimenzije uključive kulture, uključivih politika i uključive prakse prema modelu *Index for Inclusion.*

2. Izgradnja uključivog školskog okruženja u multikulturalnoj zajednici

Osnovna škola Jagodnjak djeluje u istoimenoj općini u Baranji, ruralnom području istočne Hrvatske koje obilježavaju kulturna i jezična raznolikost, ali i izazovi karakteristični za manje lokalne zajednice, poput depopulacije i ograničene dostupnosti različitih obrazovnih i kulturnih sadržaja. U takvom okruženju škola ima znatno širu ulogu od provođenja nastavnog procesa – ona je mjesto susreta različitih kultura, središte društvenog života i važan čimbenik razvoja lokalne zajednice. Školu pohađa oko 150 učenika raspoređenih u 22 razredna odjela. Nastava se izvodi na hrvatskom jeziku i latiničnom pismu te na srpskom jeziku i ćiriličnom pismu prema Modelu A obrazovanja nacionalnih manjina, dok učenici mađarske i romske nacionalne manjine pohađaju nastavu prema Modelu C. Takva organizacija rada omogućuje očuvanje jezika i kulturnog identiteta učenika, ali istodobno stvara svakodnevne prilike za međusobnu suradnju, upoznavanje i razvoj interkulturalnih kompetencija. Posebnost škole proizlazi iz činjenice da učenici hrvatske, srpske, mađarske i romske narodnosti svakodnevno zajedno uče, surađuju i sudjeluju u nastavnim, izvannastavnim i projektnim aktivnostima. Različitost se pritom ne promatra kao izazov, nego kao vrijednost na kojoj se gradi školska kultura. Zbog manjeg broja učenika moguće je ostvariti individualizirani pristup učenicima, kvalitetnu suradnju učitelja, stručnih suradnika i roditelja te brže prepoznavanje potreba svakog učenika. Posljednjih godina škola sustavno razvija uključivo okruženje kroz partnerstvo s lokalnom zajednicom, nacionalne i međunarodne projekte te kontinuirano stručno usavršavanje učitelja. Aktivnosti su usmjerene na jačanje osjećaja pripadnosti, očuvanje kulturne baštine, razvoj digitalnih i građanskih kompetencija te stvaranje poticajnog prostora za učenje. Takav pristup pokazuje da se uključivost ne ostvaruje pojedinačnim aktivnostima, nego dugoročnim povezivanjem školske kulture, organizacije rada i nastavne prakse. U nastavku rada prikazani su primjeri kojima Osnovna škola Jagodnjak razvija uključivo školsko okruženje kroz kulturu

zajedništva, poticajno okruženje za učenje i projektne aktivnosti koje učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje i suradnju.

2.1. Kultura zajedništva kao temelj uključivosti

U skladu s dimenzijom izgradnje zajedništva (*Building community*) Bootha i Ainscowa (2011), Osnovna škola Jagodnjak razvija uključivu kulturu u kojoj se različitost doživljava kao vrijednost, a međusobno poštovanje, suradnja i osjećaj pripadnosti čine temelj školskog života. Budući da školu pohađaju učenici hrvatske, srpske, mađarske i romske narodnosti, interkulturalnost nije izdvojena aktivnost, nego sastavni dio svakodnevnog odgojno-obrazovnog procesa. Takav je pristup u skladu s Nietom (2010), koja ističe da se multikulturalne zajednice učenja grade na prihvaćanju i uvažavanju identiteta svakog učenika. Učenici različitih nacionalnosti zajedno sudjeluju u nastavnim, izvannastavnim i projektnim aktivnostima, upoznajući jezike, običaje i kulturnu baštinu svojih vršnjaka. Gay (2018) naglašava da upravo kulturno relevantno poučavanje potiče razvoj pozitivnih odnosa i interkulturalnih kompetencija. Škola redovito obilježava Međunarodni dan tolerancije, Europski dan jezika, Dan sigurnijeg interneta te važne datume nacionalnih zajednica, čime promiče međusobno uvažavanje, razumijevanje i aktivno sudjelovanje svih učenika. Uključivu kulturu dodatno osnažuje suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom, što je u skladu s Epsteinovim modelom partnerstva škole, obitelji i zajednice (Epstein, 2011). Tradicionalni Božićni sajam, Dan škole i humanitarne akcije u suradnji s Gradskim društvom Crvenog križa Beli Manastir okupljaju učenike, roditelje i lokalnu zajednicu te razvijaju osjećaj pripadnosti, solidarnost, empatiju i međugeneracijsku suradnju.

Sigurno i poticajno školsko ozračje dodatno se razvija kroz preventivne programe i radionice usmjerene na razvoj socioemocionalnih kompetencija, nenasilne komunikacije i odgovornog ponašanja. Time se učenicima pruža okruženje u kojem razvijaju samopouzdanje, osjećaj sigurnosti i spremnost na suradnju. Kultura zajedništva u Osnovnoj školi Jagodnjak gradi se kroz svakodnevno povezivanje učenika, učitelja, roditelja i lokalne zajednice. Takav pristup stvara uključivo školsko okruženje u kojem se svaki učenik osjeća prihvaćenim, uvaženim i potaknutim na aktivno sudjelovanje.

2.2. Poticajno okruženje za učenje

U skladu s dimenzijom razvoja uključivih politika i prakse (*Developing the school for all* i *Constructing curricula for all*) Bootha i Ainscowa (2011), Osnovna škola Jagodnjak sustavno razvija prostorno i materijalno okruženje koje omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika. Takav pristup temelji se na Deweyjevoj (1938) filozofiji iskustvenog učenja i Kolbovu (1984) modelu iskustvenog učenja, prema kojima učenici najuspješnije usvajaju znanja kroz aktivno sudjelovanje, suradnju i neposredno iskustvo. Značajan iskorak ostvaren je provedbom projekta „Sanjajmo budućnost zajedno“, kojim je obnovljen i moderniziran školski prostor kako bi se stvorili kvalitetniji uvjeti za učenje i sudjelovanje svih učenika. Obnovljene su i suvremeno opremljene učionice prilagođene različitim oblicima individualnog, suradničkog i projektnog rada, obnovljena je školska knjižnica, uređena nova informatička učionica te prostor za rad s učenicima kojima je potrebna dodatna odgojno-obrazovna podrška. Učenicima su na raspolaganju i glazbeni laboratorij za snimanje podcasta te školski fitness, a razvoj školskog prostora nastavlja se izgradnjom učionice na otvorenom i proširenjem školske zgrade radi organizacije jednosmjenske nastave. Posebna se pozornost posvećuje i vanjskom prostoru škole. Školski vrt, voćnjak, plastenik i zelene površine služe kao mjesta iskustvenog učenja u kojima učenici praktičnim radom razvijaju znanja o održivom razvoju, zdravoj prehrani i očuvanju okoliša. Povezivanju teorije i prakse pridonosi i školska zadruga, kroz koju učenici razvijaju kreativnost, poduzetničke kompetencije, odgovornost i timski rad te aktivno sudjeluju u životu škole i lokalne zajednice. Promišljenim oblikovanjem unutarnjih i vanjskih prostora škola stvara poticajno okruženje koje podupire različite načine učenja, suradnju i aktivno sudjelovanje svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

2.3. Projekti koji povezuju zajednicu i razvijaju uključivost

U skladu s dimenzijom uključive prakse (*Constructing curricula for all* i *Orchestrating learning*) Bootha i Ainscowa (2011), Osnovna škola Jagodnjak razvija uključivost kroz projektno učenje koje je sastavni dio školskog kurikuluma. Takav je pristup u skladu s Gayinom (2018) teorijom kulturno relevantnog poučavanja, prema kojoj učenici trebaju imati priliku povezati vlastiti identitet s nastavnim sadržajima. Projekti učenicima omogućuju razvoj građanskih, interkulturalnih, digitalnih, poduzetničkih i socijalnih kompetencija kroz suradnju, istraživanje i zajedničko stvaranje. Posebna vrijednost ovakvog pristupa ogleda se u tome što

učenici različitih nacionalnosti uče jedni s drugima i jedni o drugima, čime uključivost postaje sastavni dio svakodnevnog života škole. Projekt „Zadruga baštine“, proveden u suradnji s Udrugom žena Romkinja *Romsko srce* uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih, usmjeren je na očuvanje kulturne i prirodne baštine te razvoj međusobnog razumijevanja učenika različitih nacionalnih zajednica. Kroz radionice tradicijskih obrta, upoznavanje lokalne baštine, kulturni festival i ekološke aktivnosti učenici su razvijali kreativnost, praktične vještine, odgovornost prema okolišu te poštovanje kulturne raznolikosti. Interkulturalne kompetencije dodatno su razvijane projektom „Mostovi kulture – Srpsko-mađarske veze u srcu Europe“, tijekom kojega su učenici kroz terensku nastavu u Mađarskoj upoznali zajedničku kulturnu i povijesnu baštinu hrvatskog, srpskog i mađarskog naroda te položaj nacionalnih manjina u suvremenom europskom društvu. Terenska nastava, radionice i susreti s predstavnicima lokalnih zajednica omogućili su učenicima da kulturnu baštinu dožive kao prostor dijaloga, međusobnog razumijevanja i očuvanja identiteta. Otvorenost škole prema suvremenim obrazovnim pristupima posebno se očituje u Erasmus+ projektu JAGOFUSION, koji povezuje umjetnu inteligenciju, digitalne tehnologije, održivi razvoj i uključivo obrazovanje. U skladu s europskim okvirom DigCompEdu (Redecker, 2017) i preporukama Europske komisije (European Commission, 2022), projekt potiče stručno usavršavanje učitelja te primjenu suvremenih digitalnih tehnologija u nastavi. Učenici pritom razvijaju digitalne kompetencije izrađujući tradicijske predmete inspirirane baštinom Baranje primjenom umjetne inteligencije, 3D modeliranja i digitalnog dizajna, čime povezuju kulturnu baštinu s inovativnim tehnologijama. Iako su usmjereni na različita područja, svi projekti proizlaze iz zajedničke razvojne vizije škole – povezati učenike, učitelje, roditelje i lokalnu zajednicu kroz suradnju i zajedničko učenje. Na taj način kulturna baština, međunarodna suradnja, održivi razvoj i digitalne tehnologije postaju međusobno povezani elementi jedinstvenog odgojno-obrazovnog pristupa, u kojem učenici nisu samo sudionici, nego aktivni stvaratelji procesa učenja. Promatrani kroz Boothov i Ainscowov model (2011), opisani projekti istodobno jačaju uključivu kulturu, podupiru razvoj uključivih politika i ostvaruju uključivu praksu, čime uključivost postaje sastavni dio svakodnevnog života škole, a ne samo cilj pojedinačnih aktivnosti.

3. Zaključak

U Osnovnoj školi Jagodnjak uključivost se ne promatra kao pojedinačna aktivnost, nego kao sustavni i dugoročni proces koji obuhvaća razvoj uključive kulture, politika i prakse, u skladu s modelom *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). Analiza pokazuje da međusobno povezivanje ovih dimenzija stvara školsko okruženje u kojem različitost postaje izvor zajedničkog učenja, suradnje i osjećaja pripadnosti. Kultura zajedništva, organizacija nastave koja uvažava različitost, promišljeno oblikovanje prostora za učenje te projektno učenje čine međusobno povezane elemente uključivog djelovanja škole. Primjeri poput projekata Sanjajmo budućnost zajedno, Zadruga baštine, Mostovi kulture i Erasmus+ projekta JAGOFUSION pokazuju kako se uključivost ostvaruje kroz svakodnevnu praksu, aktivno sudjelovanje učenika i suradnju škole s roditeljima, lokalnom zajednicom i međunarodnim partnerima. Dodatnu potvrdu kvalitete takvog pristupa predstavlja činjenica da su tri Erasmus+ projekta škole proglašena primjerima dobre prakse od strane Agencije za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU, 2024). Iskustvo Osnovne škole Jagodnjak pokazuje da razvoj uključive škole ne ovisi prvenstveno o veličini škole ili razini raspoloživih resursa, nego o jasnoj razvojnoj viziji, suradnji svih dionika i sustavnom povezivanju kulture, politika i prakse. Takav model može poslužiti kao primjer drugim školama koje žele razvijati otvorenije odgojno-obrazovno okruženje te kao polazište za daljnja istraživanja o učincima uključivih pristupa na razvoj učenika, profesionalni razvoj učitelja i suradnju škole s lokalnom zajednicom. Primjer Osnovne škole Jagodnjak pokazuje da uključivost nije skup pojedinačnih aktivnosti, nego način promišljanja i organizacije školskog života u kojem svaki učenik ima priliku sudjelovati, razvijati svoje potencijale i osjećati se prihvaćenim.

Viri

- Agencija za mobilnost i programe Europske unije. (2024). *Primjeri dobre prakse Erasmus+ projekata*. AMPEU.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- European Commission. (2022). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Školski vrt kao interdisciplinarno okruženje za razvoj STEM, digitalnih i zelenih kompetencija: primjer Erasmus+ partnerstva Hrvatske i Slovenije

dr.sc. Tea Pavičić Zajec, učiteljica savjetnica, Osnovna šola Bistrica ob Sotli, Slovenija
Bogomir Marčinković, ravnatelj, I. osnovna škola Varaždin, Hrvatska
pavicic.tea1@gmail.com, bogomir33@gmail.com

Biografija

Tea Pavičić Zajec, dr. sc., učiteljica je savjetnica razredne nastave u I. osnovnoj školi Varaždin. Doktorirala je na području informacijskih i komunikacijskih znanosti. Područja njezina znanstvenog i stručnog interesa obuhvaćaju digitalnu transformaciju obrazovanja, primjenu umjetne inteligencije u nastavi, STEM obrazovanje, interdisciplinarno učenje, održivi razvoj i razvoj poduzetničkih kompetencija učenika. Aktivno sudjeluje u nacionalnim i međunarodnim projektima te je autorica i koautorica brojnih znanstvenih, stručnih radova i obrazovnih materijala. Višestruko je nagrađivana od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih za izvrsnost u odgojno-obrazovnom radu.

Bogomir Marčinković, prof. matematike, ravnatelj je Osnovne škole Bistrica ob Sotli u Sloveniji. Dugogodišnji je voditelj i sudionik nacionalnih i međunarodnih obrazovnih projekata, s posebnim interesom za digitalnu transformaciju obrazovanja, STEM područje, inovativne pedagoške pristupe i međunarodnu suradnju. Aktivno promiče razvoj održivog obrazovanja, profesionalnu orijentaciju učenika te povezivanje škola s lokalnom zajednicom i visokoškolskim ustanovama. Njegov stručni rad usmjeren je na razvoj suvremenih modela poučavanja i unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada.

Sažetak

The Erasmus+ programme encourages educational institutions to develop innovative teaching approaches through international cooperation, promoting sustainability, digital transformation, inclusion, and active citizenship. This paper presents the theoretical background and educational potential of the Erasmus+ Small-scale Partnership project *Growing Futures*,

implemented by the First Primary School Varaždin (Croatia) and Primary School Bistrica ob Sotli (Slovenia). The project transforms school gardens into interdisciplinary learning environments that integrate science, technology, engineering, mathematics (STEM), entrepreneurship, career education, environmental sustainability, and digital technologies. The paper analyses the project's objectives and expected educational outcomes, highlighting how experiential and project-based learning can enhance students' STEM, digital, entrepreneurial, and green competencies while fostering career awareness and informed educational choices. Particular emphasis is placed on increasing girls' participation and self-confidence in STEM fields through inclusive learning approaches and exposure to female role models. Furthermore, the project strengthens teachers' professional competencies by promoting interdisciplinary teaching methods and international exchange of good practices. The study also discusses the contribution of school gardens as authentic learning environments that connect formal education with local communities, higher education institutions, and environmental organisations. By combining sustainable practices, digital tools, and entrepreneurial thinking, the project supports the development of key competences for lifelong learning and contributes to the implementation of European educational priorities. The paper demonstrates how international school partnerships can serve as effective catalysts for educational innovation and sustainable school development.

Ključne riječi

Erasmus+, school gardens, STEM education, digital competencies, green competencies, primary education.

1. Uvod

Program Erasmus+ predstavlja ključni program Europske unije za potporu obrazovanju, osposobljavanju, mladima i sportu te značajno doprinosi razvoju međunarodne suradnje, razmjeni primjera dobre prakse i unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnih sustava (European Commission, 2025). U programskom razdoblju 2021. – 2027. poseban naglasak stavljen je na četiri horizontalna prioriteta: uključivost i raznolikost, digitalnu transformaciju, zaštitu okoliša i borbu protiv klimatskih promjena te aktivno građanstvo (European Commission, 2025).

U školskom obrazovanju Erasmus+ projekti omogućuju razvoj inovativnih nastavnih pristupa koji povezuju različita nastavna područja, potiču međunarodnu suradnju i profesionalni razvoj učitelja te učenicima pružaju priliku za razvoj ključnih kompetencija kroz iskustveno i projektno učenje (European Commission, 2025). Posebno se ističe važnost razvoja STEM,

digitalnih, poduzetničkih i zelenih kompetencija koje učenike pripremaju za izazove suvremenog društva i tržišta rada (Council of the European Union, 2018). Suvremena istraživanja pokazuju da učenje u autentičnim okruženjima, poput školskih vrtova, pozitivno utječe na razvoj prirodoslovne pismenosti, istraživačkih vještina, ekološke svijesti i motivacije učenika za učenje. Istodobno, ovakvi oblici iskustvenog učenja potiču interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja te razvoj kompetencija potrebnih za aktivno sudjelovanje u društvu održivog razvoja (FAO, 2022; UNESCO, 2020).

Jedan od primjera takvog pristupa jest Erasmus+ KA210 projekt **„**Rastište budućnosti – Školski vrtovi kao okruženja učenja za zeleno, digitalno i karijerno usmjereno obrazovanje**“**, koji provode I. osnovna škola Varaždin i Osnovna škola Bistrica ob Sotli. Projekt polazi od ideje da školski vrt može postati interdisciplinarno okruženje u kojem učenici kroz istraživačko, iskustveno i projektno učenje razvijaju STEM, digitalne, poduzetničke i zelene kompetencije, upoznaju različita zanimanja te jačaju svijest o održivom razvoju. Poseban naglasak stavljen je na međunarodnu suradnju, povezivanje škole s lokalnom zajednicom te osnaživanje djevojčica za uključivanje u STEM područja. Cilj ovoga rada jest predstaviti projekt „Rastište budućnosti“ kao primjer dobre prakse međunarodne suradnje te prikazati mogućnosti korištenja školskog vrta kao interdisciplinarnog okruženja za razvoj kompetencija potrebnih učenicima u 21. stoljeću.

2. Projekt „Rastište budućnosti“ – primjer interdisciplinarnog učenja kroz Erasmus+ partnerstvo

Projekt „Rastište budućnosti – Školski vrtovi kao okruženja učenja za zeleno, digitalno i karijerno usmjereno obrazovanje“ provodi se u okviru programa Erasmus+ KA210 – Mala partnerstva u školskom obrazovanju, a partnerske ustanove su I. osnovna škola Varaždin (Hrvatska) i Osnovna škola Bistrica ob Sotli (Slovenija). Projekt traje od rujna 2026. do kolovoza 2028. godine te je usmjeren na razvoj inovativnog modela poučavanja koji školski vrt promatra kao suvremeno interdisciplinarno okruženje za učenje. Polazište projekta temelji se na spoznaji da školski vrt može biti mnogo više od prostora za uzgoj biljaka. Kroz pažljivo osmišljene aktivnosti on postaje mjesto istraživanja, eksperimentiranja, rješavanja problema i povezivanja različitih nastavnih područja. Učenici pritom razvijaju prirodoslovna znanja, digitalne vještine, poduzetnički način razmišljanja te odgovoran odnos prema okolišu, istodobno učeći kroz iskustvo i aktivno sudjelovanje u procesu učenja. Takav pristup u skladu

je s načelima interdisciplinarnog i iskustvenog učenja te suvremenim europskim obrazovnim prioritetima (Council of the European Union, 2018; European Commission, 2025).

Projekt objedinjuje sadržaje prirodoslovlja, informatike, tehnologije, matematike, poduzetništva i građanskog odgoja kroz zajedničke aktivnosti učenika i učitelja. Posebna se pozornost posvećuje razvoju STEM kompetencija, digitalnih vještina, zelenih kompetencija i profesionalne orijentacije učenika. Jedan od važnih ciljeva projekta jest povećati interes učenika, osobito djevojčica, za STEM područja kroz praktičan rad, suradničko učenje i upoznavanje različitih zanimanja budućnosti. Uz međunarodnu suradnju dviju škola, projekt uključuje i suradnju s visokoškolskim ustanovama, stručnim institucijama te lokalnom zajednicom. Takav pristup omogućuje učenicima povezivanje školskog učenja sa stvarnim životnim situacijama, dok učiteljima pruža mogućnost profesionalnog razvoja, razmjene iskustava i zajedničkog razvoja inovativnih nastavnih materijala. Na taj način projekt doprinosi stvaranju održivog modela obrazovanja koji se može primijeniti i u drugim školama.

3. Interdisciplinarne aktivnosti u školskom vrtu kao poticaj razvoju ključnih kompetencija učenika

Projekt „Rastište budućnosti“ temelji se na interdisciplinarnom pristupu učenju u kojem školski vrt postaje otvorena učionica koja povezuje prirodoslovne, tehničke, digitalne, društvene i poduzetničke sadržaje. Aktivnosti su osmišljene tako da učenike potiču na istraživanje, suradnju, rješavanje problema i donošenje odluka, pri čemu se istodobno razvijaju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (Council of the European Union, 2018).

Jedna od središnjih aktivnosti projekta odnosi se na uspostavu i korištenje školskog vrta kao istraživačkog laboratorija. Učenici će planirati uzgoj biljaka, pratiti njihov rast, provoditi mjerenja te analizirati utjecaj različitih okolišnih čimbenika na razvoj biljaka. Na taj način razvijaju znanstveni način razmišljanja, usvajaju osnove istraživačkog rada te primjenjuju matematičke i prirodoslovne sadržaje u stvarnim situacijama. Poseban naglasak stavlja se na primjenu digitalnih tehnologija u učenju. Korištenjem digitalnih alata, senzora, aplikacija za prikupljanje i analizu podataka te drugih suvremenih tehnologija učenici razvijaju digitalnu pismenost i sposobnost interpretacije podataka. Time stječu iskustva koja nadilaze tradicionalni pristup poučavanju i pripremaju ih za korištenje tehnologije u svakodnevnom životu i budućem obrazovanju. Integracija digitalnih tehnologija s iskustvenim učenjem u prirodnom okruženju

pridonosi većoj angažiranosti učenika te učinkovitijem razvoju STEM kompetencija, osobito kada učenici aktivno sudjeluju u istraživačkim i projektnim aktivnostima (OECD, 2019).

Projekt također potiče razvoj poduzetničkih kompetencija kroz planiranje, organizaciju i predstavljanje vlastitih ideja i proizvoda. Učenici će sudjelovati u osmišljavanju aktivnosti vezanih uz školski vrt, razvijati kreativna rješenja te učiti odgovorno upravljati resursima i timski surađivati. Takvim pristupom razvijaju inicijativu, odgovornost, komunikacijske vještine i poduzetnički način razmišljanja, koji su među ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Council of the European Union, 2018).

Osim razvoja predmetnih znanja, projekt doprinosi razvoju zelenih kompetencija i odgovornog odnosa prema okolišu. Učenici kroz praktičan rad usvajaju načela održivog razvoja, kružnog gospodarstva, očuvanja bioraznolikosti i odgovornog korištenja prirodnih resursa. Time školski vrt postaje mjesto u kojem se teorijska znanja neposredno povezuju s iskustvenim učenjem i razvojem odgovornog ponašanja prema prirodi.

Aktivnost projekta	**Kompetencije koje se razvijaju**
Istraživanje u školskom vrtu	STEM, prirodoslovna pismenost, kritičko mišljenje
Primjena digitalnih senzora i aplikacija	Digitalne kompetencije, analiza podataka
Izrada poduzetničkih ideja	Poduzetnička kompetencija, timski rad, komunikacija
Suradnja s fakultetima i stručnjacima	Profesionalna orijentacija, karijerne kompetencije
Međunarodna suradnja učenika	Interkulturalne kompetencije, strani jezik, građanske kompetencije
Aktivnosti održivog razvoja	Zelene kompetencije, odgovornost prema okolišu

Tablica 1. Povezanost projektnih aktivnosti i razvoja kompetencija učenika

Izvor: izrada autora prema projektnom prijedlogu „Growing Futures – Bridging Science, Technology and Sustainable Careers Through School Gardens“.

4. Zaključak

Erasmus+ projekti predstavljaju važan poticaj razvoju inovativnih obrazovnih pristupa koji povezuju međunarodnu suradnju, interdisciplinarno učenje i razvoj ključnih kompetencija učenika. Projekt „Rastište budućnosti“ pokazuje kako školski vrt može služiti kao suvremeno okruženje za učenje u kojem se prirodoslovni sadržaji uspješno povezuju s digitalnim tehnologijama, poduzetništvom, održivim razvojem i profesionalnom orijentacijom učenika.
Kroz planirane aktivnosti učenici razvijaju STEM, digitalne, poduzetničke i zelene kompetencije te stječu praktična iskustva koja doprinose njihovom osobnom i obrazovnom razvoju. Istodobno, međunarodna suradnja škola omogućuje razmjenu znanja i primjera dobre prakse te doprinosi unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Projekt predstavlja primjer kako suvremeno obrazovanje može povezati školu, lokalnu zajednicu i međunarodne partnere u stvaranju poticajnog okruženja koje učenike priprema za izazove budućnosti.

Viri

- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).* Official Journal of the European Union, C189, 1–13.
- European Commission. (2025). *Erasmus+ programme guide 2025.* Publications Office of the European Union. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide
- European Commission. (2025). *Erasmus+ priorities.*
- https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/priorities
- FAO. (2022). *The school garden: A powerful learning tool.* Food and Agriculture Organization of the United Nations. https://www.fao.org
- OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

Multisenzorični pristop k učenju matematike z uporabo metode Numicon:
izkušnje Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka

Gordana Miličević
Certificirana trenerka za Numicon Hrvatska udruga za ranu edukaciju – Hureka
gordana.hureka@gmail.com

Biografija

Gordana Miličević je certificirana trenerka za Numicon v Hrvatski udruzi za ranu edukaciju - Hureka. Izvaja izobraževanja o metodi Numicon ter usposablja strokovnjake in starše za uporabo multisenzornega pristopa k učenju matematike. V okviru delovanja Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka uporablja metodo Numicon pri individualnem in skupinskem delu z otroki predšolske in šolske starosti z različnimi razvojnimi zmožnostmi. Metodo Numicon je predstavila na VIII. mednarodni konferenci »Multidisciplinarni pristopi v edukaciji in rehabilitaciji« v Sarajevu leta 2025 ter na dvodnevnem strokovnem srečanju v Širokem Brijegu leta 2026, ki je bilo organizirano na povabilo Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Županije Zahodnohercegovske. Svoje strokovno delovanje usmerja v promocijo in uporabo metode Numicon ter razvoj multisenzornih pristopov k učenju matematike v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem okolju.

Abstract

The development of mathematical thinking requires educational approaches that enable children to understand mathematical concepts through meaningful and active learning experiences. This professional paper aims to present the Numicon method as a multisensory approach to mathematics education and to describe its implementation through the professional practice of the Croatian Association for Early Education - Hureka.

The paper outlines the theoretical foundations of the Numicon approach and presents examples from ten years of professional experience in implementing individual and group activities with preschool and primary school children, including both typically developing children and children with developmental difficulties. Furthermore, it describes insights gained through

professional development and training programmes conducted for teachers, educational rehabilitators, speech therapists, other education professionals, and parents.

Examples from practice illustrate how structured visual and tactile materials support the development of number sense, understanding of numerical relationships, arithmetic operations, and mathematical reasoning. Professional experience indicates that multisensory learning encourages children's active participation, supports motivation, and facilitates a gradual transition from concrete experiences to abstract mathematical concepts. The presented examples demonstrate the adaptability of the Numicon approach to diverse educational contexts and individual learning needs.

This professional paper emphasizes the value of the Numicon method as a valuable tool for inclusive mathematics education, enabling children to develop conceptual understanding and functional mathematical knowledge. It highlights the importance of individualized and multisensory instruction in fostering children's independence, confidence, and active engagement in the learning process.

Keywords: numicon, mathematics education, multisensory learning, mathematical thinking, inclusive education

1. Uvod

Razvoj matematičnih kompetenc se začne že v najzgodnejšem obdobju z razumevanjem količin, odnosov med števili, vzorcev in matematičnih zakonitosti. Zgodnje matematične izkušnje imajo pomembno vlogo pri kasnejšem razvoju matematičnega mišljenja, saj otroci uspešneje usvajajo matematične vsebine, kadar razumejo odnose in pomene, ki se skrivajo za matematičnimi simboli, in ne zgolj takrat, kadar uporabljajo naučene postopke (Clements & Sarama, 2014).

Del otrok, zlasti otroci, ki imajo težave pri učenju matematike, se lahko sooča s težavami pri prehodu od konkretne izkušnje k abstraktnemu matematičnemu zapisu. Težave se lahko kažejo pri razumevanju količin, povezovanju števil in količinskih odnosov, razumevanju matematičnih simbolov ter uporabi računskih postopkov. Razvoj občutka za števila oziroma sposobnosti razumevanja količin in odnosov med števili velja za eno izmed ključnih osnov kasnejšega matematičnega učenja (Butterworth, 2005; Dehaene, 2011).

Sodobni pristopi k poučevanju matematike poudarjajo pomen aktivnega sodelovanja učencev, uporabo konkretnih materialov, vizualnih prikazov in različnih načinov reprezentacije matematičnih pojmov. Bruner (1966) opisuje razvoj razumevanja skozi tri medsebojno povezane ravni: enaktivno raven, ki temelji na učenju skozi dejavnost in neposredno izkušnjo, ikonično raven, ki vključuje vizualne prikaze, ter simbolno raven, ki se nanaša na razumevanje abstraktnih matematičnih zapisov. Ta načela so povezana s pristopom CPA (Concrete-Pictorial-Abstract), ki poudarja postopen prehod od manipulacije s konkretnimi materiali prek slikovnih prikazov do abstraktnega matematičnega zapisa (Witzel, 2005).

Eden izmed pristopov, ki temelji na navedenih načelih, je metoda Numicon, multisenzorni pristop k učenju matematike, ki otrokom omogoča razumevanje števil skozi vizualno in taktilno izkušnjo dela z Numicon oblikami. Z uporabo Numicon oblik lahko otroci raziskujejo količine, primerjajo števila, prepoznavajo njihove odnose ter postopoma razvijajo razumevanje številskega sistema in računskih operacij (Oxford University Press, 2019). Posebna vrednost metode izhaja iz možnosti povezovanja konkretne manipulacije, vizualnega prikaza in matematičnega simbola, s čimer otrokom omogoča globlje razumevanje matematičnih pojmov.

Pomen uporabe konkretnih in multisenzornih pristopov pri učenju matematike je prepoznan tudi v hrvaškem izobraževalnem sistemu. V dokumentu *Smernice za delo z učenci s težavami*, ki ga je izdalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, je poudarjena potreba po uporabi multimodalnega pristopa, konkretnih materialov in vizualnih prikazov v procesu poučevanja matematike. Med didaktičnimi materiali, ki lahko podpirajo razvoj matematičnih kompetenc, sta navedena tudi Numicon in Cuisenairove paličice (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Hrvatska udruga za ranu edukaciju - Hureka že zadnjih deset let uporablja metodo Numicon pri delu z otroki predšolske in šolske starosti, vključno z otroki z značilnim razvojem in otroki z razvojnimi težavami. Dejavnosti društva temeljijo na individualiziranem pristopu, prilagajanju vsebin razvojnim zmožnostim otroka ter uporabi multisenzornih dejavnosti, usmerjenih v razvoj matematičnega mišljenja in funkcionalnega matematičnega znanja.

Cilj tega strokovnega dela je predstaviti izkušnje Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka pri uporabi metode Numicon kot primera dobre prakse ter poudariti možnosti multisenzornega pristopa pri razvoju matematičnih kompetenc otrok z različnimi razvojnimi zmožnostmi.

2. Uporaba metode Numicon pri delu Hrvatske udruge za ranu edukaciju – Hureka

2.1. Osnovne značilnosti metode in načela uporabe

Numicon je multisenzorna metoda poučevanja matematike, ki otrokom omogoča razvoj razumevanja števil s povezovanjem vizualne, taktilne in praktične izkušnje. Temelj metode predstavljajo Numicon oblike, ki prikazujejo števila z značilnimi strukturami in velikostmi, s čimer otroci lahko prepoznavajo odnose med števili, primerjajo količine ter skozi aktivno raziskovanje razvijajo razumevanje številskega sistema (Oxford University Press, 2019).

Za razliko od pristopov, pri katerih otroci matematične simbole in postopke usvajajo predvsem s pomnjenjem, metoda Numicon otroku omogoča oblikovanje miselnih predstav o številih prek manipulacije s konkretnimi materiali. Otroci lahko oblike opazujejo, se jih dotikajo, jih sestavljajo in primerjajo ter jih povezujejo s količinami in matematičnimi zapisi. Na ta način razvijajo občutek za števila, razumevanje številskih odnosov in sposobnost matematičnega sklepanja.

Metoda Numicon je povezana s pristopom CPA (Concrete-Pictorial-Abstract), ki temelji na postopnem prehodu od konkretne izkušnje prek slikovnega prikaza do abstraktnega matematičnega zapisa (Witzel, 2005). V začetni fazi se otrok uči z neposrednim delom z materiali, nato povezuje izkušnjo z vizualnimi prikazi, pozneje pa postopoma razvija razumevanje matematičnih simbolov in postopkov.

Pri delu z otroki se Numicon oblike uporabljajo za razvoj različnih matematičnih vsebin, vključno z razumevanjem količin, odnosov med števili, seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, ulomkov ter decimalnih števil. Poleg Numicon materialov se lahko uporabljajo tudi drugi strukturirani didaktični materiali, kot so Cuisenairove paličice, številske premice in različni vizualni prikazi, s čimer se dejavnosti dodatno prilagajajo individualnim potrebam in zmožnostim otroka.

Posebna vrednost multisenzornega pristopa se kaže v vključevanju različnih načinov učenja. Otroci matematičnih pojmov ne usvajajo zgolj z gledanjem ali poslušanjem, temveč z aktivnim sodelovanjem, raziskovanjem in povezovanjem različnih izkušenj. Tak pristop je še posebej pomemben za otroke, ki za razumevanje matematičnih pojmov potrebujejo dodatno konkretno in vizualno podporo.

2.2. Izvajanje dejavnosti pri delu z otroki in strokovnjaki

Hrvatska udruga za ranu edukaciju - Hureka že zadnjih deset let uporablja metodo Numicon pri delu z otroki predšolske in šolske starosti, vključno z otroki z značilnim razvojem in otroki z razvojnimi težavami. Dejavnosti se izvajajo individualno in v manjših skupinah, pri čemer se vsebine, tempo dela in način poučevanja prilagajajo razvojnim zmožnostim ter izobraževalnim potrebam posameznega otroka.

Pri neposrednem delu z otroki je poudarek na razvoju razumevanja števila, povezovanju količin z matematičnimi simboli, prepoznavanju odnosov med števili ter usvajanju funkcionalnega matematičnega znanja, uporabnega v vsakodnevnih situacijah. Dejavnosti temeljijo na postopnosti, ponavljanju, vizualni podpori in aktivni vlogi otroka v procesu učenja.

Uporaba metode Numicon je še posebej pomembna v primerih, ko ima otrok težave pri povezovanju abstraktnih matematičnih simbolov z njihovim pomenom. Z uporabo oblik lahko otrok hkrati vidi, se jih dotika in primerja količine, kar olajša razumevanje odnosov med števili ter postopen prehod k samostojnemu reševanju matematičnih nalog.

Poleg neposrednega dela z otroki Hureka izvaja strokovna izobraževanja iz metode Numicon, namenjena vzgojiteljem, učiteljem, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom, logopedom, pomočnikom v vzgoji in izobraževanju, drugim strokovnjakom ter staršem. Izobraževanja vključujejo teoretična izhodišča metode, spoznavanje načel multisenzornega poučevanja, delo z didaktičnimi materiali ter praktične dejavnosti, ki jih lahko udeleženci uporabijo pri svojem delu.

S strokovnimi izobraževanji se udeležencem omogoča razumevanje načinov, kako lahko konkretni materiali podpirajo razvoj matematičnih kompetenc ter kako je mogoče dejavnosti prilagoditi različnim ravnem razvoja in individualnim potrebam otrok. Na ta način metoda Numicon postaja orodje, ki se lahko uporablja v različnih vzgojno-izobraževalnih in rehabilitacijskih okoljih.

Izkušnje Hureke kažejo, da multisenzorni pristop k učenju matematike spodbuja večjo vključenost otrok v dejavnosti, podpira njihovo motivacijo za učenje ter zagotavlja dodatno podporo pri razumevanju matematičnih vsebin.

3. Primeri dobre prakse

Primeri, predstavljeni v tem delu, temeljijo na večletnih izkušnjah Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka pri neposrednem delu z otroki različnih razvojnih zmožnosti. Njihov namen je prikazati uporabo metode Numicon v različnih izobraževalnih situacijah ter ponazoriti način, kako multisenzorni pristop podpira razvoj matematičnega mišljenja, razumevanje številskih odnosov in uporabo matematičnega znanja.

Primer 1. Razvoj razumevanja številskih odnosov in računskih operacij

S sestavljanjem stolpa iz Numicon likov je učenec vizualno spremljal, kako je število sestavljeno iz manjših delov, kako je dele mogoče dodajati ali odzemati ter kako poiskati neznani del celote.

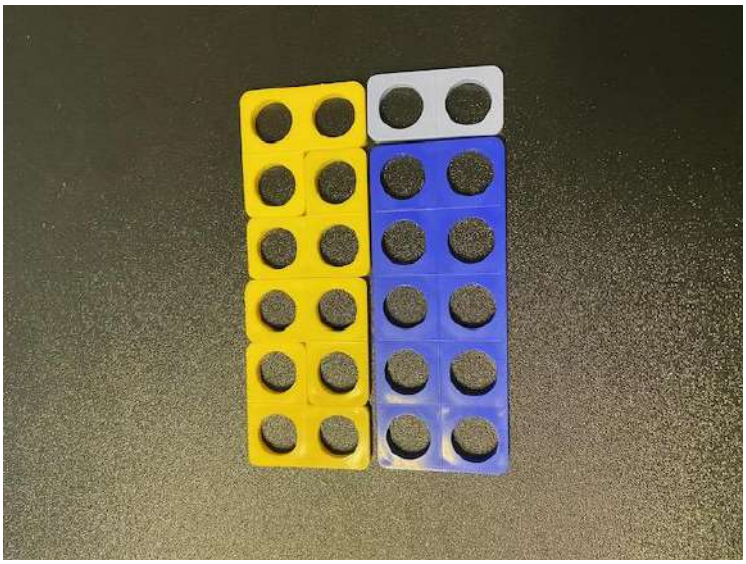
S postopnim usvajanjem odnosov med števili je učenec samostojno reševal naloge seštevanja in odštevanja z eno neznanko (npr. 5 + _ = 6, **Slika 1**). Pri tem ni zgolj uporabljal naučenega postopka, temveč je razumel odnos med znanimi in neznanimi vrednostmi, kar predstavlja pomemben korak k samostojnejši uporabi matematičnega znanja.

Slika 1. Numicon likov (vir: arhiv Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka)

Primer 2. Razumevanje množenja in deljenja z oblikovanjem enakih skupin

Pri množenju in deljenju Numicon liki učencem omogočajo prepoznavanje ponavljanja enakih količin ter združevanja in razstavljanja števil. Na ta način učenec ne usvaja zgolj računske operacije, temveč razume odnos, ki predstavlja osnovo matematičnega postopka.

S povezovanjem enakih Numicon likov lahko učenec vizualno dojame množenje kot ponavljanje enake količine, medtem ko je deljenje prikazano kot razporejanje določene količine v enake skupine (**Slika 2**). Takšen pristop spodbuja razvoj logičnega sklepanja in razumevanje matematičnih odnosov.



Slika 2. Numicon likov (vir: arhiv Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka)

4. Zaključek

Razvoj matematičnega mišljenja temelji na razumevanju odnosov, vzorcev in pomena matematičnih pojmov, ne zgolj na usvajanju računskih postopkov. Izkušnje Hrvatske udruge za ranu edukaciju - Hureka kažejo na možnost, da je metoda Numicon lahko pomembna podpora pri razvoju številskega občutka, logičnega sklepanja in funkcionalnega matematičnega znanja pri otrocih z značilnim razvojem ter otrocih z razvojnimi težavami. Posebna vrednost metode se kaže v možnosti individualizacije poučevanja, spodbujanju motivacije učencev ter lažjem razumevanju matematičnih odnosov z uporabo konkretnih in vizualnih prikazov.

Matematika je sestavni del vsakdanjega življenja. Razvoj matematičnega in logičnega mišljenja prispeva k razumevanju časa, orientaciji v prostoru, ocenjevanju količin, ravnanju z denarjem in sprejemanju vsakodnevnih odločitev. Pri otrocih z razvojnimi težavami je usvajanje funkcionalnega matematičnega znanja še posebej pomembno, saj prispeva k večji samostojnosti in kakovostnejšemu vključevanju v vsakodnevne dejavnosti.

Omejitve pri uporabi metode Numicon se predvsem nanašajo na potrebo po strokovnem izpopolnjevanju vzgojno-izobraževalnih in rehabilitacijskih strokovnih delavcev ter

zagotavljanju ustreznih didaktičnih materialov. Nadaljnji razvoj uporabe metode mora vključevati nadaljevanje izobraževanj, izmenjavo primerov dobre prakse ter sistematičnejše spremljanje in raziskovanje možnosti uporabe pristopa Numicon v različnih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Numicon pri tem ni zgolj didaktični material, temveč strukturiran pristop k učenju matematike, ki učencem omogoča razumevanje, raziskovanje in uporabo matematičnih pojmov v vsakodnevnih situacijah. Na ta način prispeva k ustvarjanju vključujočega in spodbudnega učnega okolja, v katerem lahko vsak učenec razvija svoje matematične kompetence v skladu s svojimi zmožnostmi.

Viri

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(1), 3–18.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics* (Rev. and updated ed.). Oxford University Press.
- Ministrstvo znanosti in izobraževanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Ministrstvo znanosti i obrazovanja.
- Oxford University Press. (2019). *Numicon: A practical approach to mathematics*. Oxford University Press.
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching, 77*, 20–26.
- Witzel, B. S. (2005). Using CRA to teach algebra to students with math difficulties in inclusive settings. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 3*(2), 49–60.

Kolegijalno opažanje nastave za kvalitetnije učenje

Ina Randić Đorđević, prof. i mag. bibl.; Adriana Glavan, dipl, teol.
Osnovna škola Kostrena, Kostrena, Republika Hrvatska
ina.randic-dordevic@skole.hr, adriana.glavan@skole.hr

Biografija

Ina Randić Đorđević profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti i magistra bibliotekarstva. U Osnovnoj školi Kostrena radi kao učiteljica hrvatskoga jezika u zvanju učiteljice savjetnice, voditeljica je županijskoga stručnog vijeća učitelja hrvatskoga jezika i mentorica pri polaganju stručnoga ispita. Suautorica je odobrenih udžbenika od 2014. godine do danas te dobitnica višestrukih priznanja za profesionalni rad.

Adriana Glavan ravnateljica je Osnovne škole Kostrena u drugom mandatu na toj dužnosti, sa stečenim zvanjem ravnateljice mentorice. Posjeduje više od trideset godina profesionalnog iskustva u obrazovanju, upravljanju i poslovnom menadžmentu, uključujući i višegodišnje iskustvo rada u gospodarskom sektoru prije dolaska u obrazovanje. Završila je Sveučilišni specijalistički studij za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. U svojem radu posebnu pozornost posvećuje profesionalnom razvoju učitelja i kulturi suradnje s naglaskom na kolegijalno opažanje nastave kao instrument unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada.

Sažetak

Akcijsko-istraživački projekt istražio je kolegijalno opažanje nastave kao instrument razvoja refleksivne nastavne prakse u Osnovnoj školi Kostrena u šk. god. 2025./2026. Cilj je istraživanja bio unaprijediti kvalitetu poučavanja, poticati profesionalno samovrednovanje kroz strukturirani dijalog s kritičkim prijateljima te istražiti doprinos kolegijalnog opažanja nastave razvoju kulture suradnje u školi.

U istraživanju je sudjelovalo devet učitelja, organiziranih u tri skupine unutar kojih su članovi izmjenjivali uloge promatrača i promatranoga. Ovakav je pristup poticao međusobno povjerenje, uzajamno učenje i podržavajuće profesionalno okruženje. Završna evaluacija provedena je putem anketnog upitnika na kraju nastavne godine.

Rezultati pokazuju da su sudionici kolegijalno opažanje nastave doživjeli kao vrijedan oblik profesionalnog učenja. Učitelji su izvijestili o povećanim prilikama za refleksivnu praksu, sadržajnoj razmjeni nastavnih strategija, konstruktivnom dijalogu nakon opažanja te izraženijem osjećaju kolegijalne podrške. Svi su sudionici izrazili spremnost za nastavak programa, a većina je preporučila proširenje na širu skupinu kolega.

Rezultati upućuju na to da strukturirano kolegijalno opažanje nastave, utemeljeno na povjerenju i vođenoj refleksiji, predstavlja održiv i učinkovit pristup profesionalnom razvoju učitelja. Osim što podupire individualni profesionalni rast, ovaj model pridonosi jačanju kulture suradnje u školi te nudi prenosive implikacije za profesionalno učenje unutar škole i inicijative kontinuiranoga unaprjeđenja u usporedivim odgojno-obrazovnim kontekstima.

Ključne riječi: kolegijalno opažanje nastave, refleksija, profesionalni razvoj, suradnička kultura

Abstract

This professional action research project examined collegial classroom observation as a tool for developing reflective teaching practices in a Croatian primary school. The study aimed to enhance instructional quality, promote professional self-evaluation through structured dialogue with critical friends, and explore the contribution of formative collegial classroom observation to the development of a collaborative school culture.

Nine teachers participated in the study, organized into three triads in which members cyclically rotated between the roles of observer and observed. This approach fostered mutual trust, reciprocal learning, and a supportive professional environment. Data were collected through a mixed-methods evaluation questionnaire administered at the end of the school year.

Findings indicate that participants perceived collegial classroom observation as a valuable form of professional learning. Teachers reported increased opportunities for reflective practice, meaningful exchange of teaching strategies, constructive post-observation dialogue, and a stronger sense of collegial support. All participants expressed willingness to continue the programme, while most recommended extending it to a broader group of colleagues.

The findings suggest that structured collegial classroom observation, grounded in trust and guided reflection, represents a sustainable and effective approach to teacher professional

development. Beyond supporting individual professional growth, the model contributes to strengthening collaborative school culture and offers transferable implications for school-based professional learning and continuous improvement initiatives in comparable educational contexts.

Keywords: collegial classroom observation, reflective practice, professional development, collaborative culture

1. Uvod

Kolegijalno opažanje nastave jedan je od učinkovitih modela profesionalnog razvoja učitelja koji se temelji na povjerenju, otvorenoj komunikaciji i konstruktivnoj povratnoj informaciji. Iako je prvenstveno usmjereno na djelatnike, doprinosi boljem rezultatu učenja jer su istraživanja pokazala da ugodnije ozračje za učenje doprinosi boljem akademskom uspjehu učenika. Polazeći od prepoznate potrebe za jačanjem suradničke kulture, u Osnovnoj školi Kostrena osmišljeno je i provedeno stručno akcijsko istraživanje kao odgovor na tu potrebu.

Teorijsko-metodološki okvir temelji se na priručniku Petra Bezinović, Iris Marušić i Zrinke Ristić Dedić „Opažanje i unapređivanje školske nastave“ (Bezinović i sur., 2012). Istraživanje je inicijalno pokrenuto u suradnji s kolegicom iz Osnovne škole Fran Krsto Frankopan u Krku, mr. Milicom Žužić, učiteljicom hrvatskoga jezika, a ove je godine prošireno na cjelokupno učiteljsko vijeće OŠ Kostrena. Autorica i voditeljica školskog projekta je Ina Randić Đorđević, učiteljica hrvatskoga jezika, u suradnji s ravnateljicom OŠ Kostrena Adrianom Glavan, dipl. teol.

2. Cilj i istraživačka pitanja

Glavni cilj istraživanja bio je unaprijediti nastavni proces i potaknuti profesionalno samovrednovanje učitelja kroz strukturirani dijalog s kritičkim prijateljima te ispitati u kojoj mjeri formativno praćenje nastave pridonosi razvoju refleksivnih kompetencija i suradničke kulture u školi. Istraživanje je polazilo od triju ključnih pitanja:

- Doprinosi li kolegijalno opažanje razvoju refleksivnih kompetencija učitelja?
- Kakva je percepcija sudionika o konstruktivnosti i korisnosti procesa opažanja i povratne informacije?

- Koje organizacijske izazove sudionici prepoznaju i kako ih prevladati?
-

3. Metodologija

3.1. Sudionici i organizacija

U istraživanju je sudjelovalo 9 učitelja Osnovne škole Kostrena, podijeljenih u tri tročlane skupine. Unutar svake skupine učitelji su ciklički mijenjali uloge: od promatrača na satu do onoga čija se nastava opaža, čime je osigurana visoka razina uzajamnog povjerenja i profesionalne podrške bez stresnog ozračja jer su se sudionici dobrovoljno prijavili za sudjelovanje.

3.2. Instrumenti i postupak

Na početku su prilagođeni stručni obrasci prof. dr. sc. Petra Bezinovića prema uočenim potrebama i iskustvima iz škola koje su provodile kolegijalno opažanje nastave. Nakon svakog opažanog sata provodio se strukturirani razgovor između promatrača i promatranog učitelja. Na kraju nastavne godine provedena je završna kvantitativno-kvalitativna evaluacija putem anketnog upitnika s ljestvicama procjene (1–5) i otvorenim pitanjima.

4. Rezultati

Kvantitativna analiza prikupljenih podataka pokazala je iznimno visoke prosječne ocjene u svim segmentima upitnika. Sudionici su posebno visoko ocijenili mogućnost stjecanja novih ideja za rad, ugodnost ozračja i doprinos kvaliteti nastave (sve 5,0) dok je najniža zabilježena ocjena bila 4,7 za korisnost obrazaca.

Tvrdnja	Prosječna ocjena
Upute za provođenje bile su jasne.	4,9
Obrasci su bili korisni i primjenjivi.	4,7
Boravak na satu pružio mi je nove ideje za rad.	5,0

Povratna informacija bila mi je korisna.	4,8
Razgovor nakon opažanja pomogao mi je u refleksiji.	4,9
Tijekom opažanja osjećala se podrška.	5,0
Aktivnost unapređuje kvalitetu nastave.	5,0

Tablica 1. Rezultati evaluacijskog upitnika

Kvalitativna analiza prikupljenih podataka pomogla je pri određivanju konkretnih koristi i uočenih nedostataka. Na otvorena pitanja sudionici su istaknuli sljedeće ključne vrijednosti:

- stvaranje podržavajućeg okruženja i mogućnost uvida u nastavnu praksu kolega
- objektivni pogled koji otkriva dinamiku razreda što je učitelj sam ne može sagledati
- konkretne ideje i smjernice za unapređenje nastavnog procesa.

Kao glavni izazov sudionici su izdvojili organizacijsku usklađenost rasporeda, posebice potrebu za ranijim početkom aktivnosti. Naime, sudionici smatraju da se treba započeti odmah u listopadu, nakon početka nastavne godine kako bi bilo više vremena za organizaciju i dogovore vezane za kolegijalno opažanje. Pokazalo se da je potrebno strukturirano vođenje procesa, odnosno da bi bilo bolje da se dogovore i uvedu rokovi kako bi se potaknuli inertniji sudionici.

5. Diseminacija rezultata

Vrijednost istraživanja prepoznata je i izvan granica škole. Model rada i rezultati evaluacije prezentirani su na međužupanijskom stručnom skupu Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) u školskoj godini 2025./2026. i na državnom skupu Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora u Opatiji (šk. god. 2025./2026.). Na školskoj razini rezultati će biti ugrađeni u Školski kurikulum za školsku godinu 2026./2027.

6. Zaključak

Provedeno akcijsko istraživanje pokazalo je da model kolegijalnog opažanja nastave u tročlanim skupinama s cikličkom izmjenom uloga značajno pridonosi profesionalnom razvoju učitelja, razvoju refleksivnih kompetencija i jačanju suradničke kulture. Visoke ocjene u svim

segmentima i jednoglasna želja za nastavkom potvrđuju dugoročnu vrijednost modela. Istraživanje potvrđuje da formativno praćenje nastave u ozračju uzajamnog povjerenja i vođene refleksije može doprinijeti profesionalnom rastu i održivom unapređenju nastavne prakse na razini škole.

Viri

- Antinluoma, M., Ilomäki, L. i Toom, A. (2021). *Practices of professional learning communities. Frontiers in Education*, 6, Članak 617613. doi.or
- Antolović, K. i Sviličić, N. (2020). *Komunikacijske vještine: Verbalne i neverbalne persuazivne tehnike*. Kerschoffset; K&K Promocija.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje; Institut za društvena istraživanja. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/opazanje-web-1536878204.pdf
- Bezinović, P. (2012, 27. veljače). *Kolegijalno opažanje nastave: nov pristup unapređivanju nastavnog procesa* [Izlaganje na stručnom skupu]. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola, Vodice, Hrvatska.
- Bezinović, P. (Ur.). (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama.* Agencija za odgoj i obrazovanje; Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/samovrednovanje-web-1536877222.pdf
- Corcelles-Seuba, M., Sala-Bars, I., Soler, M. i Duran, D. (2024). *Impact of reciprocal peer observation on teacher collaboration perceptions. British Educational Research Journal*, 50(3), 981–1001. https://doi.org/10.1002/berj.3958
- Europska komisija, Izvršna agencija za obrazovanje i kulturu i Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Ured za publikacije Europske unije. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf
- Europska komisija. (2017). *School development and excellent teaching for a great start in life*. Autor.
- Europska komisija. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Autor.

- Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I., Smolković Cerovski, B. i Urek, S. (2017). *Učitelj – od pripravnika do savjetnika*. Školska knjiga.
- Kovačević, D. i Ozorlić Dominić, R. (Ur.). (2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Agencija za odgoj i obrazovanje. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/akcijsko-istrazivanje-web-1536868367.pdf
- Korkut, D. i Kopal, R. (2018). *Kreativnost 4.0: evolucija i revolucija*. Algebra; Visoko učilište Effectus.
- Mandić, P. (2024). *Mentorske priče: Drevne vještine i suvremeni alati za profesionalni i osobni razvoj*. Planetopija.
- Milović, S. (Ur.). (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj: Zbornik radova*. Agencija za odgoj i obrazovanje. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/strucno-usavrsavanje-i-profesionalni-razvoj-2010-1536867257.pdf
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu: Priručnik za preživljavanje u razredu*. IEP.
- Šurbek Bagarić, B. (ur.). (2019). *Izvješće: kolegijalno opažanje nastave Obrtničke škole Požega: elektronički priručnik 2 za nastavnike i stručne suradnike pedagoge*. Obrtnička škola Požega. https://www.obrtnicka-skola-pozega.hr/images/dokumenti/e-prirucnik2/e-prirucnik_2

Od ideje do vrijednosti: iskustveno učenje poduzetništva u učeničkoj zadru

Dijana Penava, prof. biologije i kemije, učitelj savjetnik
Ivana Kozić, prof. engleskog jezika i povijesti, učitelj savjetnik
Osnovna škola „August Cesarec“, Ivankovo
dijana.loncar.penava@gmail.com, ivanamaje@gmail.com

Biografija

Dijana Penava profesorica je biologije i kemije u zvanju savjetnika u Osnovnoj školi „August Cesarec“ u Ivankovu. U svome je radu usmjerena na iskustveno i istraživačko učenje, ekološko obrazovanje, održivi razvoj te razvoj poduzetničkih i životnih kompetencija učenika. Aktivno sudjeluje u osmišljavanju i provedbi interdisciplinarnih aktivnosti Učeničke zadruge „Zrno“, u kojima se prirodoslovni sadržaji povezuju s proizvodnjom, financijskom pismenošću i djelovanjem u zajednici.

Ivana Kozić profesorica je engleskoga jezika i povijesti u zvanju savjetnika u Osnovnoj školi „August Cesarec“ u Ivankovu. Njezini profesionalni interesi uključuju interdisciplinarno poučavanje, razvoj komunikacijskih kompetencija, kulturnu i jezičnu pismenost te učenje povezano sa stvarnim životnim situacijama. U radu Učeničke zadruge „Zrno“ pridonosi razvoju prezentacijskih, suradničkih i komunikacijskih vještina učenika te povezivanju poduzetničkih aktivnosti s nastavnim i izvannastavnim sadržajima.

Abstract

This paper presents an example of experiential entrepreneurship education implemented through the activities of the student cooperative „Zrno” at „August Cesarec” Primary School in Ivankovo. The purpose was to examine how authentic production, promotion and sales tasks can support the development of entrepreneurial, financial, communication, collaborative and sustainability-related competences among students. The paper is designed as a qualitative case study and a structured reflection on documented school practice. The analysed material included activity plans, product development records, labels, sales procedures, photographs, presentations and teachers’ observations. Students participated in the complete value-creation

cycle: identifying needs and opportunities, planning activities, selecting mostly natural or reused materials, producing sustainable and eco-friendly cosmetics and food products, designing packaging and declarations, promoting products, issuing receipts, calculating costs and income, and deciding how earnings should be reinvested. They also completed a larger order of gift packages, presented their work at school events and cooperative fairs, and responded to practical problems such as insufficient packaging by organising community collection and reusing. The findings indicate that meaningful responsibility and visible outcomes strengthened students' initiative, teamwork, communication, problem-solving and understanding of basic financial concepts. Environmental and social dimensions were integrated through school-garden resources, recycling, healthy food, empathy and community cooperation. The principal limitation is the absence of standardised pre- and post-assessment; therefore, findings are interpreted as qualitative evidence from practice rather than measured causal effects. The experience suggests that student cooperatives can provide a sustainable interdisciplinary environment in which students learn entrepreneurship by creating value for others.

Keywords: entrepreneurship education, student cooperative, experiential learning, financial literacy, sustainable development

1. Uvod

Suvremeno obrazovanje ne može se ograničiti na usvajanje izdvojenih činjenica. Od učenika se očekuje da znanje primjenjuju, prepoznaju prilike, surađuju, donose odluke i odgovorno djeluju u promjenjivim okolnostima. Poduzetništvo se zato u obrazovnom kontekstu ne odnosi samo na osnivanje poduzeća ili ostvarivanje dobiti. Ono obuhvaća sposobnost pretvaranja ideja i prilika u vrijednost za druge, pri čemu ta vrijednost može biti gospodarska, društvena ili kulturna (Bacigalupo et al., 2016).

Takvo shvaćanje posebno je primjereno osnovnoj školi. Učenici se s pojmovima tržišta, troškova, dobiti, rizika i ulaganja mogu upoznati na njima razumljiv način, kroz zadatke čiji su rezultati konkretni i vidljivi. Kada sudjeluju u osmišljavanju proizvoda, planiranju materijala, organizaciji rada, prodaji i raspodjeli prihoda, teorijski pojmovi postaju dio stvarnoga iskustva. Iskustveno učenje pritom povezuje djelovanje, promišljanje, oblikovanje zaključaka i njihovu primjenu u novoj situaciji (Kolb, 1984).

Učenička zadruga „Zrno“ Osnovne škole „August Cesarec“ u Ivankovu predstavlja okruženje u kojem se prirodoslovna, jezična, matematička, građanska i umjetnička znanja povezuju s poduzetničkim djelovanjem. Učenici izrađuju proizvode, pripremaju deklaracije i ambalažu, predstavljaju ih korisnicima, sudjeluju u prodaji te analiziraju uložena i ostvarena sredstva. Aktivnosti se istodobno temelje na uporabi biljaka iz školskoga vrta, prirodnih sastojaka, recikliranju i odgovornom odnosu prema zajednici, čime se poduzetništvo povezuje s obrazovanjem za održivi razvoj.

1.1. Svrha, ciljevi i polazišno pitanje

Svrha rada jest prikazati kako se kroz učeničku zadrugu može organizirati cjelovit proces učenja poduzetništva, od prepoznavanja ideje do stvaranja i predstavljanja proizvoda. Ciljevi su opisati provedene aktivnosti, izdvojiti kompetencije koje su se tijekom rada razvijale, razmotriti prednosti i ograničenja takva pristupa te ponuditi smjernice za njegovo daljnje unaprijeđenje.

Polazišno pitanje rada glasi: na koje načine sudjelovanje učenika u stvarnim proizvodnim, organizacijskim i prodajnim zadatcima pridonosi razvoju poduzetnosti, financijske pismenosti, suradnje, komunikacije i odgovornosti prema okolišu i zajednici?

2. Metodološki okvir

Rad je oblikovan kao kvalitativni prikaz primjera dobre prakse s obilježjima studije slučaja. Analizirano je djelovanje Učeničke zadruge „Zrno“ tijekom niza povezanih aktivnosti provedenih u školskom okruženju i na javnim predstavljanjima. Izvori podataka bili su planovi i programi rada, recepture i zapisi o proizvodnji, izrađene deklaracije, računi i evidencije prodaje, fotografije, prezentacijski materijali te neposredna opažanja učiteljica tijekom rada učenika.

Metoda rada temeljila se na ciklusu: ideja i prepoznavanje prilike, planiranje, priprema materijala, izrada proizvoda, označavanje i pakiranje, promocija i prodaja, analiza troškova i prihoda te planiranje nove aktivnosti. Učenici su radili pojedinačno i u manjim timovima, uz podjelu odgovornosti i nastavničko vođenje. Aktivnosti koje su uključivale kemijske tvari, toplinsku obradu ili druge povećane rizike provodile su se uz neposredan nadzor, primjenu zaštitnih mjera i zadatke prilagođene dobi učenika.

Rezultati su interpretirani kvalitativno, na temelju ponašanja i postignuća vidljivih u procesu: samostalnosti u izvršavanju zadataka, sposobnosti obrazlaganja proizvoda, suradnje, rješavanja praktičnih problema, vođenja jednostavnih financijskih postupaka i predlaganja novih ideja. Budući da nisu provedena standardizirana početna i završna mjerenja, rad ne donosi zaključke o uzročno-posljedičnom učinku aktivnosti, nego dokumentira uočene promjene i vrijednost iskustva u konkretnom školskom kontekstu.

3. Provedba aktivnosti

3.1. Odabir ideje i planiranje proizvodnje

Početni korak bio je upoznavanje učenika s pojmovima poduzetništva, poduzetnosti, tržišta, dobiti i rizika. Pojmovi nisu obrađivani izdvojeno, nego su povezani s pitanjima: što možemo izraditi, kome bi proizvod mogao koristiti, što nam je potrebno, koliko materijal stoji, kako ćemo podijeliti zadatke i što ćemo učiniti s ostvarenim prihodom. Time je učenicima omogućeno da značenje pojmova izgrade kroz odluke koje su sami morali donositi.

Zajednički je određen smjer rada: proizvodi trebaju biti korisni u domaćinstvu, oslonjeni na prirodne sastojke kada je to moguće te povezani s recikliranjem i održivim razvojem. Nakon svake aktivnosti razmatrani su potrošeni materijal, uspješnost proizvoda, interes korisnika i mogućnosti daljnjega rada. Takav postupak odgovara poduzetničkom učenju usmjerenom na stvaranje vrijednosti, djelovanje, refleksiju i postupno preuzimanje odgovornosti (Lackéus, 2015).

3.2. Ekološki kozmetički proizvodi

Prvi veći proizvodni sklop obuhvatio je izradu ekoloških sapuna, bombica za kupanje, osvježivača prostora te pripravaka od nevena, čuvarkuće, gaveza i mente. Dio biljnih sirovina potjecao je iz školskoga vrta, čime je proces povezao uzgoj biljaka, poznavanje njihovih svojstava, primjenu prirodoslovnih znanja i izradu konačnoga proizvoda.

Pri izradi sapuna učenici su se, uz stručno vođenje i stroge mjere sigurnosti, upoznali s važnošću točnoga mjerenja, slijeda postupaka i odgovornosti pri radu s natrijevim hidroksidom. Bombice za kupanje izrađivane su od sode bikarbone, limunske kiseline, vode i aroma, dok su se za osvježivač prostora upotrebljavali listovi mente, alkohol i voda. Mast od čuvarkuće nastajala je

povezivanjem domaće masti i biljnih sastojaka. Naglasak nije bio na mehaničkom ponavljanju recepta, nego na razumijevanju uloge sastojaka, praćenju promjena i kontroli kvalitete.

Za svaki su proizvod učenici pripremali deklaraciju s nazivom, sastojcima, vremenom proizvodnje, načinom čuvanja i podatcima o proizvođaču. Time su učili da proizvod mora biti ne samo privlačan nego i jasno opisan i odgovorno predstavljen korisniku. Raspravljalo se i o razlici između školskoga edukativnog proizvoda i proizvoda namijenjenoga redovitom komercijalnom tržištu, za koji vrijede dodatni propisi i provjere.

3.3. Prodaja i financijska pismenost

Proizvodi su predstavljeni i prodavani tijekom školskih događanja. Učenici su uređivali prodajni prostor, predstavljali namjenu i sastav proizvoda, odgovarali na pitanja, izdavali račune i vodili evidenciju. U izravnom susretu s kupcima morali su jasno govoriti, slušati, prilagođavati objašnjenja i pristojno zaključiti komunikaciju. Prodajna situacija tako je istodobno postala vježba javnoga nastupa, jezične točnosti, samopouzdanja i odgovornosti.

Nakon prodaje učenici su uspoređivali vrijednost uloženoga materijala s ostvarenim prihodom. Razlikovali su prihod od dobiti te razmatrali zašto se dio sredstava mora ponovno uložiti. Dogovor prema kojemu je škola za vrijednost preuzetih čestitki i poklon paketa nabavljala novi materijal dodatno je približio pojam reinvestiranja. Financijska pismenost pritom nije svedena na računanje, nego je povezana s odlučivanjem, planiranjem i odgovornim upravljanjem zajedničkim sredstvima.

3.4. Narudžba poklon paketa i organizacija rada

Poseban organizacijski izazov bila je izrada pedeset poklon paketa za znanstveni skup. Paket je trebao sadržavati sapun, bombicu za kupanje, magnet s logotipom, kremu od nevena i ukrasnu kutijicu. Veća narudžba zahtijevala je procjenu potrebnih količina, pravodobnu nabavu, podjelu poslova, usklađivanje izgleda proizvoda i poštovanje roka.

Učenici su uočili međuzavisnost pojedinih faza: nedovršen proizvod usporava pakiranje, neusklađena količina otežava sastavljanje kompleta, a pogrešno označavanje zahtijeva ponavljanje rada. Takvo iskustvo omogućilo im je razumijevanje organizacije procesa i važnosti

kvalitete bez potrebe za složenom poslovnom terminologijom. Rezultat nije bio samo dovršen paket, nego iskustvo zajedničke odgovornosti za naručenu vrijednost.

3.5. Hrana, školski vrt i ponovna uporaba materijala

Obilježavanje Dana jabuke uključivalo je prikupljanje domaćih jabuka te izradu čipsa i džema. Učenici su sudjelovali u pripremi, pakiranju, predstavljanju i prodaji, a proizvode su prethodno predstavili učenicima i djelatnicima škole. Izravan odgovor korisnika omogućio im je uočavanje veze između kvalitete, promocije i potražnje.

Pri izradi soka od mente pojavila se poteškoća s ambalažom. Učenici su umjesto kupnje novih spremnika pokrenuli prikupljanje manjih staklenki i bočica od članova školske i lokalne zajednice. Time je praktičan problem pretvoren u aktivnost ponovne uporabe i suradnje. Rashlađeni sok ponuđen je na kušanje, a velik interes učenika pokazao je vrijednost jednostavne promocije i neposrednoga iskustva proizvoda.

Aktivnosti „Pojedi i posadi“, uzgoj avokada iz koštice te izrada cvjetnih aranžmana od suhoga cvijeća u posudama od recikliranoga papira dodatno su povezale kreativnost, zdravu prehranu i odgovorno postupanje s resursima. UNESCO (2017) naglašava da obrazovanje za održivi razvoj treba razvijati suradnju, strateško djelovanje, kritičko mišljenje i sposobnost zajedničkoga rješavanja problema; navedene su kompetencije bile sastavni dio opisanih zadataka.

3.6. Promocija na smotrama i u lokalnoj zajednici

Rad zadruge predstavljan je na školskim događanjima, smotrama učeničkih zadruga i tematskim vašarima za mještane. Za javno predstavljanje učenici su morali odabrati proizvode, urediti izložbeni prostor, uvježbati objašnjenja i prilagoditi nastup različitim posjetiteljima. Susreti s drugim zadrugama omogućili su uspoređivanje ideja i učenje promatranjem tuđih rješenja.

Javno predstavljanje dalo je učenicima vidljiv dokaz da njihov rad ima vrijednost izvan učionice. Pohvala, pitanje kupca, narudžba ili prijedlog za poboljšanje postali su neposredna povratna informacija. Ujedno se razvijao osjećaj pripadnosti školi i zajednici, jer su učenici sudjelovali u događanjima koja su okupljala djecu, roditelje, djelatnike i mještane.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Razvoj poduzetničkih i komunikacijskih kompetencija

U dostupnoj dokumentaciji i neposrednim opažanjima najjasnije su se izdvojili inicijativa, ustrajnost, podjela odgovornosti i spremnost na rješavanje problema. Učenici su s vremenom samostalnije predlagali proizvode, prepoznavali potrebne korake i povezivali odluke s raspoloživim materijalom i očekivanim korisnicima. Takvi ishodi podudaraju se s EntreComp područjima ideja i prilika, resursa i djelovanja (Bacigalupo et al., 2016).

Komunikacijske kompetencije razvijale su se tijekom dogovora u timu, pripreme deklaracija, predstavljanja proizvoda i prodajnoga razgovora. Učenik nije morao samo izgovoriti naučeni opis nego odgovoriti na stvarno pitanje, obrazložiti izbor sastojka ili objasniti cijenu. Autentičnost komunikacijske situacije povećala je funkcionalnost jezičnoga učenja i omogućila povezivanje hrvatskoga i engleskoga jezika s prirodoslovnim i poduzetničkim sadržajima.

4.2. Financijska pismenost i razumijevanje stvaranja vrijednosti

Izdavanje računa, evidencija prodaje i usporedba uloženoga i ostvarenoga učinili su osnovne financijske pojmove vidljivima. Učenici su uočili da prihod nije jednak dobiti, da materijal ima cijenu, da se sredstva moraju čuvati i da zarada može poslužiti za razvoj nove aktivnosti. Jednako je važno što vrijednost nije tumačena samo kao novčani rezultat. Koristan proizvod, ekološko rješenje, dar za gosta škole ili pomoć drugima također su prepoznati kao oblici stvorene vrijednosti.

4.3. Održivost, empatija i djelovanje u zajednici

Uporaba biljaka iz školskoga vrta, domaćih jabuka, suhog cvijeća i ponovno prikupljene ambalaže omogućila je da održivost bude sastavni dio proizvodne odluke, a ne samo zasebna tema. Učenici su morali procijeniti što već imaju, što se može ponovno upotrijebiti i kako uključiti druge u rješavanje problema. Razvoj empatije potican je zajedničkim radom i aktivnostima u kojima je korist za drugoga bila jednako važna kao prodaja.

Takvo povezivanje poduzetništva i održivosti važno je jer učenicima pokazuje da poduzetna osoba ne traži samo priliku za zaradu nego promatra potrebe ljudi i okoliša. Poduzetništvo u

školi time postaje oblik odgovornoga građanskog djelovanja, prilagođen dobi i iskustvu učenika.

4.4. Prednosti i ograničenja pristupa

Glavne su prednosti pristupa autentičnost zadataka, vidljiv konačni rezultat, interdisciplinarnost i mogućnost da učenici preuzmu različite uloge. Aktivnosti omogućuju uključivanje učenika različitih interesa i sposobnosti: netko se ističe u izradi, netko u računanju, dizajnu, govoru, organizaciji ili predstavljanju. Pritom se uspjeh ne temelji samo na individualnom postignuću nego na kvaliteti zajedničkoga procesa.

Ograničenja se odnose na vrijeme potrebno za pripremu, dostupnost materijala, sigurnosne i higijenske zahtjeve te nužnost jasnoga razlikovanja školskih edukativnih aktivnosti od redovite komercijalne proizvodnje. Dodatno je ograničenje ovoga rada izostanak standardiziranih instrumenata za mjerenje kompetencija prije i nakon aktivnosti. Zaključci se zato oslanjaju na dokumentirane proizvode, provedene zadatke i opažanja učiteljica, a ne na statistički potvrđene promjene.

U budućem radu korisno bi bilo unaprijed definirati pokazatelje poput samostalnosti u planiranju, kvalitete timske suradnje, razumijevanja financijskih pojmova i sposobnosti predstavljanja proizvoda. Kratke učeničke samoprocjene, rubrike opažanja, dnevnici rada i povratne informacije korisnika omogućili bi sustavnije praćenje napretka, bez gubitka praktične i stvaralačke prirode aktivnosti.

5. Zaključak

Iskustvo Učeničke zadruge „Zrno“ pokazuje da se poduzetništvo u osnovnoj školi može učiti kroz smislen i dobi prilagođen proces stvaranja vrijednosti. Učenici su sudjelovali u prepoznavanju ideje, planiranju, proizvodnji, označavanju, promociji, prodaji, financijskoj analizi i ponovnom ulaganju. Na taj su način povezivali znanja iz različitih nastavnih područja i primjenjivali ih u situacijama s konkretnim korisnicima, rokovima i posljedicama odluka.

Najvažniji nalazi odnose se na uočeni razvoj inicijative, suradnje, komunikacije, odgovornosti, praktičnoga rješavanja problema i razumijevanja osnovnih financijskih odnosa. Ekološki materijali, školski vrt, ponovna uporaba ambalaže i djelovanje u zajednici proširili su

poduzetničko učenje na održivost i društvenu odgovornost. Posebna je vrijednost pristupa u tome što učenici mogu vidjeti rezultat svojega rada i doživjeti da njihova ideja koristi drugima.

Za daljnji razvoj preporučuje se sustavnije dokumentiranje učeničkoga napretka, uključivanje samoprocjene i povratnih informacija korisnika te još snažnije povezivanje s nastavnim ishodima različitih predmeta. Uz odgovarajuće sigurnosne, organizacijske i etičke okvire, učenička zadruga može biti trajno interdisciplinarno mjesto na kojem učenici ne uče samo o poduzetništvu, nego uče djelovati poduzetno, odgovorno i suradnički.

Viri

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, 2015/06. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cccac96a-en
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

Društvo koje gleda mogućnosti: primjer dobre prakse u razvoju empatije i profesionalnih kompetencija učenika Medicinske škole Dubrovnik

Jelena Dominiković, univ. mag. med. techn., nastavnik savjetnik
Ivana Žugaj Bukvić, univ. mag. med. techn., nastavnik savjetnik

Medicinska škola Dubrovnik, Dubrovnik, Hrvatska

jelena.dominikovic@skole.hr, bouquita@hotmail.com

Biografija

Jelena Dominiković, univ. mag. med. techn., magistra je sestrinstva i nastavnica stručno-teorijskih sadržaja u Medicinskoj školi Dubrovnik, gdje je zaposlena od 2014. godine. U zvanje nastavnika mentora napredovala je 2021. godine, a u lipnju 2026. godine u zvanje nastavnika savjetnika. U nastavnom radu poučava strukovne predmete te kontinuirano ulaže u razvoj svojih stručnih i pedagoških kompetencija sudjelovanjem na konferencijama, kongresima i stručnim edukacijama iz područja sestrinstva, zdravstva i odgojno-obrazovnoga rada. Autorica je stručnih članaka i obrazovnih materijala, a u svojim stručnim izlaganjima osobitu pozornost posvećuje temama osoba s invaliditetom, rijetkih bolesti, cistične fibroze, empatije i holističkoga pristupa pacijentu. Njezin profesionalni i životni put snažno je obilježen osobnim iskustvom života s cističnom fibrozom i transplantacijom pluća. Upravo je to iskustvo dodatno proširilo njezino razumijevanje potrebe za podrškom. U svom radu nastoji povezati stručno znanje, osobno iskustvo i pedagošku odgovornost, promičući vrijednosti inkluzije, solidarnosti i empatije.

Ivana Žugaj Bukvić, univ. mag. med. techn., magistra sestrinstva i nastavnica stručno-teorijskih sadržaja u Medicinskoj školi Dubrovnik, u kojoj je zaposlena od 2019. godine. Prethodno je od 2005. godine radila u Medicinskoj školi u Vinkovcima, gdje je stekla dugogodišnje iskustvo u odgojno-obrazovnom radu. U nastavnom procesu poučava strukovne predmete te kontinuirano unaprjeđuje svoje stručne, metodičke i pedagoške kompetencije sudjelovanjem na stručnim skupovima i edukacijama. Aktivno sudjeluje u projektnim aktivnostima škole. Već četiri godine uključena je u državni projekt e-Medica, u kojem surađuje sa školama iz Republike Hrvatske i inozemstva. Dvije godine je sudjeluje u humanitarnom projektu UNICEF-a, a redovito je uključena i u provedbu različitih školskih projekata. Kao

predavačica četiri je puta sudjelovala na međužupanijskim stručnim vijećima nastavnika zdravstvene skupine predmeta. U zvanje nastavnika mentora napredovala je 2019. godine, a u zvanje nastavnika savjetnika 2024. godine.

Sažetak

Ovaj stručni članak prikazuje primjer dobre prakse proveden s učenicima Medicinske škole Dubrovnik s ciljem razvoja empatije, komunikacijskih vještina, društvene odgovornosti i profesionalnih kompetencija u strukovnom zdravstvenom obrazovanju. Aktivnost je oblikovana kao iskustveni i interdisciplinarni proces učenja koji povezuje komunikacijske vještine, psihologiju, zdravstvenu njegu, javnozdravstvenu edukaciju i primjenu inovativnih metoda poučavanja. Nositelji provedbe aktivnosti su učenici smjera medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege, uz suradnju i koordinaciju predmetnog nastavnika koji je ujedno mentor aktivnosti, dok se edukativni sadržaji na razini škole usmjeravaju prema učenicima svih zdravstvenih smjerova koji se obrazuju u Medicinskoj školi Dubrovnik. Učenici sudjeluju u pripremi edukativnih materijala, interaktivnim radionicama, iskustvenim zadacima i javnozdravstvenoj aktivnosti koja uključuje mjerenje krvnog tlaka, glukoze u krvi i zasićenosti krvi kisikom. Spoznaje iz provedene aktivnosti pokazuju da iskustveno i refleksivno učenje može pridonijeti razvoju profesionalnog identiteta učenika, empatije, samopouzdanja i spremnosti za humanu, odgovornu i na osobu usmjerenu zdravstvenu skrb.

Ključne riječi: iskustveno učenje, inovativne metode poučavanja, empatija, inkluzija.

Abstract

This professional paper presents an example of good practice implemented with students of the Medical School Dubrovnik, with the aim of developing empathy, communication skills, social responsibility and professional competences in vocational healthcare education. The activity was designed as an experiential and interdisciplinary learning process that connects communication skills, psychology, nursing care, public health education and innovative teaching methods. The main implementers of the activity are students enrolled in the nursing programme, in cooperation with and under the coordination of the subject teacher who also acts as the mentor of the activity, while school-level educational activities include students from all healthcare programmes offered at the Medical School Dubrovnik. Students participate in the preparation of educational materials, interactive workshops, experiential tasks and a public

health activity that includes blood pressure measurement, blood glucose measurement and oxygen saturation assessment. The activity encourages students to reflect on diversity, prejudice, social barriers, inclusion and the importance of person-centred support. The findings indicate that experiential and reflective learning can strengthen students' professional identity, empathy, confidence and readiness for humane, responsible and person-centred healthcare practice.

Keywords: experiential learning, innovative teaching methods, empathy, inclusion.

1. Uvod

U suvremenom strukovnom obrazovanju sve se veća pozornost posvećuje razvoju kompetencija koje učenicima omogućuju povezivanje stručnog znanja s konkretnim životnim i profesionalnim situacijama. U području zdravstvene skrbi to je osobito važno jer budući zdravstveni djelatnici ne trebaju razvijati samo stručne vještine, nego i empatiju, odgovornost, komunikacijske vještine, profesionalni odnos i osjetljivost za potrebe pojedinca i zajednice. Zdravstvena skrb ne započinje samo postupkom, mjerenjem ili intervencijom. Ona započinje odnosom prema osobi. Učenik koji se obrazuje za zdravstveno zanimanje u budućem profesionalnom radu neće susretati samo bolest, teškoću, dijagnozu ili medicinski problem. Susretat će osobu s vlastitim iskustvom, obitelji, strahovima, mogućnostima, navikama, potrebama i pravom na dostojanstven pristup. Upravo zato svaka zdravstvena škola ima važnu ulogu u oblikovanju ne samo stručnog znanja, nego i profesionalnih vrijednosti. Iskustveno učenje jedan je od pristupa koji učenicima omogućuje dublje razumijevanje nastavnih sadržaja. Prema Kolbu (1984), učenje se razvija kroz iskustvo, refleksiju, stvaranje zaključaka i primjenu naučenoga u novim situacijama. Takav pristup osobito je vrijedan u zdravstvenom obrazovanju jer učenici kroz aktivno sudjelovanje povezuju teoriju, praksu, komunikaciju i osobnu odgovornost. Ovaj stručni članak prikazuje primjer dobre prakse proveden s učenicima Medicinske škole Dubrovnik. Aktivnost je usmjerena na teme o kojima se u društvu i obrazovanju često ne govori dovoljno: različitost, predrasude, nevidljive prepreke, podrška, uključivanje i dostojanstvo svake osobe. Polazište aktivnosti jest razvijanje pogleda koji ne stavlja teškoću ili ograničenje u središte identiteta osobe, nego potiče učenike na prepoznavanje mogućnosti, prava, potreba i potencijala svakog pojedinca.

2. Svrha i ciljevi stručnog članka

Svrha ovog stručnog članka jest prikazati odgojno-obrazovnu i javnozdravstvenu aktivnost kao primjer dobre prakse u razvoju empatije, komunikacijskih vještina i profesionalnih kompetencija učenika Medicinske škole Dubrovnik. Ciljevi aktivnosti su razvijati empatiju, profesionalnu odgovornost i komunikacijske vještine učenika; potaknuti učenike na promišljanje o osobnim i društvenim stavovima te predrasudama; objasniti pojmove oštećenja, invaliditeta i hendikepa na razumljiv i interaktivan način; promicati poštivanje različitosti i ljudskih prava; povezati teorijska znanja iz strukovnih predmeta s praktičnom aktivnošću; osnažiti učenike za provedbu javnozdravstvene edukacije te potaknuti školu i zajednicu na promišljanje o društvu koje gleda mogućnosti. Navedeni ciljevi povezani su s međupredmetnom temom Osobni i socijalni razvoj, koja naglašava razvoj odgovornosti, suradnje, empatije i aktivnog sudjelovanja u zajednici (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019a), kao i s međupredmetnom temom Zdravlje, koja zdravlje promatra kroz tjelesnu, mentalnu i socijalnu dimenziju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019b).

3. Opis primjera dobre prakse

Primjer dobre prakse provodi se u Medicinskoj školi Dubrovnik. Nositelji neposredne provedbe aktivnosti su učenici smjera medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege, u skladu s razinom usvojenih stručnih znanja i vještina. Aktivnosti su namijenjene učenicima svih smjerova koji se obrazuju u školi: učenicima od 1. do 4. razreda četverogodišnjih programa, odnosno smjerova fizioterapeutski tehničar, farmaceutski tehničar, sanitarni tehničar i zdravstveno-laboratorijski tehničar, te učenicima od 1. do 5. razreda petogodišnjeg programa medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege. Aktivnost obuhvaća pripremu edukativnih materijala, predavanja, iskustvene radionice, javnozdravstvenu akciju i završnu refleksiju. U školskom kurikulumu aktivnost je opisana kao proces pripreme, provedbe i evaluacije usmjeren na edukaciju učenika i šire zajednice, razvoj empatije, poštivanje različitosti i promicanje inkluzije (Medicinska škola Dubrovnik, 2025). Učenici zajednički pripremaju edukativne materijale, prezentacijske sadržaje, vizualne prikaze i iskustvene zadatke, uz suradnju i koordinaciju predmetnog nastavnika koji je ujedno voditelj i mentor aktivnosti. Uloga nastavnika nije samo organizacijska, nego i stručna, pedagoška i mentorska: usmjerava učenike u odabiru sadržaja, provjerava stručnu točnost materijala, potiče primjerenu komunikaciju i vodi učenike prema razumijevanju da edukacija nije samo prijenos informacija, nego odgovoran odnos prema osobi i zajednici. Nakon pripremne faze učenici, u pratnji

predmetnog nastavnika, odlaze u razredne odjele svih smjerova Medicinske škole Dubrovnik. Predmetni nastavnik prethodno dogovara provedbu s razrednicima kako bi se predavanje i iskustvena radionica mogli održati na satu razrednika ili, prema mogućnostima, u korelaciji s nastavnikom strukovnih predmeta na zajedničkom nastavnom satu. Na taj način aktivnost ne ostaje izdvojeni projektni događaj, nego postaje dio nastavnog procesa i povezuje se s odgojno-obrazovnim ishodima, međupredmetnim temama i stručnim sadržajima zdravstvenog obrazovanja. Edukativni dio aktivnosti uključuje interaktivno pojašnjavanje pojmova oštećenja, invaliditeta i hendikepa, razgovor o osobnim i društvenim predrasudama, promicanje poštivanja različitosti te praktične savjete za podršku osobama kojima je podrška potrebna. Iskustveni dio aktivnosti uključuje zadatke kojima sudionici promišljaju o svakodnevnim preprekama s kojima se osobe mogu susresti, primjerice simulaciju ograničenog vida, izvođenje zadataka uz ograničenu pokretljivost ruku i nogu te simulaciju oštećenja sluha. Središnji dio aktivnosti je javnozdravstvena akcija koja se provodi u Medicinskoj školi Dubrovnik povodom Međunarodnog dana osoba s invaliditetom. U sklopu akcije provode se mjerenja krvnog tlaka, glukoze u krvi i zasićenosti krvi kisikom pomoću pulsnog oksimetra, uz stručna pojašnjenja i savjete. Mjerenja izvode učenici smjera medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege, u skladu s usvojenim vještinama. Posebna vrijednost ove aktivnosti nalazi se u tome što se znanje stečeno iskustvenim učenjem ne zadržava samo na jednoj aktivnosti. Spoznaje, komunikacijske vještine i profesionalni stavovi koje učenici razvijaju tijekom pripreme, predavanja, radionica i javnozdravstvene akcije dalje se implementiraju u teorijsku nastavu, vježbe i rad u zadanim nastavnim bazama. Time iskustveno učenje postaje trajni dio profesionalnog razvoja učenika, a inovativne metode poučavanja povezuju školu, nastavu, praksu i stvarne potrebe zajednice.

4. Metode rada

U provedbi aktivnosti korišten je iskustveni, suradnički, interdisciplinarni i refleksivni pristup, uz elemente projektne nastave, vršnjačkog poučavanja, simulacije i javnozdravstvenog učenja u zajednici. Inovativnost ovakvog pristupa očituje se u tome što učenici nisu samo slušatelji nastavnog sadržaja, nego aktivni kreatori, provoditelji i evaluatori aktivnosti. Iskustveno učenje bilo je temelj aktivnosti jer su učenici znanja i vještine primjenjivali u konkretnoj situaciji. Oni ne uče samo o komunikaciji, empatiji i podršci, nego ih pokazuju u stvarnom susretu s drugim učenicima, djelatnicima škole i sudionicima aktivnosti. Takav oblik učenja omogućuje da

nastavne sadržaje dožive kao primjenjive, korisne i povezane s budućim profesionalnim radom (Kolb, 1984).

Suradničko učenje ostvareno je kroz podjelu zadataka, dogovor, međusobnu pomoć i preuzimanje odgovornosti za zajedničku provedbu, dok je vršnjačka edukacija učenicima omogućila da znanje prenesu drugim učenicima jasnim, primjerenim i razumljivim jezikom. Interdisciplinarni pristup bio je vidljiv u povezivanju komunikacijskih vještina, psihologije, zdravstvene njege i javnozdravstvene edukacije. Refleksija je imala posebnu važnost jer je učenicima omogućila da iskustvo ne ostane samo provedena aktivnost, nego da postane temelj za razumijevanje, samovrednovanje i daljnju primjenu u učenju i radu.

5. Teme o kojima se ne govori dovoljno

Vrijednost prikazanog primjera dobre prakse nalazi se u otvaranju tema koje su često prisutne u životu, ali nedovoljno prisutne u svakodnevnom razgovoru. Prva takva tema jest jezik kojim govorimo o drugima. U zdravstvenom i obrazovnom sustavu važno je koristiti stručan jezik, ali stručnost ne smije potisnuti ljudskost. Osoba ne smije biti svedena na dijagnozu, teškoću ili ograničenje. Riječi oblikuju stavove, a stavovi oblikuju ponašanje. Druga tema je razlika između pomoći i podrške. Pomoć je ponekad nužna, ali podrška znači više od pomaganja. Podrška uključuje slušanje, dogovor, poštovanje izbora, poticanje samostalnosti i stvaranje uvjeta u kojima osoba može sudjelovati. Treća tema je nevidljivost prepreka. One mogu biti komunikacijske, emocionalne, organizacijske, društvene ili prostorne. Svjetska zdravstvena organizacija naglašava da se funkcioniranje osobe promatra u odnosu na zdravstveno stanje, osobne čimbenike i okolinske čimbenike (World Health Organization, 2001).

Četvrta tema je empatija bez sažaljenja. Empatija ne znači promatrati drugoga kao slabijeg, nego pokušati razumjeti njegovu perspektivu i pristupiti mu s poštovanjem. Istraživanja u zdravstvenom obrazovanju pokazuju da se empatija može razvijati i jačati ciljanim edukativnim aktivnostima, osobito kada uključuju iskustvo, refleksiju i komunikaciju (Batt-Rawden et al., 2013). Peta tema je društvo koje gleda mogućnosti. Takvo društvo ne negira teškoće, ali ih ne stavlja u središte identiteta osobe. Ono prepoznaje prepreke i traži načine kako ih ukloniti. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom naglašava dostojanstvo, ravnopravnost, sudjelovanje i poštovanje ljudskih prava osoba s invaliditetom (United Nations, 2006). U odgojno-obrazovnom kontekstu to znači stvarati okruženje u kojem se različitost ne promatra kao problem, nego kao dio ljudskog iskustva.

6. Rezultati i učinci aktivnosti

Rezultati aktivnosti mogu se promatrati na stručnoj, komunikacijskoj, socijalnoj i osobnoj razini. Budući da je riječ o odgojno-obrazovnoj i iskustvenoj aktivnosti, njezini se učinci ne mjere samo brojčanim pokazateljima, nego i promjenom razumijevanja, stavova, sigurnosti i spremnosti učenika za aktivno sudjelovanje. Na stručnoj razini učenici su povezali teorijska znanja s praktičnim postupcima. Mjerenje krvnog tlaka, glukoze u krvi i zasićenosti krvi kisikom nije bilo izolirana vježba, nego dio šire javnozdravstvene i edukativne aktivnosti. Učenici su vodili računa o točnosti, sigurnosti, objašnjenju postupka i granicama vlastitih kompetencija. Na komunikacijskoj razini razvijali su sposobnost jasnog izražavanja, prilagodbe objašnjenja, aktivnog slušanja i odgovaranja na pitanja. Na socijalnoj razini promišljali su o stavovima, predrasudama i odgovornosti zajednice. Aktivnost ih je potaknula da zdravstvenu skrb ne promatraju samo kao tehnički posao, nego i kao prostor promicanja dostojanstva, prava, podrške i uključivanja. Inkluzivno obrazovanje usmjereno je na uklanjanje prepreka učenju i sudjelovanju te na stvaranje obrazovnih sustava koji uključuju sve učenike (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). Na osobnoj razini učenici su imali priliku jačati samopouzdanje i osjećaj vlastite korisnosti. Aktivnost im je omogućila da budu nositelji edukacije, a ne samo primatelji znanja. Time su mogli doživjeti da svojim znanjem, trudom i komunikacijom mogu doprinijeti školskoj i široj zajednici.

Posebno važan učinak aktivnosti očituje se u prijenosu stečenog iskustva u daljnji odgojno-obrazovni proces. Znanja, vještine i stavovi razvijeni tijekom iskustvenog učenja ne završavaju provedbom aktivnosti, nego se, uz mentorstvo predmetnog nastavnika, implementiraju u nastavak teorijske nastave, vježbe i rad u zadanim nastavnim bazama. Učenici tako stečene spoznaje mogu povezati s nastavnim sadržajima iz zdravstvene njege, komunikacijskih vještina i psihologije te ih primijeniti u konkretnim situacijama rada s korisnicima, pacijentima i njihovim obiteljima. Na taj način primjer dobre prakse postaje više od jednokratne aktivnosti: postaje pedagoški model koji povezuje školu, praksu i profesionalni identitet budućeg zdravstvenog djelatnika.

7. Prednosti, ograničenja i mogućnosti daljnje realizacije

Prednost ovog primjera dobre prakse očituje se u njegovoj odgojnoj, stručnoj i društvenoj vrijednosti. Aktivnost povezuje različite nastavne predmete, potiče suradnju učenika,

omogućuje praktičnu primjenu znanja i otvara važne teme koje se u društvu često nedovoljno obrađuju. Posebna prednost jest primjena inovativnih metoda poučavanja, jer učenici uče kroz iskustvo, simulaciju, vršnjačku edukaciju, javnozdravstveno djelovanje i refleksiju, a zatim stečeno znanje prenose u daljnji nastavni proces i vježbe. Takav pristup pridonosi uklanjanju prepreka učenju i sudjelovanju te razvoju uključivog obrazovnog okruženja (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

Ograničenja aktivnosti odnose se na organizacijske izazove, usklađivanje rasporeda, pripremu učenika i potrebu za jasnim mentorstvom. Budući da se radi o osjetljivoj temi, važno je pažljivo birati jezik, način prikaza i metode iskustvenog učenja. Iskustvene aktivnosti i simulacije potrebno je provoditi odgovorno, uz objašnjenje da one ne mogu u potpunosti prikazati stvarno životno iskustvo osobe, nego služe kao poticaj za razumijevanje i razgovor. Mogućnosti daljnje realizacije uključuju proširenje aktivnosti na učeničke domove, druge škole i lokalnu zajednicu, suradnju s udrugama, zdravstvenim ustanovama i stručnjacima iz područja rehabilitacije, psihologije, socijalne skrbi ili zdravstvene njege. Važan smjer razvoja je i izrada javno i besplatno dostupnih digitalnih edukativnih materijala, primjerice brošura, kratkih videozapisa, plakata, prezentacija ili mrežnih sadržaja. Time bi aktivnost dobila dodatnu vrijednost za širu odgojno-obrazovnu i stručnu zajednicu (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). Dodatna mogućnost je uvođenje učeničke refleksije prije i nakon aktivnosti kroz kratke anonimne upitnike, dnevnik refleksije ili pisani osvrt. Takav pristup omogućuje praćenje promjene stavova i razumijevanja, a ujedno slijedi logiku iskustvenog učenja u kojem je refleksija ključna za povezivanje iskustva i buduće primjene (Kolb, 1984). Aktivnost se može razvijati i kroz model vršnjačkih edukatora, pri čemu učenici koji su sudjelovali u provedbi sljedeće godine mentoriraju mlađe učenike.

8. Zaključak

Prikazani primjer dobre prakse pokazuje da svaka medicinska škola može i treba biti prostor u kojem se ne prenosi samo stručno znanje, nego oblikuju stavovi, vrijednosti i profesionalni identitet učenika. Učenici kroz ovakve aktivnosti uče da zdravstvena skrb nije samo izvođenje postupaka, nego odnos prema osobi, obitelji i zajednici. Posebna vrijednost aktivnosti nalazi se u promjeni perspektive: umjesto da se osoba promatra kroz teškoće, učenici se potiču na prepoznavanje mogućnosti, snaga, prava i potreba svakog pojedinca. Aktivnost je pokazala da iskustveno i refleksivno učenje, projektna nastava, vršnjačko poučavanje, suradničko učenje, simulacijske aktivnosti i učenje služenjem zajednici mogu pridonijeti razvoju empatije, komunikacijskih vještina, samopouzdanja i društvene odgovornosti učenika. Uloga predmetnog

nastavnika kao voditelja i mentora pritom je ključna jer usmjerava učenike, osigurava stručnu točnost sadržaja i povezuje aktivnost s nastavnim ishodima, teorijskom nastavom, vježbama i radom u nastavnim bazama. Posebna snaga ovakvog pristupa nalazi se u tome što učenici stečeno znanje ne zadržavaju samo na razini jednoga projekta ili nastavnog sata, nego ga prenose u daljnji obrazovni i profesionalni razvoj. Društvo koje gleda mogućnosti počinje u svakodnevnim odgojno-obrazovnim situacijama: u načinu na koji govorimo, slušamo, poučavamo, prilagođavamo i uključujemo. Kao snažna završna poruka može se istaknuti misao Stephena Hawkinga: „Invaliditet ne mora biti prepreka uspjehu" (World Health Organization & World Bank, 2011). Upravo ta misao sažima vrijednost ovog primjera dobre prakse: učenike treba učiti gledati dalje od teškoće — prema osobi, njezinu dostojanstvu, glasu, mogućnostima i pravu da bude ravnopravan dio zajednice.

Viri

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: An updated, systematic review. *Academic Medicine, 88*(8), 1171–1177. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318299f3e3
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Medicinska škola Dubrovnik. (2025). *Izvješće Školski kurikulum za školsku godinu 2025./2026.* [Interni školski dokument].
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019a). Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine, 7/2019.* https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_153.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019b). Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj.
  Narodne novine, 10/2019.
  https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_212.html

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/42407
- World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182

Ti, ja, mi – odnos kao temelj promjene u pedagoškom okruženju

You, Me, Us – Relationship as the Foundation of Change in Educational Settings

Josipa Visković
Samostalni predavač
viskovic.josipa@gmail.com

Biografija

Josipa Visković rođena je 6. ožujka 1999. u Splitu. Prijediplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja završila je 2020. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, nakon čega upisuje studij psihologije na Hrvatskom katoličkom sveučilištu u Zagrebu. Diplomirala je 2025. godine te stekla akademski naziv magistre psihologije uz rektorovu pohvalnicu. Kontinuirano se stručno usavršava u područjima psihološkog savjetovanja, rada s traumom, suicidalnosti i psihološke prve pomoći. Iskustvo obogaćuje sudjelovanjem u volonterskim projektima i organizacijom predavanja za roditelje i radionica za djecu. Trenutačno radi kao stručna suradnica psihologinja u osnovnoj školi, gdje svakodnevno pruža podršku učenicima, roditeljima i učiteljima te aktivno sudjeluje u preventivnim i savjetodavnim aktivnostima.

Sažetak

Iako suvremena psihološka i pedagoška literatura naglašavaju važnost kvalitetnog odnosa između učenika i odrasle osobe, u školskoj se praksi odnos često počinje graditi tek kada se pojavi problem – pad motivacije, neizvršavanje školskih obveza ili teškoće u ponašanju. Polazeći od iskustva rada školskog psihologa te relevantnih teorijskih i empirijskih spoznaja, ovaj rad zastupa tezu da odnos ne treba promatrati kao sredstvo za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, nego kao temeljnu vrijednost odgojno-obrazovnoga procesa.

Rad integrira holistički pristup učeniku, načela humanističke psihologije, pedagogiju skrbi i Teoriju samoodređenja kako bi objasnio na koji način osjećaj povezanosti s odraslom osobom stvara preduvjete za razvoj autonomije, kompetentnosti, odgovornosti i unutarnje motivacije. Poseban naglasak stavlja se na razumijevanje odnosa kao preventivnog procesa koji se gradi kroz svakodnevne, naizgled male interakcije u kojima učenik doživljava da je viđen, saslušan i prihvaćen kao cjelovita osoba.

U radu se također razmatraju komplementarne uloge učitelja i školskog psihologa te se, uz uvažavanje zahtjevnosti učiteljske profesije, nude jednostavni primjeri iz svakodnevne školske prakse koji pokazuju da izgradnja odnosa ne zahtijeva velike intervencije, nego autentičnu prisutnost i iskreni interes za učenika. Zaključno, rad ističe da se dugoročne promjene u ponašanju, motivaciji i preuzimanju odgovornosti češće razvijaju kao posljedica kvalitetnog odnosa nego primjene različitih motivacijskih tehnika.

Ključne riječi: holistički pristup, odnos s učenicima, školska psihologija, teorija samoodređenja, pedagogija skrbi

Abstract

Although contemporary psychological and educational literature has long emphasized the importance of high-quality relationship between students and adults, in school practice these relationships often begin to receive attention only after problems emerge, such as declining motivation, failure to meet academic responsibilities or behavioral difficulties. Drawing on the proffesional experience of a school psychologist, as well as relevant theoretical and empirical insights, this paper argues that relationships should not be viewed merely as a means of achieving educational outcomes, but rather as a fundamental value of the educational process itself.

The paper integrates a holistic approach to student development with principles of humanistic psychology, the Ethics of Care and Self-Determination Theory to explain how a student's sense of connection with a significant adult creates the conditions for the development of autonomy, competence, responsibility and intrinsic motivation. Particular emphasis is placed on understanding relationship as a preventive process that develops through everyday, seemingly small interactions in which students experience being seen, heard and accepted as whole persons.

The paper also examines the complementary roles of teachers and school psychologists and, while acknowledging the demanding nature of the teaching profession, offers practical examples from everyday school practice demonstrating that building a relationship does not require extensive interventions, but rather authentic presence and genuine interest in the student. In conclusion, the paper highlights that long-term changes in students' behavior, motivation and responsibility are more likely to emerge as a consequence of high-quality relationships than as a result of various motivational techniques.
Key words: Ethics of care, holistic approach, school psychology, Self-Determination Theory, teacher-student relationship

1. Uvod

Nerijetko se u uredu školskog psihologa nađe učenik koji tjednima odbija napisati zadaću ili ispraviti negativnu ocjenu, a zatim nakon jednog razgovora pristane učiniti upravo to. Takve situacije prirodno otvaraju pitanje: Što je dovelo do toga? Što je dovelo do promjene koju je naizgled bilo nemoguće postići tjednima? Je li riječ o nekoj posebnoj tehnici motiviranja ili ipak o nečemu mnogo jednostavnijemu – odnosu koji je s učenikom izgrađen i budi u njemu spremnost na suradnju?

Iz perspektive školskog psihologa odgovor gotovo nikada ne leži u posebnim motivacijskim tehnikama ili uvjeravanju učenika. Baš suprotno, takav generički pristup može kod učenika stvoriti otpor i dodatno nas udaljiti od njega. To se posebice očituje u radu s adolescentima koji vrlo brzo prepoznaju autentičnost ili njezin nedostatak. Odnos se ne gradi tehnikama, nego iskrenim zanimanjem za osobu. „Ako se osjećam kao da mi govoriš nešto što si već rekao desetcima drugih učenika, koliko će mi to biti zanimljivo?”

Takav pogled proizlazi iz holističkog pristupa, koji učenika promatra kao cjelovitu osobu (MZOM, 2017), a ne isključivo kroz njegov školski uspjeh ili ponašanje. Učenik u školu dolazi sa svojim iskustvima, obiteljskim odnosima, emocionalnim stanjima, interesima, snagama i teškoćama. Tek kada ga promatramo tako cjelovito možemo razumjeti značenje njegovoga ponašanja i odabrati način podrške koji će biti uistinu djelotvoran.

U svakodnevnom praktičnom radu promjena se najčešće događa kada učenik osjeti da ga prije svega vidimo kao kompletnu osobu, a tek onda se usmjerimo na problem koji trebamo zajedno riješiti. Upravo zato ovaj rad ne polazi od pitanja kako odnos iskoristiti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva, već od pretpostavke da je **odnos sam po sebi temeljna vrijednost odgojno-obrazovnog procesa. Odnos nije sredstvo ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva, već je sam po sebi cilj.** Kad se odnos gradi zbog samog odnosa, a ne isključivo kao sredstvo za postizanje određenog cilja, stvaraju se uvjeti u kojima učenik lakše razvija osjećaj pripadnosti, sigurnosti i odgovornosti. U tom kontekstu odgovornost i suradnja ne proizlaze iz straha od posljedica, nego iz povjerenja i osjećaja da je odrasloj osobi uistinu stalo do njega i da je ono što mu želi dobro za njega. Drugim riječima, tada utjecaj proizlazi iz odnosa, a ne iz autoriteta.

Istodobno, nemoguće je izostaviti činjenicu da učitelji svakodnevno rade u okolnostima koje nadilaze njihove kapacitete. Sustav često od učitelja traži toliko administracije, organizacije, posvećenosti velikom broju učenika, zahtjevima roditelja i profesionalnim zahtjevima da upravo ono što je temelj obrazovanja – odnos – ostaje bez vremena. Brojna istraživanja potvrđuju da se učiteljska profesija ubraja među emocionalno najzahtjevnija zanimanja te da je izložena povećanom riziku od profesionalnog sagorijevanja (Jennings i sur., 2017, Moens i sur., 2026).
S druge strane, iako zahvaćen velikim brojem istih problema, psiholog je ipak u uredu sam i u trenutku kada dijete dođe u taj ured, ima više vremena i kapaciteta posvetiti se baš njemu, nego što to ima učitelj u razredu.

Upravo zato, namjera ovoga rada nije kritizirati učitelje niti uspoređivati njihovu ulogu s ulogom stručnog suradnika. Naprotiv, cilj je osvijestiti da se odnos ne gradi velikim intervencijama niti zahtijeva dodatne sate rada. On nastaje kroz svakodnevne male susrete u kojima učenik osjeti da ga odrasla osoba vidi, čuje i iskreno doživljava kao čovjeka, a ne kao neuspjeh. Na takvim temeljima može se kasnije potaknuti potrebna promjena.

2. Odnos kao temelj odgojno-obrazovnoga rada

Takvo razumijevanje odnosa proizlazi iz humanističke psihologije Carla Rogersa (1951, 1961, prema Cornelius-White, 2007), koji ističe da su empatija, autentičnost i bezuvjetno pozitivno prihvaćanje temelj razvoja osobe. Iako su njegova načela nastala u kontekstu psihoterapije, vrlo brzo pronašla su mjesto i u obrazovanju. Rogers smatra da kvalitetan odnos ne predstavlja

metodu rada, nego prostor u kojem osoba može slobodno učiti, razvijati se i preuzimati odgovornost za vlastiti rast. Na sličnim polazištima Nel Noddings razvija koncept pedagogije skrbi (*Ethics of Care*), prema kojemu odgoj nije prvenstveno prijenos znanja, nego odnos između osobe koja skrbi i osobe koja tu skrb prima. U takvom odnosu učenik nije objekt poučavanja, nego osoba čije potrebe, osjećaji i iskustva zaslužuju biti prepoznati (Noddings, 2012, prema Bergmark, 2020).

Suvremeno obrazovanje oblikovano je takvim vrijednosnim polazištima. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (MZOM, 2017) naglašava cjelovit razvoj i dobrobit učenika, individualizirani pristup, stvaranje sigurnoga i poticajnog okruženja te razvoj suradničkih odnosa i zajedništva. U središtu odgojno-obrazovnoga procesa nalazi se učenik kao cjelovita osoba, što je u skladu s holističkim pristupom i suvremenim psihološkim spoznajama o učenju i razvoju. Takva načela jasno pokazuju da kvalitetan **odnos između učenika i odrasle osobe nije dodatna vrijednost odgojno-obrazovnoga rada, nego njegova temeljna nit** koja se isprepliće i spaja sva polazišta. Drugim riječima, razvoj odnosa nije samo pitanje individualnog stila pojedinog učitelja ili stručnog suradnika, već sastavni dio suvremenog razumijevanja odgoja i obrazovanja (Imširović, 2011).

Da važnost odnosa nije samo teorijsko ili kurikularno polazište, već i stvarnost obrazovne prakse potvrđuju i brojna istraživanja. Meta-analiza Corneliusa-Whitea (2007), koja je obuhvatila više od 300 tisuća učenika, pokazala je da su odnosi obilježeni empatijom, autentičnošću, poštovanjem i uključivanjem učenika povezani ne samo s boljim akademskim postignućima, nego i s većom motivacijom, pozitivnijim ponašanjem, boljom emocionalnom dobrobiti i većim zadovoljstvom školom. Odnosi koje učitelji uspostavljaju s učenicima značajno su povezani s njihovim školskim funkcioniranjem (Pianta i sur., 2012).

Posebno zanimljivo objašnjenje zašto odnos ima tako snažan učinak pruža Teorija samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Autori polaze od pretpostavke da svaka osoba ima tri temeljne psihološke potrebe: autonomiju (doživljaj da imamo mogućnost izbora i utjecaja na vlastite odluke), kompetentnost (osjećaj uspješnosti i učinkovitosti) i povezanost (osjećaj da pripadamo i da smo prihvaćeni od drugih). Sve tri potrebe jednako su važne za zdrav razvoj i unutarnju motivaciju, no u školskom kontekstu upravo povezanost često predstavlja preduvjet za ostvarivanje preostalih dviju.

Učenik koji doživljava da ga učitelj ili stručni suradnik vidi, razumije i prihvaća, lakše će razviti povjerenje potrebno za preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje. Iz takvog odnosa proizlazi veća spremnost da samostalno donosi odluke i prihvati posljedice svojih izbora, čime se zadovoljava potreba za autonomijom. Istodobno, kada se osjeća sigurno i podržano, lakše će ulagati trud, prihvaćati izazove i doživljavati uspjeh, čime se razvija osjećaj kompetentnosti. Drugim riječima, povezanost ne zamjenjuje autonomiju i kompetentnost, nego stvara uvjete u kojima se one mogu prirodno razvijati.

3. Paradoks obrazovnog sustava

Unatoč jasnim teorijskim polazištima i kurikularnim smjernicama, u praksi se upravo ovdje očituje paradoks obrazovnog sustava. Iskustvo rada u školi pokazuje da odnos s učenikom nerijetko postaje važan tek onda kada se pojavi problem – kada učenik prestane izvršavati školske obveze, kada izgubi motivaciju ili razvije otpor prema školi. Često se tada u priču uključuje stručnog suradnika, očekujući da će jedan ili nekoliko razgovora dovesti do promjene ponašanja koja se nije uspjela postići tjednima ili mjesecima. Upravo tada postaje vidljivo ono što je prethodno izostalo. **Odnos se ne može izgraditi u trenutku kada nam je potreban** kako bismo riješili problem. Tada se može pokušati obnoviti ili ojačati, ali ne izgraditi od početka. Povjerenje, osjećaj sigurnosti i spremnost učenika da prihvati pomoć nastaju mnogo ranije, kroz svakodnevne interakcije koje naizgled nemaju nikakvu posebnu odgojno-obrazovnu svrhu.

Upravo zato odnos ne treba promatrati kao intervenciju nego kao proces. **Odnos je prevencija, ne intervencija.** Ne nastaje u jednom razgovoru niti se može svesti na primjenu određene tehnike ili motivacijskog pristupa. Gradi se postupno, kroz brojne male susrete u kojima učenik stječe iskustvo da je viđen, saslušan i prihvaćen čak i onda kada od njega ništa ne tražimo.

4. Što mogu učiniti već sutra ili kako graditi odnos kada nam ništa ne treba?

Takvi, naizgled beznačajni mikrotrenutci u školskom su okruženju često podcijenjeni. Potrebno je svega nekoliko sekundi da bismo učeniku prije odgovaranja uputili pitanje: “Kako si danas?”, komentar “Vidim da si se potrudio.” ili da se samo prisjetimo neke sitnice koju je učenik ranije podijelio o sebi. Ipak, takvi sitni trenutci učeniku šalju poruku da odrasla osoba ne vidi samo njegovu ocjenu ili ponašanje, nego i njega kao osobu, a time se gradi odnos.

Kada učenik dođe u ured psihologa, razgovor ne započinje pitanjem: „Zašto nisi ispravio jedinicu?“ ili „Što si učinio?“ Započinje jednostavnim pitanjem: „Kako si?“ Ako psiholog zna da učenik kod kuće prolazi kroz teško razdoblje, primjerice da ima bolesnu majku, onda će prirodan dio razgovora biti i pitanje: „Kako je mama?“ ili „Ima li što novo kod kuće?“ Tek nakon takvog razgovora prelazi se na razlog dolaska. Takav slijed nije slučajan. Njime se učeniku poručuje da njegov problem nije jedino što odrasla osoba vidi te da njegova vrijednost nije određena jednom ocjenom ili jednim ponašanjem. Naravno, ne znaju svi uvijek što se nekome događa kod kuće i nema ni potrebe da znaju. Za ljudskost nije nužno da sve znamo.

Na sličan se način razgovor i završava, dajući djetetu do znanja da to što smo saznali za njegov problem nije promijenilo našu perspektivu o njemu kao čovjeku vrijednom poštovanja i primjećivanja. Razgovor se može završiti porukama poput: „Drago mi je da si podijelio sa mnom taj problem. Hvala ti što mi vjeruješ.“ ili „Drago mi je da smo zajedno riješili problem.“ ili „Sad vjerujem da ćeš uspjeti ispraviti ocjenu. Javi mi kako je prošlo.“ To su rečenice koje uzimaju tek nekoliko sekundi, a djetetu daju osjećaj da smo zainteresirani za njega i njegovu dobrobit te da smo *tu*. Nekoj smo djeci mi jedine osobe koje su *tu*.

Takav se odnos može graditi i u učionici. Kada učenik dolazi odgovarati za prolaznu ocjenu ili ispraviti negativnu ocjenu, učitelj može odgovaranje započeti riječima: „Vidim da si danas došao odgovarati. Sigurno si se potrudio. Idemo zajedno vidjeti što znaš." Takva rečenica neće promijeniti kriterije vrednovanja niti krajnji ishod odgovaranja, kao što neće ni umanjiti važnost znanja i ispravljanja ocjene, ali može promijeniti način na koji učenik doživljava situaciju. Umjesto da odgovaranje doživi kao prijetnju, učenik dobiva poruku da odrasla osoba vjeruje u njegov trud i želi njegov uspjeh. Čak i da se u tom trenu nije toliko potrudio, možda baš sljedeći put hoće, jer neće htjeti razočarati nekoga tko vjeruje u njega. Zato ponekad žrtvujemo kratkoročnu dobrobit za dugoročne ishode.

Izgradnja odnosa često se doživljava kao nešto što zahtijeva mnogo vremena, dodatne razgovore ili posebne pedagoške vještine. U stvarnosti, odnos se najčešće ne gradi velikim intervencijama, nego nizom malih svakodnevnih susreta koji učeniku daju do znanja da je primijećen. Upravo zato zahtjevi postavljeni učeniku u kvalitetnom odnosu neće rezultirati time da ih učenik promatra kao prijetnju ili kaznu, već kao podršku vlastitom razvoju.
Važno je naglasiti da odnos ne znači izostanak granica niti snižavanje očekivanja. Naprotiv, kvalitetan odnos omogućuje postavljanje jasnih granica jer ih učenik doživljava kao izraz brige,

a ne kao oblik kontrole. Kada se osjeća prihvaćeno i poštovano, veća je vjerojatnost da će učenik prihvatiti odgovornost za vlastite postupke i biti spreman mijenjati svoje ponašanje.

U praksi se nerijetko događa da učenici koji su mjesecima odbijali razgovarati ili tražiti pomoć, s vremenom sami počnu dolaziti u ured psihologa. Promjena se ne događa zato što je riješen svaki njihov problem, već zato što su stekli iskustvo da će ih netko saslušati bez osude i potruditi se zajedno pronaći rješenje ako je moguće. Tek kada odnos postane dovoljno siguran, učenik počinje sam tražiti podršku prije nego što problem eskalira. Upravo se u tome očituje dugoročna vrijednost ulaganja u odnos – ne u tome što će riješiti jednu negativnu ocjenu, nego što će učenik razviti povjerenje da pomoć može potraži i ubuduće, prije nego što uopće dobije negativnu ocjenu (ili ukor npr.).

5. Dvije profesionalne perspektive – jedan zajednički cilj

U obrazovnom sustavu ponekad se stvara dojam da učitelji i stručni suradnici različito gledaju na isti problem. Situacije poput ispravljanja ocjena ili gubitka motivacije mogu postati plodno tlo za nastanak nerazumijevanja između učitelja i stručnih suradnika. Treba imati na umu da je u različitim profesionalnim ulogama prirodno da se pažnja usmjerava na različite aspekte iste situacije. Kada učenik odbija izvršavati školske obaveze, učitelj je prirodno usmjeren prema onome za što je profesionalno odgovoran – učenju, vrednovanju i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Stručni suradnik psiholog, s druge strane, nastoji razumjeti što se nalazi u podlozi učenikova ponašanja: Zašto je motivacija oslabila? Što učenik trenutačno proživljava? Koje njegove potrebe nisu zadovoljene? Što mu je potrebno kako bi ponovno mogao preuzeti odgovornost?

Te dvije perspektive mogu se u praksi shvatiti kao suprotstavljene, ali zapravo se međusobno nadopunjuju. Učitelji i psiholozi dijele isti cilj – dobrobit učenika i njegov razvoj – ali do njega dolaze iz različitih profesionalnih uloga. Upravo se ovdje ponovno može razmotriti primjer kroz prizmu Teorije samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Učitelj svakodnevno stvara prilike da učenik razvija osjećaj kompetentnosti kroz učenje, napredovanje i iskustvo uspjeha. Istodobno, psiholog često djeluje ondje gdje je narušen osjećaj povezanosti, nastojeći obnoviti povjerenje između učenika, škole i važnih odraslih osoba. Kada učenik ponovno doživi da pripada i da ga odrasli prihvaćaju, lakše preuzima odgovornost za vlastite izbore (autonomija) i ponovno se uključuje u aktivnosti u kojima može doživjeti uspjeh (kompetentnost).

Drugim riječima, tri temeljne psihološke potrebe – kompetentnost, autonomija i povezanost, ne djeluju odvojeno. Iako su jednako važne, u školskom kontekstu upravo se povezanost često pokazuje kao prvi korak prema ostvarenju preostalih dviju. Učenik koji ne osjeća da pripada teško će prihvatiti odgovornost ili vjerovati da može biti uspješan. Nasuprot tomu, kada je potreba za povezanošću zadovoljena, povećava se vjerojatnost da će učenik samostalno birati odgovorno ponašanje i ulagati trud u školske obveze (Pianta i sur., 2012).

Kako je već ranije objašnjeno, nije riječ o tome da mi odnos koristimo kako bismo učenika motivirali da napiše zadaću ili ispravi negativnu ocjenu. Paradoksalno, upravo onda kada odnos prestane biti sredstvo za ostvarivanje cilja i postane vrijednost sama po sebi, učenici češće počinju preuzimati odgovornost, razvijati unutarnju motivaciju i uspješnije ostvarivati odgojno-obrazovne ishode. Ono što spaja različite profesionalne uloge mogla bi biti izgradnja odnosa iz kojeg će **odgovornost proizaći kao prirodna posljedica, a ne kao cilj**.

6. Zaključak

Na početku ovog rada postavljeno je pitanje zbog čega učenik koji tjednima odbija napisati zadaću ili ispraviti negativnu ocjenu, nakon jednog razgovora sa školskim psihologom ipak odluči to učiniti. Iako se odgovor na prvi pogled može tražiti u različitim tehnikama motiviranja ili komunikacije, iskustvo rada školskog psihologa upućuje na nešto mnogo jednostavnije, ali istodobno i zahtjevnije – odnos.

Odnos nije tehnika rada, metoda motiviranja niti sredstvo za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. On je temelj na kojemu ti ciljevi uopće mogu postati ostvarivi. Upravo zato najveća vrijednost odnosa nije u tome što će učenik zbog njega napisati jednu zadaću, ispraviti jednu negativnu ocjenu ili privremeno promijeniti ponašanje. Njegova je vrijednost u tome što učenik kroz odnos razvija osjećaj da pripada, da je prihvaćen i da postoji odrasla osoba kojoj je iskreno stalo do njegovoga razvoja. Iz takvog iskustva prirodno se razvijaju odgovornost, unutarnja motivacija i spremnost na suradnju. Odnos je svrha sam po sebi.

Paradoks školskoga sustava je u tome što, opterećeni brojnim drugim zahtjevima i ulogama, odnos često pokušavamo graditi tek onda kada nam on postane potreban. Međutim, upravo tada postaje jasno da je za njegovu izgradnju već kasno. Odnos se ne stvara u trenutku kada učenik treba ispraviti negativnu ocjenu ili prestane izvršavati školske obveze. On nastaje mnogo ranije

– u svakodnevnim, naizgled beznačajnim susretima u kojima učenik osjeti da ga odrasla osoba vidi, pamti i doživljava kao čovjeka, a ne kao problem koji treba riješiti.

To ne znači da učitelji trebaju postati psiholozi niti da psiholozi trebaju preuzeti ulogu učitelja. Njihove su profesionalne uloge različite, ali međusobno komplementarne. Dok učitelj svakodnevno vodi učenika kroz proces učenja, psiholog nastoji razumjeti razvojne i emocionalne procese koji stoje u podlozi njegovoga ponašanja. Ono što ih povezuje je zajednički cilj – dobrobit učenika. Upravo se u kvalitetnoj suradnji tih dviju perspektiva otvara prostor za cjelovit razvoj djeteta.

Možda zato pitanje koje si kao odgojno-obrazovni djelatnici trebamo postavljati nije „Kako motivirati učenika da napiše zadaću?“ ili „Kako ga potaknuti da ispravi negativnu ocjenu?“ Prije toga trebamo si postaviti drugo pitanje: „Jesmo li izgradili odnos iz kojeg će učenik početi surađivati?“

Na kraju, učenici će često zaboraviti sadržaj nastavne jedinice ili metodu učenja po koracima, ali neće zaboraviti kako su se osjećali s odraslom osobom. Rijetko će dugoročno promijeniti svoje ponašanje zbog naših metoda, ali će ga mnogo češće promijeniti zbog odnosa koji su s nama izgradili. I možda je upravo zato najvažnija poruka ovoga rada vrlo jednostavna: *Odnos stvoren sam zbog sebe najsnažniji je alat promjene u pedagoškom okruženju.*

Viri

- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings' ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331-344. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. https://doi.org/10.3102/003465430298563
- Imširović, F. (2011). *Međuljudski odnosi u odgojnom i nastavnom procesu*. *Novi Muallim*, (46), 82-88.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... i Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000187

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (MZOM). (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531
- Moens, M., Vanblaere, B., Devos, G., i Tuytens, M. (2026). Teacher wellbeing in schools: A systematic review of job demands and job resources. *Frontiers in Education*, 11, 1709029. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1709029
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., i Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. U S. L. Christenson, A. L. Reschly i C. Wylie (Ur.), *Handbook of research on student engagemen*t (str. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68

The Contemporary Role of Teachers as Facilitators in Developing Motivated, Independent and Responsible Learners

Katerina Sapundzieva Dimova, M.Sc. in Educational Management
City of Skopje Secondary School “Kocho Racin”, Skopje, North Macedonia
ksapundzieva@gmail.com

Biography

Katerina Sapundzieva Dimova, M.Sc. in Educational Management, is a Pedagogue at the City of Skopje Secondary School "Kocho Racin", Skopje, North Macedonia. She earned both her Bachelor's and Master's degrees from the Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje. Her research interests include educational management, contemporary teaching, student motivation, inclusive education, and teachers' professional development. She has participated in international research projects, scientific conferences, and numerous professional training programs. She is the author and co-author of several papers published in the proceedings of international scientific conferences.

Abstract

Contemporary education is characterized by rapid social, technological, and educational changes that require teachers to move beyond the traditional role of knowledge transmitters and adopt the role of facilitators who actively support students’ motivation, independence, and responsibility. Within this context, the development of student-centered learning has become one of the key priorities for improving educational quality. The aim of this paper is to examine teachers’ perception of their contemporary role and to identify the teaching practices and challenges associated with fostering students’ motivation, independence, and responsibility. The study employed a mixed-methods research approach using an online questionnaire administered to 100 primary and secondary school teachers. The questionnaire included both closed-ended items, analyzed using descriptive statistical methods, and two open-ended questions that provided qualitative insights into teachers’ experience and perception.

The findings indicate that teachers largely embrace the facilitators’ role and frequently implement student-centered learning practices that encourage active participation, critical thinking, collaboration, and student autonomy. However, the results also reveal that the

development of students' independence and responsibility remains a significant challenge. The most frequently identified obstacles include insufficiently developed work habits, low student motivation, and extensive curricula, which limit opportunities for more individualized and active learning.

The findings suggest that, alongside teachers' professional competencies, institutional support, continuous professional development, and a supportive learning environment are essential for fostering motivated, independent, and responsible learners and for strengthening the quality of the educational process.

Keywords: teachers as facilitator; student-centered learning; student motivation; independent learning; student responsibility.

1. Introduction

Over the last two decades, education has been in a process of continuous transformation, driven by technological development, digitalization, globalization and rapid social changes. In such conditions, the role of the teacher as the primary source of knowledge has experienced significant conceptual and practical changes. Teachers are increasingly expected not only to support students in acquiring knowledge and mastering curricular content but also to prepare them for active participation in society by fostering critical thinking, creativity, collaboration, communication, digital literacy, innovation, entrepreneurship, and lifelong learning skills. Consequently, contemporary education systems are moving away from the traditional knowledge-transmission model and placing greater emphasis on the development of twenty-first-century competencies, with a strong focus on creating learning environments that promote active, self-regulated and life-long learning (*UNESCO, 2021; OECD, 2024*).

Vygotsky (1978) established that learning is a social process in which the role of the teacher is to provide support that will enable the student to gradually reach a higher level of understanding and independence, while Bruner (1996) emphasizes that teaching should be organized in such a way that students independently discover and connect new knowledge (*Vygotsky, 1978; Bruner, 1996*). These theoretical assumptions form the basis of modern models of student-centered learning, in which the student is an active participant in the learning process, and not just a passive recipient of information. Teaching is organized according to the needs, interests, abilities and previous knowledge of the students. In such models, investigative learning, critical thinking, collaboration, self-regulation and taking responsibility for their own learning process are encouraged (*UNESCO, 2021; OECD, 2024*).

Contemporary research indicates that motivation, independence, and responsibility are closely interconnected competencies that significantly contribute to successful learning and students' overall personal development (*Deci & Ryan, 2000).* In addition to motivation, modern education pays increasing attention to the development of independence and self-regulated learning. Self-regulated learning is the ability of a student to independently set goals, plan and monitor their own learning process, evaluate results and adjust learning strategies (*Zimmerman, 2002*). In this process, teachers play a crucial role in creating learning environments that foster the development of these competencies.

Based on these considerations, the aim of this study is to examine teachers' perceptions of their role as facilitators of learning and to explore how their everyday teaching practices contribute to the development of motivated, independent, and responsible students. The findings of this study may contribute to the improvement of teaching practice, support teachers' professional development, and inform the development of evidence-based educational policies.

2. The Contemporary Role of the Teacher in Transforming the Teaching Process

Contemporary education has redefined the teacher's role from a transmitter of knowledge to a facilitator, mentor, and organizer of the learning process, reflecting a broader shift in educational philosophy. The transformation of the teaching process does not imply the complete abandonment of traditional teaching approaches, which have played a significant role in education, but rather their enhancement through contemporary pedagogical strategies that place students at the center of the educational process. Traditional teaching alone is no longer sufficient, as memorizing facts is no longer regarded as the primary goal of education. Instead, emphasis is placed on developing competencies such as critical thinking, creativity, communication skills, collaboration, problem-solving abilities, and the application of knowledge in new situations (*Schleicher, 2018*). These competencies are recognized as fundamental for lifelong learning and active participation in contemporary society. Consequently, numerous international organizations, including UNESCO, the OECD, and the European Commission, advocate for the transformation of the teaching process toward greater student engagement, autonomy, and active participation *(OECD, 2019; UNESCO, 2021; European Commission, 2020).*

Although contemporary educational policies and curricula increasingly promote these approaches, their practical implementation remains a challenge in many educational systems. Research indicates that teachers frequently face constraints related to curriculum requirements, limited instructional time, large class sizes, insufficient educational resources, and the need for

continuous professional support. Transforming teaching practice therefore requires ongoing professional development, institutional support, and the creation of conditions that enable the effective implementation of active learning methods. In this context, student-centered learning has emerged as one of the most significant contemporary pedagogical approaches, as it promotes the development of knowledge, skills, and attitudes that extend beyond the traditional memorization of curricular content while fostering active, independent, and responsible learning.

3. The Teacher as a Facilitator in Student-Centered Learning

Student-centered learning is based on the belief that students learn most effectively when they actively participate in the learning process by asking questions, conducting inquiries, collaborating with others, and constructing new knowledge independently. Within this context, the teacher's role is not diminished; rather, it becomes more complex and requires a high level of professional, pedagogical, and communication competencies. The shift toward student-centered learning involves redefining the teacher's role—from a transmitter of knowledge to a designer of learning environments that foster students' autonomy, responsibility, and active participation (Weimer, 2013). Research shows that an effective teacher continuously monitors the progress of students, provides quality feedback and adapts teaching strategies to their needs (Hattie, 2023). In student-centered learning, teachers simultaneously assume the roles of learning organizers, facilitators, mentors, and motivators. Their primary responsibility is to create learning environments in which students actively engage in learning, think critically, collaborate effectively, and gradually assume responsibility for their own learning. This professional role requires continuous professional development and a willingness to implement contemporary pedagogical approaches.

In addition to professional competencies, contemporary teachers play a significant role in creating a positive, inclusive, and supportive learning environment. Such an environment encourages students to express their opinions freely, ask questions, learn from their mistakes, and develop a sense of belonging and mutual respect. Research has shown that high-quality teacher–student interaction is one of the most important prerequisites for successful learning and the development of students' potential (*Darling-Hammond et al., 2020).*

The key differences between the traditional and the contemporary role of the teacher, highlighting the transformation toward a student-centered approach to teaching, are presented in the following table:

Table 1: Evolution of the role of the teacher in modern education

Traditional Teacher Role	Contemporary Teacher Role
Knowledge transmitter	Learning facilitator
Primary lecturer	Organizer of active learning
Focus on content	Focus on learning and competency development
Decision-maker	Partner in the learning process
Assessor of learning outcomes	Provider of continuous feedback
Controller of the teaching process	Mentor and advisor

Source: Author's synthesis based on Weimer (2013), Schleicher (2018), Darling-Hammond et al. (2020) and Hattie (2023).

The contemporary role of the teacher extends beyond the application of modern teaching methods. Teachers create conditions that encourage students to engage in active learning, critical thinking, collaboration, and the development of competencies essential for lifelong learning and active participation in contemporary society.

4. Challenges Faced by Teachers as Facilitators

Despite ongoing educational reforms, traditional teaching practices remain present in many classrooms. This indicates that the implementation of student-centered approaches continues to represent a significant challenge for teachers. One of the greatest challenges is the transition from the traditional to the contemporary role of the teacher. This transition requires the gradual transfer of responsibility for learning to students, while teachers continue to serve as mentors and sources of support (*Weimer, 2013; OECD, 2019*). Additional challenges include extensive curricula, limited instructional time, large class sizes, and students' diverse levels of prior knowledge and motivation. Under such circumstances, teachers often rely on direct instruction, as active learning methods require more time for planning and implementation. Nevertheless, a student-centered approach does not imply the withdrawal of the teacher from the learning process; rather, it involves a carefully structured process in which teacher support is gradually reduced in accordance with students' progress.

Another important challenge is fostering students' intrinsic motivation. Teachers are expected to create learning environments that support students' autonomy, competence, and sense of belonging (*Deci & Ryan, 2000*).

Assessment also plays a crucial role. When assessment focuses solely on the reproduction of factual knowledge and the assignment of grades, it is difficult to promote students' independence and responsibility. Formative assessment, self-assessment, and peer assessment enable students to monitor their own progress and assume greater responsibility for their learning. *Black and Wiliam (1998)* describe formative assessment as a significant component of the teaching process that can contribute to improved student achievement, while *Hattie and Timperley (2007)* argue that the effectiveness of feedback depends on both its content and the manner in which it is delivered.

The successful implementation of contemporary teaching approaches depends not only on teachers themselves but also on institutional support, continuous professional development, and a positive school culture. Under such conditions, teachers are better able to establish a balance between clear instructional guidance and student autonomy, thereby contributing to the development of motivated, independent, and responsible learners. Nevertheless, further research is needed to examine the practical implementation of these approaches within the Macedonian educational context. For this reason, an empirical study was conducted as part of the present research to investigate teachers' perceptions and classroom practices regarding the implementation of contemporary teaching approaches.

5. Research Methodology and Results

For the purposes of this study, a survey was conducted involving **100 teachers** from primary schools, general secondary schools, and vocational secondary schools. Data were collected using a structured questionnaire developed in **Google Forms** and subsequently analyzed using **Microsoft Excel** through descriptive statistical analysis of frequencies and percentage distributions.

The aim of the study was to examine teachers' perceptions of their role in fostering students' motivation, independence, and responsibility, as well as to identify the challenges they encounter in implementing student-centered teaching approaches.

4.1. Characteristics of the Participants

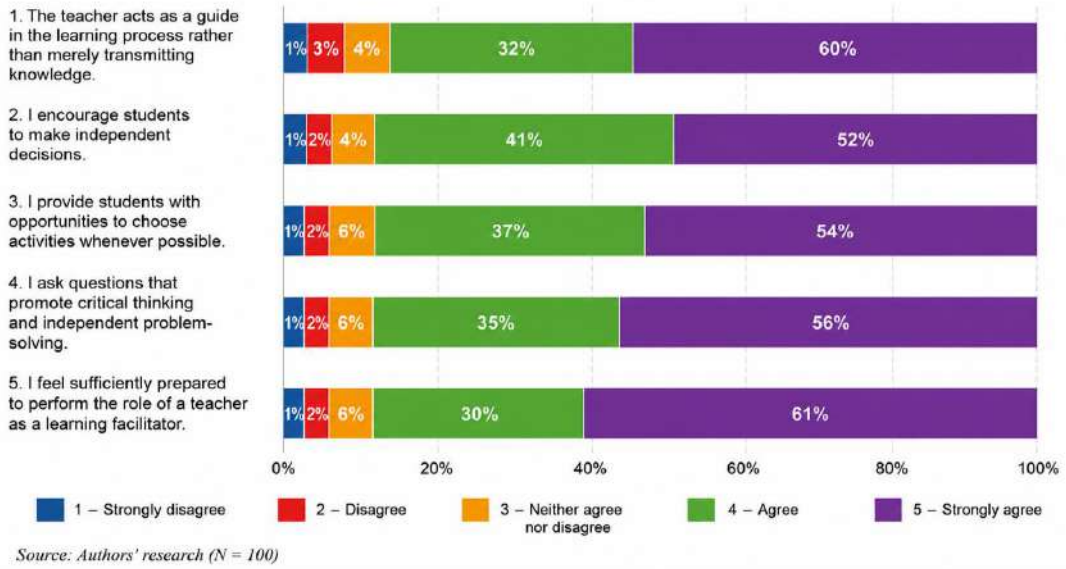
The study sample was predominantly composed of female teachers (70%), with the largest proportion belonging to the 50–59 age group. Most participants held a bachelor's degree and had more than ten years of teaching experience. In addition, 86% of the respondents had attended professional training related to contemporary teaching, inclusive education, and student motivation, while 93% reported that they most frequently employed a combination of

teaching methods or interactive teaching approaches in their classrooms. These findings indicate that the sample consisted of experienced teachers with substantial familiarity and practical experience in implementing contemporary teaching approaches.

4.2. Analysis of the Participants' Perceptions

Figure 1 presents an analysis of teachers' perceptions regarding the contemporary role of the teacher. Across all the analyzed statements, the responses **"Agree"** and **"Strongly Agree"** were predominant. The majority of teachers accepted the role of the teacher as a guide and facilitator of learning, encouraged students to make independent decisions, and employed questioning techniques that promote critical thinking. The high proportion of positive responses indicates that the contemporary role of the teacher is widely recognized and accepted among the participants.

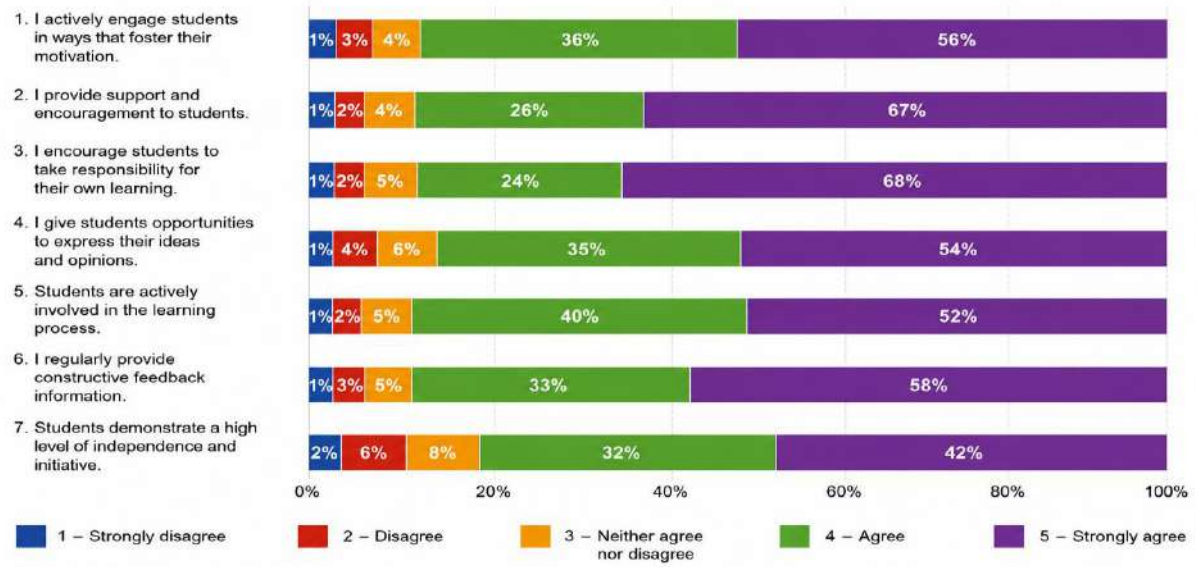
Figure 1. Teachers' Perceptions of the Contemporary Role of the Teacher



Source: Authors' research (N = 100)

As shown in **Figure 2**, teachers largely implement teaching practices aimed at fostering students' motivation, independence, and responsibility. Across all the analyzed statements, positive responses predominated, indicating a high level of implementation of contemporary teaching approaches. However, the lowest level of agreement was observed for the statement that students demonstrate a high level of independence and initiative. This finding suggests that, despite teachers' efforts, fostering student autonomy remains a significant challenge in everyday teaching practice.

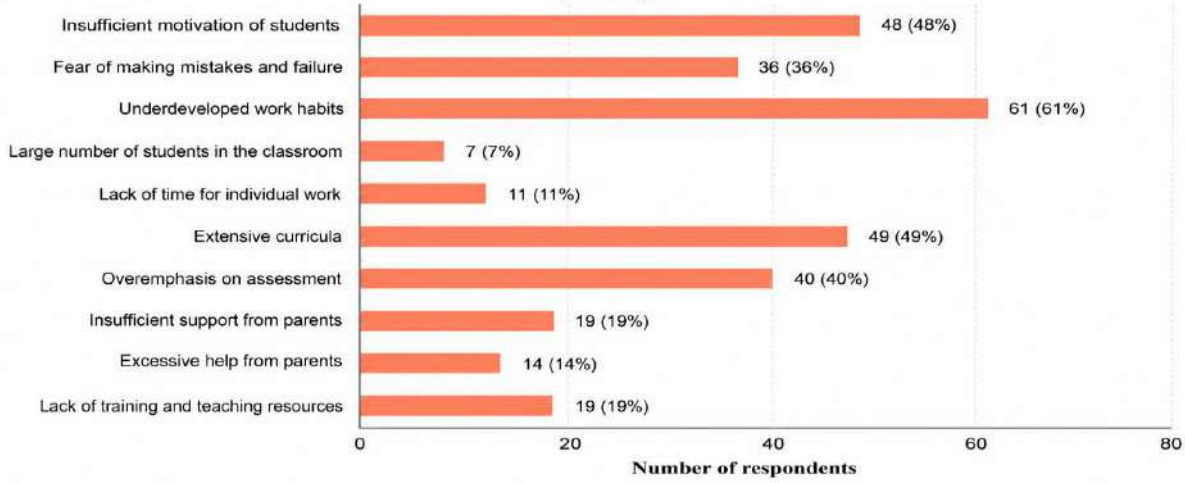
Figure 2. Teaching Practices for Developing Motivation, Independence, and Responsibility



Source: Authors' research (N = 100)

The analysis of the results presented in **Figure 3** indicates that the most significant challenges to fostering students' independence and responsibility are underdeveloped work habits (61%), extensive curricula (49%), and insufficient student motivation (48%). These findings suggest that the successful development of students' independence and responsibility requires continuous systemic support for both teachers and students.

Figure 3. The Most Significant Challenges in Developing Students' Independence and Responsibility
(multiple answers possible)
(N = 100)



Source: Authors' research (N = 100)

Overall, the findings suggest that teachers hold positive attitudes toward the contemporary role of the teacher and widely implement teaching practices designed to foster students' motivation, independence, and responsibility. However, insufficient student motivation and the need for greater institutional support for the effective implementation of contemporary teaching practices remain significant challenges.

6. Conclusion

Contemporary education requires teachers to move beyond the traditional role of knowledge transmitters and become facilitators of learning who create conditions for students' active participation, critical thinking, and the development of motivation, independence, and responsibility. Such an approach provides the foundation for developing the competencies necessary for lifelong learning and successful participation in contemporary society.

The findings of this study indicate that teachers have largely embraced their contemporary role and frequently implement interactive teaching practices aimed at fostering students' motivation, autonomy, and active participation in the learning process. At the same time, the results suggest that developing students' independence and responsibility remains a significant challenge. Teachers identified underdeveloped work habits, insufficient student motivation, and extensive curricula as the main barriers to achieving these educational goals. The findings further indicate that the successful development of motivated, independent, and responsible learners depends not only on teachers' commitment but also on adequate institutional support, continuous professional development, flexible curricula, and active collaboration with parents. Only through such an integrated approach can schools create learning environments that encourage students to take initiative, assume responsibility, and play an active role in their own learning.

This study contributes to a better understanding of the contemporary role of the teacher and provides a foundation for future research aimed at identifying effective strategies for fostering students' motivation, independence, and responsibility across different educational contexts.

Viri

- Black, P., & **Wiliam**, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science,* *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Od pripreme do iskustva: međunarodna edukativna putovanja kao primjer iskustvenog i projektnog učenja u osnovnoj školi

Melani Mamut, Osnovna škola Žitnjak, mamutmelanie@gmail.com
Marija Zubec, Osnovna škola Vukovina, marija.zubec1@skole.hr

Biografija

Melani Mamut je profesorica mentorica engleskog i talijanskog jezika s dvadesetogodišnjim radnim iskustvom u Osnovnoj školi Žitnjak. Aktivno sudjeluje u eTwinning projektima te promiče učenje kroz dramske i kreativne izraze. Poseban interes usmjerava na razvoj komunikacijskih vještina i motivaciju učenika kroz inovativne nastavne pristupe.

Marija Zubec je učiteljica savjetnica informatike s osamnaest godina radnog iskustva u osnovnoj školi, trenutno zaposlena u Osnovnoj školi Vukovina. Tijekom rada s učenicima realizirala je brojne projekte te sudjelovala u uvođenju Erasmus projekata u Osnovnoj školi Žitnjak.

Sažetak

Iskustveno učenje postaje sve važniji pristup u suvremenom obrazovanju jer učenicima omogućuje povezivanje teorijskih znanja sa stvarnim životnim iskustvima. U radu se prikazuje provedba međunarodnih edukativnih putovanja kao primjer iskustvenog i međupredmetnog učenja u osnovnoškolskom obrazovanju. Aktivnosti su obuhvaćale pažljivu pripremu prije putovanja, edukativne zadatke tijekom boravka u inozemstvu te aktivnosti refleksije i vrednovanja nakon povratka u školu. Na primjerima edukativnih putovanja u Italiju, Ujedinjeno Kraljevstvo i Republiku Tursku prikazuje se razvoj komunikacijskih, međukulturnih, socijalnih i istraživačkih kompetencija učenika. Poseban naglasak stavljen je na aktivno sudjelovanje učenika tijekom cijelog procesa – od planiranja i istraživanja odredišta do predstavljanja stečenih iskustava nakon povratka. Prikazana praksa potvrđuje da međunarodna edukativna putovanja povećavaju motivaciju za učenje, potiču razvoj samostalnosti, unapređuju komunikacijske vještine te razvijaju međukulturnu osviještenost, zbog čega predstavljaju vrijedan doprinos suvremenom odgojno-obrazovnom procesu.

Abstract

Experiential learning has become an increasingly important approach in modern education, enabling students to connect theoretical knowledge with authentic real-life experiences. This paper presents the implementation of international educational journeys as an example of experiential and interdisciplinary learning in primary education. The activities included careful preparation before travelling, educational tasks during the journeys and reflective activities after returning to school. Through examples of educational visits to Italy, the United Kingdom and Türkiye, the paper highlights the development of communication, intercultural, social and research competences among students. Particular emphasis is placed on students' active participation throughout the entire process, from planning and researching the destination to presenting their experiences after returning. The presented practice indicates that international educational journeys contribute to increased motivation for learning, greater independence, improved communication skills and stronger intercultural awareness, making them a valuable complement to classroom teaching.

Ključne riječi: *iskustveno učenje, međunarodna edukativna putovanja, međupredmetno učenje, međukulturne kompetencije, osnovnoškolsko obrazovanje*

1. Uvod

"Za dvadeset godina bit ćeš više razočaran stvarima koje nisi učinio nego onima koje jesi. Isplovi zato iz sigurne luke. Otkrivaj, sanjaj, istražuj." (Mark Twain)

Suvremeno obrazovanje sve više naglašava važnost aktivnog sudjelovanja učenika u procesu učenja te potrebu povezivanja nastavnih sadržaja sa stvarnim životnim iskustvima. Učenje koje se temelji isključivo na usvajanju činjenica često nije dovoljno da bi učenici razvili vještine potrebne za snalaženje u svakodnevnim situacijama. Upravo zato iskustveno učenje postaje jedan od važnijih pristupa poučavanju jer učenicima omogućuje da znanje stječu istraživanjem, promatranjem, suradnjom i osobnim iskustvom.

Jedan od učinkovitih oblika iskustvenog učenja predstavljaju međunarodna edukativna putovanja. Ona učenicima omogućuju da nastavne sadržaje dožive u autentičnom okruženju, upoznaju druge kulture i običaje te steknu iskustva koja nije moguće u potpunosti prenijeti unutar učionice. Boravak u drugoj državi, neposredan kontakt s kulturnom baštinom, korištenje

stranoga jezika u svakodnevnim situacijama te susret s vršnjacima iz različitih sredina pridonose razvoju komunikacijskih, socijalnih i međukulturnih kompetencija.

Važno je istaknuti da edukativno putovanje ne predstavlja samo nekoliko dana provedenih izvan škole, već cjelovit odgojno-obrazovni proces koji započinje mnogo prije samoga polaska. Učenici tijekom priprema istražuju odredište, upoznaju njegovu povijest, kulturu i običaje te razvijaju istraživačke i organizacijske vještine. Tijekom putovanja primjenjuju stečena znanja u stvarnim situacijama, dok nakon povratka kroz različite oblike refleksije, izrade prezentacija i razmjenu iskustava dodatno produbljuju naučeno.

Posebna vrijednost ovakvog oblika rada očituje se u međupredmetnom povezivanju nastavnih sadržaja. Tijekom planiranja i provedbe međunarodnih edukativnih putovanja prirodno se povezuju sadržaji stranih jezika, geografije, povijesti, informatike, građanskog odgoja i obrazovanja te međukulturnog učenja. Na taj način učenici razvijaju cjelovitije razumijevanje nastavnih sadržaja te lakše uočavaju njihovu primjenu u svakodnevnom životu.

Cilj ovoga rada jest prikazati organizaciju i provedbu međunarodnih edukativnih putovanja kao primjera iskustvenog i međupredmetnog učenja u osnovnoj školi. Kroz primjere putovanja u Italiju, Ujedinjeno Kraljevstvo i Republiku Tursku prikazat će se način planiranja aktivnosti, pripreme učenika, provedbe programa te analiza odgojno-obrazovnih učinaka koje ovakav oblik rada ima na razvoj učenika.

2. Provedba aktivnosti

2.1. Od ideje do realizacije

Suvremeno obrazovanje sve više naglašava važnost iskustvenoga učenja, odnosno povezivanja nastavnih sadržaja sa stvarnim životnim situacijama. Upravo je iz želje da se učenicima omogući takav oblik učenja nastala ideja o organizaciji međunarodnih edukativnih putovanja. Cilj nije bio organizirati još jedan školski izlet, nego učenicima omogućiti da znanja stečena u učionici primijene u autentičnom okruženju, upoznaju druge kulture i razvijaju kompetencije koje je teško steći isključivo tijekom redovne nastave.

Pri odabiru destinacija vodilo se računa o nastavnim sadržajima koji se obrađuju u osnovnoj školi, ali i o mogućnostima ostvarivanja kvalitetnog obrazovnog iskustva. Svaka je destinacija učenicima pružila drukčije iskustvo – od upoznavanja kulturne i povijesne baštine te korištenja

stranoga jezika u svakodnevnim situacijama do neposrednog života u drugoj kulturi kroz boravak u obiteljima domaćina.

Organizacija svakoga putovanja započinjala je nekoliko mjeseci prije samoga odlaska. Osim logističke pripreme, poseban naglasak stavljen je na pripremu učenika i roditelja. Učenici su unaprijed dobivali zadatke istraživanja destinacije, upoznavali kulturne i povijesne posebnosti te se pripremali za predstavljanje vlastite škole, grada i države. Time je svako putovanje postalo nastavak odgojno-obrazovnoga procesa, a ne izdvojena aktivnost izvan škole.

2.2. Edukativno putovanje u Italiju

Prvo međunarodno edukativno putovanje organizirano je u Italiju, a u njemu su prvenstveno sudjelovali učenici koji pohađaju nastavu talijanskoga jezika. Time se željelo omogućiti učenicima da jezik koji uče u školi dožive u njegovu prirodnom okruženju te da nastavne sadržaje povežu s kulturnim i povijesnim znamenitostima Italije.

Prije odlaska učenici su istraživali gradove koje će posjetiti. Samostalno su prikupljali informacije o njihovoj povijesti, znamenitostima i kulturnoj baštini te su tijekom putovanja uspoređivali prethodno stečena znanja s onime što su imali priliku vidjeti i doživjeti. Uz stručno vodstvo upoznali su bogatu povijest gradova, arhitekturu, umjetnost i svakodnevni način života.

Aktivnosti nakon putovanja omogućile su im da stečena iskustva povežu s nastavnim sadržajima te ih podijele s ostalim učenicima škole. Upravo je ovo prvo međunarodno iskustvo pokazalo koliko ovakav oblik rada povećava motivaciju učenika za učenje i potaknulo organizaciju novih edukativnih putovanja.

2.3. Edukativno putovanje u Ujedinjeno Kraljevstvo

Nakon pozitivnih iskustava iz Italije organizirano je četverodnevno edukativno putovanje u London. Sudjelovali su uglavnom učenici koji pohađaju nastavu engleskoga jezika kod profesorice koja je bila jedna od organizatorica putovanja. Cilj nije bio samo razgledavanje znamenitosti, nego prije svega omogućiti učenicima da strani jezik koriste u svakodnevnim životnim situacijama.

Prije puta učenici su istraživali znamenitosti koje će posjetiti, upoznavali britansku kulturu i običaje te se pripremali za komunikaciju na engleskom jeziku. Tijekom boravka u Londonu

imali su priliku koristiti engleski jezik pri naručivanju hrane, kupnji, traženju informacija i svakodnevnoj komunikaciji, čime su razvijali sigurnost i samopouzdanje u govoru.

Posjet povijesnim i kulturnim znamenitostima, poput Tower of Londona, Buckinghamske palače, Big Bena i London Eyea, omogućio je učenicima da sadržaje iz nastave povijesti, geografije i stranoga jezika povežu sa stvarnim prostorom.

2.4. Edukativno putovanje u Republiku Tursku

Najzahtjevnije, ali ujedno i najvrjednije međunarodno edukativno iskustvo ostvareno je suradnjom s partnerskom školom u gradu Inegölu u Republici Turskoj. Za razliku od prethodnih putovanja, cilj ovoga projekta nije bio samo upoznavanje kulturne baštine, nego razvoj međukulturnih kompetencija kroz neposredan boravak učenika u obiteljima domaćina.

Priprema za ovo putovanje bila je znatno opsežnija nego za prethodne destinacije. Učenici su istraživali tursku kulturu, običaje i pravila ponašanja, a posebna se pozornost posvetila razgovorima o kulturnim razlikama i poštivanju različitosti. Pripremili su prezentaciju o Republici Hrvatskoj, Gradu Zagrebu i svojoj školi kako bi domaćinima predstavili sredinu iz koje dolaze. Budući da je riječ o prvom iskustvu boravka u obiteljima domaćina, organizatori su, u suradnji s partnerskom školom, dogovorili da hrvatski učenici budu smješteni po dvoje ili troje u istoj obitelji. Takva je organizacija učenicima pružila osjećaj sigurnosti, a roditeljima dodatno povjerenje u cijeli projekt.

Tijekom boravka učenici su upoznali rad partnerske škole, prisustvovali dijelu nastavnih aktivnosti te zajedno s domaćinima obilazili Inegöl, Bursu i Iznik. Posjetili su brojne kulturne i prirodne znamenitosti, sudjelovali na svečanosti povodom Dana djece, upoznali tradicionalne plesove i običaje različitih regija Turske te prisustvovali službenim prijemima kod predstavnika lokalne zajednice *(Slika 1.)*.

Po povratku u Hrvatsku učenici su izrađivali plakate i digitalne prezentacije u programima PowerPoint i Canva te predstavili svoja iskustva ostalim učenicima škole. Mnogi su ostali u kontaktu s vršnjacima iz Turske, a pozitivna iskustva učenika i roditelja rezultirala su organizacijom novog edukativnog putovanja u Istanbul nekoliko mjeseci kasnije. Time je međunarodna suradnja prerasla okvire jednokratnog projekta i postala temelj za daljnje povezivanje škola i učenika.

Slika 1. Turska-primanje kod Alper Tabana-gradonačelnika grada Inegol

Tablica 1. Faze provedbe međunarodnih edukativnih putovanja i razvoj kompetencija učenika

Faza	**Aktivnosti učenika**	**Razvijene kompetencije**
Planiranje	Odabir destinacije, definiranje ciljeva, upoznavanje programa putovanja	Organizacijske kompetencije
Priprema	Istraživanje države, kulture i običaja, izrada prezentacija, upoznavanje pravila ponašanja	Istraživačke, digitalne, komunikacijske i međukulturne kompetencije
Provedba	Posjeti kulturnim ustanovama, korištenje stranoga jezika, boravak u drugom kulturnom okruženju, suradnja s vršnjacima	Komunikacijske, socijalne, međukulturne i organizacijske kompetencije
Refleksija	Izrada plakata i prezentacija, analiza iskustava, predstavljanje naučenoga ostalim učenicima	Kritičko promišljanje, prezentacijske vještine, samovrednovanje

(Izvor: izrada autorica.)

3.Rezultati i odgojno-obrazovni učinci međunarodnih edukativnih putovanja

Međunarodna edukativna putovanja provedena tijekom nekoliko školskih godina omogućila su praćenje razvoja učenika u različitim područjima. Iako rad nije temeljen na formalnom istraživanju, već na stručnim opažanjima autorica, tijekom pripreme, provedbe i završnih aktivnosti uočeni su brojni pozitivni učinci na učenike. Posebno su se istaknuli razvoj

komunikacijskih, socijalnih i međukulturnih kompetencija, veća samostalnost te kvalitetniji odnosi između učenika i učitelja.

3.1. Razvoj komunikacijskih kompetencija

Boravak u međunarodnom okruženju omogućio je učenicima korištenje stranih jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama. Učenici su tijekom putovanja morali postavljati pitanja, tražiti informacije, naručivati hranu, kupovati te svakodnevno komunicirati s domaćinima i vodičima. Takva iskustva pridonijela su većem samopouzdanju u korištenju stranoga jezika te boljem razumijevanju njegove praktične primjene.

3.2. Razvoj samostalnosti i odgovornosti

Za mnoge učenike međunarodna edukativna putovanja predstavljala su prvo višednevno odvajanje od roditelja. Tijekom boravka morali su samostalno voditi brigu o osobnim stvarima, organizirati vrijeme, upravljati novcem i donositi svakodnevne odluke. Takve su situacije pridonijele razvoju odgovornosti, samostalnosti i sigurnosti u vlastite sposobnosti.

Poseban izazov predstavljao je boravak u obiteljima domaćina u Republici Turskoj, gdje su se učenici morali prilagoditi novom načinu života, pravilima i običajima, pri čemu su razvijali fleksibilnost, odgovornost i sposobnost prilagodbe.

3.3. Razvoj međukulturnih kompetencija

Neposredan susret s drugom kulturom omogućio je učenicima razvijanje otvorenosti, tolerancije i poštovanja prema različitostima. Boravkom u drugim državama upoznali su različite običaje, način života, prehranu, školstvo i svakodnevne navike svojih vršnjaka. Posebno vrijedno iskustvo predstavljala je mogućnost života u obiteljima domaćina, gdje su učenici mogli upoznati drugu kulturu iz perspektive njezinih stanovnika.

Nakon povratka učenici su često isticali kako su shvatili da, unatoč različitim kulturama i vjerama, njihovi vršnjaci imaju slične interese, želje i svakodnevne izazove.

3.4. Suradnja škole, roditelja i međunarodnih partnera

Uspješna provedba međunarodnih edukativnih putovanja zahtijevala je kvalitetnu suradnju škole, roditelja i međunarodnih partnera. Roditelji su aktivno sudjelovali u pripremama učenika, pružali podršku tijekom cijelog procesa te sudjelovali u organizaciji potrebnih aktivnosti. Posebno važnu ulogu imala je suradnja s partnerskom školom u Republici Turskoj koja je omogućila dugoročno povezivanje učenika i nastavak zajedničkih aktivnosti i nakon završetka projekta.

4. Zaključak

Međunarodna edukativna putovanja pokazala su se kao vrijedan oblik iskustvenog učenja kojim se nastavni sadržaji uspješno povezuju sa stvarnim životnim situacijama. Učenici tijekom pripreme, provedbe i završnih aktivnosti ne usvajaju samo nova znanja, već ih primjenjuju u autentičnom okruženju, čime se ostvaruje prirodna povezanost teorije i prakse. Upravo takav način rada pridonosi boljem razumijevanju nastavnih sadržaja i većoj motivaciji za učenje.

Osim usvajanja predmetnih znanja, učenici razvijaju i brojne ključne kompetencije potrebne za osobni i profesionalni razvoj. Korištenjem stranoga jezika u svakodnevnim situacijama, suradnjom s vršnjacima iz drugih država, snalaženjem u novom okruženju te preuzimanjem odgovornosti za vlastite obveze razvijaju komunikacijske, socijalne, međukulturne i organizacijske kompetencije. Tijekom svih putovanja prirodno su se povezivali sadržaji geografije, povijesti, stranih jezika, informatike i građanskoga odgoja, čime su učenici nastavne sadržaje doživjeli kao povezanu cjelinu.

Važan čimbenik uspješne provedbe međunarodnih edukativnih putovanja bila je i kvalitetna suradnja škole s roditeljima, koji su aktivno sudjelovali u pripremama učenika te svojim povjerenjem i podrškom pridonijeli ostvarivanju svih planiranih aktivnosti. Jednako važnu ulogu imala je međunarodna suradnja s partnerskim školama koja je učenicima omogućila neposredno upoznavanje drugih obrazovnih sustava, kultura i načina života. Takva iskustva doprinose razvoju otvorenosti, tolerancije i poštovanja različitosti te učenicima pružaju priliku za stvaranje prijateljstava i uspomena koje nadilaze okvire školskog obrazovanja.

Iskustva prikazana u ovom radu potvrđuju da međunarodna edukativna putovanja predstavljaju mnogo više od organiziranog odlaska izvan škole. Kada su pažljivo planirana i jasno povezana s odgojno-obrazovnim ishodima, ona postaju sastavni dio nastavnog procesa i vrijedan doprinos

razvoju učenika kao odgovornih, samostalnih i otvorenih građana. Iako se rad temelji na iskustvima jedne osnovne škole, opisan model rada može poslužiti kao poticaj i primjer drugim odgojno-obrazovnim ustanovama koje žele razvijati iskustveno učenje i međunarodnu suradnju.

Najvrjedniji rezultat međunarodnih edukativnih putovanja nije broj posjećenih znamenitosti, nego iskustva koja učenici ponesu sa sobom i primjenjuju dugo nakon povratka u školu.

The Preschool Teacher as a Source of Psychological Support: Applying Play Therapy Principles in Everyday Practice

Milena Vujanović
British International School, Belgrade, Serbia
milena.a.vujanovic@gmail.com

Biography

Milena Vujanović is a preschool teacher at the British International School in Belgrade and a Master's student in Preschool Education. Her research focuses on speech development and interdisciplinary approaches to early childhood education. She is committed to continuous professional development in child psychology, including psychological first aid and play therapy, and integrates these approaches into her everyday practice. During her studies, she participated in academic mobility programmes at the Universities of Nitra, Slovakia and Pécs, Hungary. She speaks English, Turkish, Spanish and Italian, and is the author of two published poetry collections.

Abstract

Preschool teachers play an important role in supporting children's emotional well-being through everyday relationships and educational interactions. Grounded in a review of relevant theoretical perspectives, previous research findings, as well as contemporary requirements in today's early childhood education, this paper examines how selected principles from play therapy can benefit preschool practice, promoting children's emotional development, resilience and sense of security while maintaining clear boundaries between education and therapeutic intervention. It argues that strategies such as emotional reflection, attentive listening, symbolic play, autonomy support, and consistent limits can strengthen emotionally responsive classrooms. The paper highlights the importance of teachers' professional development, professional boundaries, and collaboration with families and specialists.

Keywords: preschool teachers; emotional well-being; play therapy; psychological support

1. Introduction

The years children spend in preschool are the very period when they start to learn how to control their emotions, build relationships, and adopt socially desirable behaviour. As we show growing concern for children's mental health, we must acknowledge the special role preschool teachers play in children's psychological development, as care and education they provide is of crucial importance in children's lives. According to the Serbian Preschool Curriculum Framework *Years of Ascent* (Ministry of Education, Science and Technological Development, 2018), the child is understood as a play-oriented being. Similarly, child-centred play therapy is based on the premise that play provides children with developmentally appropriate opportunities to communicate feelings and resolve emotional difficulties within a supportive therapeutic relationship (Axline, 1969; Landreth, 2012). This paper argues that selected principles seen in play therapy can strengthen everyday educational practice without altering the professional role of preschool teachers and explores practical ways in which play therapy principles may be integrated into preschool classrooms.

2. The Preschool Teacher's Role in Supporting Children's Emotional Well-being

Attachment theory has served as a solid foundation for understanding the importance of the teacher-child relationship. Establishing the theory, Bowlby (1988) argued that children develop confidence to explore their environment when they experience secure relationships with responsive caregivers. Research proved his theory true, indicating that preschool teachers can also become important sources of emotional security (Pianta, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). During an ordinary day in a preschool classroom, one can easily see the teacher in her/his role of a great source of psychological support, providing emotional comfort and acting as a model for respectful communication and self-regulation. In the world of psychological super powers children are to master, before self-regulation comes co-regulation, whereby adults support children in managing emotions until they gradually develop the capacity for independent self-regulation (Denham et al., 2007).

Knowing and experiencing the wonders of children's nature, preschool teachers are well aware of the significance of emotionally supportive classrooms. Their professional awareness is further reflected in the principles of social and emotional learning, which emphasise

the development of self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (CASEL, 2020). Research consistently demonstrates that positive teacher–child relationships contribute to children's academic engagement, behavioural adjustment, and social competence (Hamre & Pianta, 2001). It is, therefore, confirmed that children who experience emotionally supportive relationships with teachers are more likely to participate in activities, develop positive peer relationships, and demonstrate greater emotional regulation.

3. The Boundaries Between Educational and Therapeutic Practice

As we have argued, creating and maintaining an emotionally safe learning environment, as well as promoting self-regulation are fundamental aspects of quality teaching rather than forms of psychotherapy (Pianta, 1999; Denham, 2006). Play therapy principles can inform and be of great benefit to educational practice, but they should not by any means be interpreted as replacing therapeutic intervention. Play therapy, as described by Axline (1969) and Landreth (2012), is a very distinctive approach conducted only by child psychotherapists. Thus, it requires professional training and focuses on addressing psychological difficulties through a therapeutic relationship. While play is the means for both therapy and education, it is important to set clear boundaries between the two settings. Teachers can adapt certain principles of play therapy and collaborate with families and specialists when additional support is required. However, assessment, diagnosis, and treatment remain the responsibility of qualified mental health professionals.

4. Applying Play Therapy Principles in Everyday Preschool Practice

As mentioned earlier, various principles from child-centred play therapy can enrich everyday educational practice, as it emphasises the importance of understanding children’s communication, accepting their experiences, and creating relationships in which they feel safe to express themselves. Within preschool settings, these principles can be applied through ordinary interactions and classroom routines that support children’s emotional development.

4.1 Reflecting Feelings

For a teacher to say, *"You look disappointed because your tower fell down,"* is a great example of reflecting feelings, rather than dismissing them or offering solutions. For young children, the world of emotions is yet to be discovered, but it is certainly a journey they need to make on their own. Reflecting feelings helps children name emotions and express them verbally, later developing emotional awareness by connecting their experiences with language. This response communicates *''Your feelings are manageable''* and it is a practice of understanding that supports emotional literacy and contribute to the development of self-regulation (Denham, 2006).

4.2 Active Listening

Great teachers and therapists share one defining quality in common – the ability to listen. The key principle of play therapy is attentive, accepting, or rather, active listening. In preschool practice, teachers give children time to express themselves, showing genuine interest, and responding without immediate judgement or unnecessary solutions. When teachers listen carefully to children's ideas, concerns, and stories, they communicate respect, strengthen relationships, and surely educate future listeners.

4.3 Symbolic Play

The experiences yet impossible for children to verbalise always find their way to be expressed through play, if we are watchful enough to notice what a child is communicating. Through symbolic play, children can represent emotions, relationships, and life events using objects, characters, and imagined situations (Vygotsky, 1978; Winnicott, 1971). For example, children may use pretend play to explore themes of separation, friendship, fear, or family relationships. Preschool teachers can support symbolic expression by providing opportunities for role play, puppets, dolls, storytelling, and other imaginative activities without interpreting or interrupting, but simply observing and participating sensitively.

4.4 Encouraging Autonomy

Another important principle shared by child-centred play therapy and developmentally appropriate teaching is respect for children's autonomy. Preschool teachers are adults who carefully model everything a child needs to learn to do independently. Providing children with meaningful learning situations and chances to make their own choice supports confidence, independence, and a sense of competence. Within preschool classrooms, teachers can encourage autonomy by allowing children to choose materials, select activities, make decisions during play, and contribute to problem-solving, e.g. solving a challenging situation together during circle time. Appropriate choices never mean removing adult guidance. They provide children with opportunities to experience responsibility.

4.5 Setting Limits

While acceptance and freedom of expression are recognised in play therapy, it is equally important to draw clear and consistent limits (Axline, 1969). To help children feel secure and understand what is expected of them, it is necessary to set predictable boundaries. If we communicate these limits respectfully (*If you continue to interrupt, I'll ask you to sit in the thinking chair for a few minutes so everyone has a chance to speak*) and focus on guiding behaviour (*Can you see how your friend is feeling? What could you do to help make things better?*), rather than controlling children, we will provide emotional containment and help children gradually develop self-control and social responsibility. Similarly, a teacher may acknowledge a child's frustration while explaining that hitting is not acceptable and offering alternative ways to express anger. As we can see, setting limits is necessary for cultivating mutual respect in both therapeutic and teacher-student relationships.

5. Supporting Emotionally Vulnerable Children Through Everyday Interactions

Preschool teachers often encounter children who experience emotional challenges related to family changes, separation, anxiety, stress, behavioural difficulties, or developmental

differences. These situations best highlight the importance of emotional availability. While it is the therapist's role to provide counselling, predictable routines and a consistent and emotionally available teacher can provide a sense of safety and stability, which supports children's capacity to engage in learning and social interaction (Bowlby, 1988; Pianta, 1999). Teachers can do a great deal by simply being present and available to listen, even when communication extends beyond words. Children can be offered creative ways to express their feelings and process a certain challenge by using art, music and other forms of play-based expression. This integrated approach is consistent with the Early Years Foundation Stage (EYFS), the statutory framework guiding early childhood education in England, which recognises personal, social and emotional development as fundamental to children's learning while also acknowledging that expressive arts support children's well-being and provide meaningful opportunities for self-expression (Department for Education, 2023).

6. Implications for Preschool Practice

As outlined above, there are many principles of play therapy corresponding with principles of modern preschool education. Since the establishment of preschool institutions, teachers have been serving as psychological support, so this idea is not new to them. However, with growing body of scientific research behind modern psychological care, it is only beneficial to accept evidence-based ways to complement children's psychological development. As preschool teachers already possess knowledge of children's cognitive and emotional development, it would be beneficial if professional learning opportunities focused on emotionally responsive teaching and play-based approaches. Thus, they can strengthen teachers' confidence in supporting children's emotional needs. Such training should emphasise practical strategies while staying within the limits of the teacher's role.

It is important to note that collaboration between preschool teachers, families, and mental health professionals is also essential and requires shared understanding. Rather than expecting teachers to address complex psychological difficulties independently, educational systems should serve as structures that foster cooperation between professionals.

7. Conclusion

It is reasonable to conclude that preschool teachers and play therapists have common goals for their practice: the best interest of children. With this common foundation, integrating play therapy principles into preschool practice should be viewed as an enhancement of relationship-based teaching, as it represents an opportunity to deepen the relational foundations of preschool education and develop competencies relevant and much needed in today's pedagogical landscape. As we discussed above, the significance of integrating play therapy-based approaches in the preschool classroom lies in understanding, support and prevention. Through appropriate training, collaboration, and awareness of professional boundaries, preschool teachers can continue to serve as important sources of psychological support for young children.

- **References**

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Axline, V. M. (1969). *Play therapy*. Ballantine Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). Guilford Press.
- Department for Education. (2023). *Development Matters: Non-statutory curriculum guidance for the early years foundation stage*. https://www.gov.uk/government/publications/development-matters--2

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.
- Ministry of Education, Science and Technological Development. (2018). *The preschool curriculum framework: Years of Ascent*. Institute for Improvement of Education.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205–211. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

Pedagoški i andragoški dualizam pod istim krovom – Paralele, psihološke razlike i metodološki pristupi u strukovnom obrazovanju djece i odraslih na smjeru soboslikar ličilac dekorater

Mirjana Bašić Palković, magistra građevinarstva
Politehnička škola, Subotica, Srbija
mimica693@gmail.com

Biografija

Mirjana Bašić Palković rođena je 5. prosinca 1975. godine u Subotici. Po struci je magistra građevinarstva, a zaposlena je u Politehničkoj školi u Subotici, gdje djeluje kao zamjenica ravnatelja, koordinatorica praktične nastave i nastavnica strukovnih predmeta.

Kao stručnjakinja usmjerena na cjeloživotno obrazovanje, djeluje i kao savjetnica za obrazovanje odraslih, neprekidno unaprjeđujući andragoške pristupe i procese priznavanja prethodnog učenja (PPU). Njezina se profesionalna filozofija temelji na interaktivnom radu, primjeni naprednih IKT metoda i digitalnom liderstvu. Kroz programe Erasmus+ aktivno razvija inkluziju, meke vještine i kritičko razmišljanje kod svih polaznika.

Sažetak

Djelatnost suvremenih srednjih strukovnih škola obuhvaća dva organizacijski i metodološki potpuno odvojena sustava: redovito srednjoškolsko obrazovanje djece i postupak Priznavanja prethodnog učenja (PPU) za odrasle u statusu Javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih (JPOA). Na primjeru smjera soboslikar ličilac dekorater, ovaj rad analizira temeljne razlike u polaznim točkama ovih dviju skupina: dok djeca sustavno idu u školu radi stjecanja prvog zanimanja, odrasli se u postupak javljaju potpuno sami i samoinicijativno. Rad se detaljno fokusira na etimološko značenje i teorijske razlike između pedagogije i andragogije, istražujući kako se te paradigme reflektiraju na stilove učenja i kognitivne pristupe u radionici. U radu se dokazuje da adolescenti zahtijevaju linearan pedagoški razvoj od baze Bloomove taksonomije, dok odrasli polaznici, potaknuti unutarnjom motivacijom, teže najvišim kognitivnim razinama kroz rješavanje realnih problema i kritičku samoprocjenu.

Također, elaborira se stručna podjela uloga unutar ustanove koja baštini tradiciju dugu 80 godina tehničkog obrazovanja u gradu: od profesora tehnologije i nastavnika praktične nastave u radu s djecom, do uloge profesora u procesu PPU-a kod odraslih kao fasilitatora ili evaluatora. Zaključak ukazuje na nužnu sinergiju obaju modela, gdje formalno obrazovanje postavlja čvrstu teorijsku osnovu, dok procesi cjeloživotnog učenja omogućuju odraslima brzu specijalizaciju u skladu s dinamičnim zahtjevima suvremenog tržišta rada. Dakle, ova dva pristupa nisu suprotstavljena, već predstavljaju komplementarne faze profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: pedagogija, andragogija, stilovi učenja

Abstract

The activity of contemporary secondary vocational schools encompasses two organizationally and methodologically completely distinct systems: the regular secondary education of children and the Procedure for Recognition of Prior Learning (RPL) for adults, within the school's status as a Publicly Recognized Organizer of Adult Education Activities (PROA). Using the occupational profile of a Wall Surface Decorator as a case study, this paper analyzes the fundamental differences in the starting points of these two groups: while children systematically attend school to acquire their first occupation, adult learners apply for the procedure entirely on their own and upon their own initiative. The paper focuses in detail on the etymological meaning and theoretical differences between pedagogy and andragogy, exploring how these paradigms are reflected in learning styles and cognitive approaches within the workshop.

It is demonstrated that adolescents require linear pedagogical development starting from the foundation of Bloom's Taxonomy, whereas adult learners, driven by intrinsic motivation, lean towards the highest cognitive levels through real-world problem-solving and critical self-assessment.

Furthermore, it elaborates on the professional division of roles within an institution that inherits an 80-year-old tradition of technical education in the city: from the technology professor and the practical instruction teacher working with children, to the role of the professor in the RPL process for adults as a facilitator or evaluator.

The conclusion highlights the necessary synergy between both models, where formal education establishes a solid theoretical foundation, while lifelong learning processes enable adults to achieve rapid specialization in accordance with the dynamic demands of the contemporary labor market. Therefore, these two approaches are not opposed, but rather represent complementary phases of professional development.

Keywords: pedagogy, andragogy, learning styles

1. Uvod: Povijesni kontinuitet i suvremene obrazovne paradigme

Službena povijest i institucionalni korijeni današnje Politehničke škole u Subotici neraskidivo su povezani sa širom tradicijom koja je prošle godine obilježila 80 godina tehničkog obrazovanja u Subotici, započetog u studenome 1945. godine. Sama se ustanova razvila iz nekadašnjega hibridnog Građevinsko-tehnološkog školskog centra „Lazar Nešić" (GTŠC), unutar kojega su građevinska i kemijsko-tehnološka struka godinama funkcionirale zajedno, dijeleći prostor, resurse i nastavni kadar. Kasnijim reorganizacijama mreže škola, građevinski i drvnotehnoški smjerovi su se izdvojili, čime je izrastao današnji moderan centar Politehničke škole koji pod istim krovom uspješno realizira dva potpuno odvojena tijeka: formalno obrazovanje djece na trogodišnjoj i četverogodišnjoj razini stručne spreme te neformalno obrazovanje odraslih, odnosno postupak Priznavanja prethodnog učenja (PPU).

Na smjeru soboslikar ličilac dekorater ovi se sustavi susreću s radikalno različitim polaznim motivima korisnika. Djeca idu u školu vođena redovitim sustavom srednjoškolskog obrazovanja kako bi tek izgradila svoje prvo profesionalno zvanje, dok se odrasli polaznici u postupak javljaju potpuno sami, motivirani potrebom za prekvalifikacijom, dokvalifikacijom ili formalizacijom već stečenih vještina. Iako se u praksi ove dvije skupine nikada ne susreću, obučavaju se za isti obrt, ali kroz dva potpuno različita pristupa. Predavači u školi moraju posjedovati visoku razinu metodoloških kompetencija koja zahtijeva uspješno vođenje obaju procesa i duboko razumijevanje znanstvenih disciplina koje proučavaju učenje u različitim životnim dobima.

2. Što je pedagogija, a što andragogija?

Da bi se razumjela dinamika rada u suvrmenoj strukovnoj školi, nužno je precizno definirati znanstvene discipline koje upravljaju procesima učenja i utvrditi njihovo izvorno značenje.

2.1. Značenje i definicija pedagogije

Etimološki, riječ **pedagogija** potječe od grčkih riječi *pais* (genitiv *paidos*), što znači dijete, i *agein*, što znači voditi. U svojem izvornom značenju, pedagogija je bila vještina vođenja djece. Tijekom stoljeća razvila se u integriranu znanost o odgoju i obrazovanju djece i mladeži. Pedagoška se paradigma oslanja na pretpostavku da je učenik u razvoju, da posjeduje ograničeno životno iskustvo te da mu je nužna vanjska stručna ruka koja će ga voditi kroz

strukturirani plan i program nastave i učenja. Fokus pedagogije u strukovnoj školi je formativan – ona teži razvoju kognitivnih funkcija, motoričkih navika, socijalizaciji i postavljanju temelja profesionalne etike.

2.2. Značenje i definicija andragogije

Nasuprot tome, riječ andragogija potječe od grčkih riječi *aner* (genitiv *andros*), što označava odraslog čovjeka (zrelu osobu), i *agein*, što znači voditi. Izvorno, andragogija je umjetnost i znanost o vođenju i pomaganju odraslima da uče. Kao zasebna znanstvena disciplina, andragogija se bavi specifičnostima, zakonitostima i metodama obrazovanja odraslih osoba. Ona polazi od temeljne premise da odrasla osoba nije „veliko dijete“, već autonomno i psihološki zrelo biće koje ima izgrađen koncept o sebi, vlastitoj odgovornosti i društvenoj ulozi. U zreloj se dobi učenje stoga ne temelji na pasivnom primanju informacija, već na svjesnoj, samousmjerenoj transformaciji vlastitog znanja.

3. Značajne razlike između pedagoškog i andragoškog pristupa učenju

Razlike između učenja djece i učenja odraslih nisu samo kronološke (u godinama), već duboko psihološke, kognitivne i motivacijske. Kada predavači u Politehničkoj školi prelaze s rada s djecom na rad s odraslima, oni moraju svjesno premošćivati sljedeće značajne razlike:

3.1. Koncepcija o samome sebi (Autonomija naspram ovisnosti)

- **Pedagoški model (Djeca):** Dijete u srednjoj školi ulazi u proces sa sviješću da ovisi o nastavniku. Ono očekuje da nastavnik donese sve odluke – što će se učiti, kada, na koji način i kako će se to ocijeniti. Njegov identitet kao učenika u velikoj je mjeri definiran vanjskim sustavom pravila.

- **Andragoški model (Odrasli):** Odrasli polaznik ima duboko ukorijenjenu potrebu da bude samousmjeren. On želi imati kontrolu nad vlastitim obrazovanjem. Ako osjeti da ga profesor tretira akademski inferiorno ili djetinjasto, odrasli čovjek razvija snažan unutarnji otpor i psihološku blokadu prema učenju.

3.2. Uloga životnog i profesionalnog iskustva

- **Pedagoški model (Djeca):** Iskustvo djece u području soboslikarskih, ličilačkih i dekorativnih radova minimalno je ili nepostojeće. Zbog toga se pedagoški pristup

oslanja na tehnike prenošenja znanja od nule – kroz izravne upute, pokazne vježbe i mehaničku imitaciju pokreta nastavnika.

- **Andragoški model (Odrasli):** Odrasli u radionicu donose bogato iskustvo vlastitog životnog i neformalnog obrazovanja. Andragogija inzistira na tome da ovo iskustvo nije samo usputna stavka, već primarni resurs za učenje. Nova znanja o naprednim

dekorativnim tehnikama (kao što su *Travertino*, špatulat ili rustikalni premazi) odrasli usvajaju tako što ih kritički uspoređuju i nadograđuju na svoje postojeće iskustvo.

3.3. Orijentacija prema učenju i vremenski horizont

- **Pedagoški model (Djeca):** Učenje djece pretežito je orijentirano na predmet (sadržaj). Oni usvajaju teorijska i tehnološka znanja za apstraktnu, daleku budućnost. Fokusirani su na polaganje ispita i dobivanje prolazne ocjene u okviru školskog ciklusa.

- **Andragoški model (Odrasli):** Učenje u zreloj dobi strogo je orijentirano na problem i realne životne situacije. Budući da su se u postupak PPU-a javili potpuno sami, odrasli ne uče za ocjenu, već za trenutačnu primjenu na tržištu rada. Njih zanimaju konkretni odgovori: ekološka kompatibilnost materijala, sanacija nedostataka podloge, brzina izvođenja tehnike i veća zarada.

4. Tablica 1. Prikaz Bloomove taksonomije za smjer soboslikar ličilac dekorater

Kognitivna razina (od najniže prema najvišoj)	**Obrazovanje djece u srednjoj školi** (linearne pedagoške osnove – odozdo prema gore)	**Obrazovanje odraslih** (andragoški pristup – više razine)
1. PAMĆENJE	**Učenje naziva i pojmova:** 1. Djeca uče nazive alata (lopatica/špahtla, gladilica/gletarica, valjak) 2. Pamte tehničke nazive premaznih materijala iz udžbenika	**Validacija postojećeg znanja:** 1. Odrasli alate prepoznaju iz životnog iskustva 2. Fokusiraju se na usvajanje naziva novih dekorativnih komponenti

2. RAZUMIJEVANJE	**Teorijsko povezivanje:** 1. Razumijevanje zašto se zid mora impregnirati temeljnim premazom prije nanošenja završnih premaza 2. Shvaćanje procesa sušenja podloge	**Konkretizacija kroz iskustvo:** 1. Povezivanje tehnologije materijala s nedostatcima koje su već vidjeli u praksi (npr. pojava vlage ili pucanje gleta)
3. PRIMJENA	**Imitacija i vježba:** 1. Nanošenje osnovnog gleta i boja po modelu „pokaži pa ponovi" 2. Razvoj osnovne motorike i pravilnog držanja alata uz stalni nadzor	**Ekspresno svladavanje:** 1. Brzi prelazak na napredne, tržišno atraktivne tehnike (*Travertino*, *Sahara*) 2. Samostalna primjena na panoima
4. ANALIZA	**Vođeno uočavanje:** 1. Razlaganje procesa dekoracije na faze pod nadzorom nastavnika 2. Uočavanje pogrešaka na zidu tek kada nastavnik skrene pozornost	**Samostalna dijagnostika:** 1. Analiza stanja i kvalitete podloge prije početka rada 2. Proračun utroška materijala, vremena rada i financijske isplativosti
5. EVALUACIJA	**Školsko ocjenjivanje:** 1. Procjena uspješnosti rada na temelju školskih kriterija 2. Ocjenjivanje radova svojih vršnjaka u skupini	**Tržišna samoprocjena:** 1. Kritička procena izvedene tehnike 2. Samoprocjena i spremnost za naplatu rada klijentu
6. KREIRANJE	**Završni rad:** 1. Izrada praktičnog završnog zadatka	**Autentično projektiranje:** 1. Kombiniranje različitih dekorativnih stilova i materijala radi kreiranja jedinstvenog interijerskog rješenja

4.1. Rad s djecom u redovitom sustavu obrazovanja

Tijekom školske godine proces je pedagoški strukturiran. Nastavu u bliskoj korelaciji realiziraju profesor tehnologije s praktičnom nastavom i nastavnik praktične nastave. Proces se odvija kao spoj teorijske nastave u učionici i određenog broja sati praktične nastave u školskoj radionici. Broj sati teorijskog i praktičnog dijela ovisi o godini učenika (prvi, drugi, treći razred).

Uloga nastavnika praktične nastave ovdje je u osnovi formativna, logistička i zaštitna: on u radionici tehnički priprema specifičan materijal i alat za rad, postavlja radne panoe te osigurava

sigurnost radnog prostora. On usmjerava djecu koja nemaju strah od mehaničke pogreške jer ne snose financijski rizik, učeći ih osnovnoj motorici, radnim navikama i profesionalnoj disciplini od samog početka.

4.2. Postupak Priznavanja prethodnog učenja (PPU) s odraslima

Kada se radionica transformira u centar za obrazovanje odraslih pod statusom JPOA, profesori strukovnih predmeta u potpunosti isključuju pedagoški obrazac i primjenjuju andragoški pristup. Zbog visoke anksioznosti zrelih ljudi koji se često sramote što u starijim godinama ponovno uče te imaju izražen strah od javnog neuspjeha, profesori djeluju kroz sljedeće uloge:

1. **Savjetnik:** Profesor u prvoj fazi pomaže kandidatu identificirati svoje neformalno stečene vještine i prebroditi početni psihološki strah od evaluacije. Popunjava upitnik samoevaluacije s kandidatom, navodeći ga da primijeni svoja stečena iskustva. Savjetnik je obično po zanimanju psiholog, pedagog ili andragog.

2. **Ispitivač:** Kroz stručni, partnerski dijalog i izravno promatranje rada na zidnim površinama, profesor testira razumijevanje tehnoloških procesa, pružajući brzu i

   konkretnu povratnu informaciju koja ne narušava dostojanstvo odraslog čovjeka. Ispitivač je osoba iz struke, građevinski ili arhitektonski inženjer.

3. **Ocjenjivač:** Nakon završenog radnog zadatka, ocjenjivač sagledava situaciju, boduje zadatak preko liste provjere (*check* liste) i komentira ga zajedno s kandidatom. Ocjenjivač je također osoba iz struke, građevinski ili arhitektonski inženjer.

Krunu ovoga andragoškog procesa predstavlja završni PPU ispit, gdje se provjera ostvarenosti strukovnih kompetencija za soboslikara ličioca dekoratera obavlja pred službenim stručnim ispitnim povjerenstvom koje čine profesori iz škole, što rezultira izdavanjem službenog certifikata ili uvjerenja o stečenoj kvalifikaciji.

5. Zaključak

Kroz 80 godina tehničkog obrazovanja u gradu i evoluciju od zajedničkog Građevinsko-tehnološkog centra „Lazar Nešić” do suvremenih dana, Politehnička škola Subotica dokazala

je da kvaliteta obrazovnog procesa izravno ovisi o metodološkoj fleksibilnosti ustanove i njezina kadra. Uspješno funkcioniranje pod istim krovom podrazumijeva jasno prepoznavanje znanstvenog dualizma: pedagogije u radu s djecom i andragogije u radu s odraslima.
Jasnim razgraničenjem etimološkog značenja, psiholoških stilova učenja i uloga stručnih kadrova u radionici, škola jamči najvišu razinu stručnosti i dostojanstva, ostvarujući viziju cjeloživotnog i cjelovitog razvoja zajednice.

Viri

- Savićević, D. (1999). *Koncepcije celoživotnog obrazovanja: pedagoške i andragoške paralele*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (ZOSOV), Službeni glasnik RS.
- *Zakon o obrazovanju odraslih*, Službeni glasnik RS.
- *Pravilnik o standardima i načinu sprovođenja postupka priznavanja prethodnog učenja*, Službeni glasnik RS.
- *Monografija: 80 godina tehničkog i građevinskog obrazovanja u Subotici* (Arhivska građa i povijest GTŠC-a „Lazar Nešić").

Naslov rada: Putovanje u Zemlju iz Snova: Primjena dramskih tehnika u nastavi pravopisa u petom razredu osnovne škole

Journey to the Dreamland: Applying Drama Techniques in Teaching Ortography in the Fifth Grade of Primary School

Monika Haramінčić, prof., univ. spec. art.
Osnovna škola Antuna Gustava Matoša, Zagreb
monika.haramincic@gmail.com

Biografija

Monika Haramінčić profesorica je hrvatskog i talijanskog jezika i književnosti u zvanju učitelja mentora i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije. Predaje hrvatski jezik u Osnovnoj školi Antuna Gustava Matoša u Zagrebu i vodi dramsku skupinu. Vanjska je suradnica na kolegiju Lutkarstvo i scenska kultura 2 na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i mentorica studentima Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije pri istom fakultetu. U svom radu koristi se dramskim tehnikama i metodama za osuvremenjivanje i obogaćivanje nastave. Svoj rad u nastavi predstavlja na hrvatskim i međunarodnim konferencijama i simpozijima.

Sažetak

Ovaj rad prikazuje inovativan i kreativan pristup nastavi pravopisa kroz praktičnu implementaciju dramskih tehnika u petom razredu osnovne škole. Utemeljen na bogatoj tradiciji svjetskih obrazovnih sustava, dramski odgoj danas sve snažnije prožima i suvremenu hrvatsku metodiku. Njegova glavna vrijednost očituje se u stavljanju učenika u samo središte nastavnoga procesa, poticanju mašte, nesputane komunikacije i suradničkoga učenja pod okriljem dramske imaginacije. U radu se opisuje nastavni sat utemeljen na važećem

Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik. Kroz vježbanje pravopisne jedinice pisanja velikog početnog slova u jednorječnim i višerječnim imenima kontinenata, država te naseljenih i zavičajnih mjesta, uspješno su ostvareni kurikulski ishodi. Korištenje raznovrsnih dramskih tehnika uspješno pretvara tradicionalan pristup pravopisnom gradivu u aktivno iskustvo učenja kroz igru i zabavu. Učenička motivacija značajno je pojačana unutrašnjom težnjom za što bržim i uspješnijim rješenjem zadataka. Istovremeno, komunikacija tijekom sata postaje posve opuštena i neopterećena. Ulaskom u dramsku ulogu učenici dobivaju potrebnu psihološku zaštitu, čime se u potpunosti eliminira dojam osobne izloženosti i strah od pogreške prilikom javnoga govorenja. Naposljetku, strukturirani rad u skupinama intenzivno potiče suradničko učenje, razvija empatiju i međusobno uvažavanje te snažno jača socijalnu povezanost i zajedništvo unutar razrednog odjela.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramske tehnike, osnovna škola, pravopis.

Abstract

This paper presents an innovative and creative approach to teaching orthography through the practical implementation of drama techniques in a fifth-grade elementary school classroom. Rooted in the rich tradition of global educational systems, drama in education is increasingly permeating modern Croatian methodology. Its primary value lies in placing the student at the very center of the learning process, fostering imagination, uninhibited communication, and collaborative learning under the protective umbrella of dramatic imagination. The paper describes a lesson designed in accordance with the current Curriculum for the Subject of Croatian Language. Through practice exercises focused on the orthographic unit of capitalizing single-word and multi-word names of continents, countries, populated places, and local regions, the curriculum outcomes were successfully achieved. The use of diverse drama techniques effectively transforms the traditional approach to orthographic content into an active learning experience through play and entertainment. Student motivation is significantly enhanced by the intrinsic drive to solve tasks as quickly and successfully as possible. Concurrently, classroom communication becomes entirely relaxed and unburdened. By stepping into a dramatic role, students receive the necessary psychological protection, which completely eliminates the pressure of personal exposure and the fear of making mistakes during public speaking. Ultimately, structured group work intensively encourages collaborative learning, develops

empathy and mutual respect, and strongly reinforces social cohesion and unity within the classroom.

Keywords: drama education, drama techniques, elementary school, orthography.

1. Uvod

Ovaj rad donosi primjer uporabe dramskih tehnika u nastavi poučavanja pravopisa u petom razredu osnovne škole. Opisani primjer proveden je u jednom petom razredu tijekom školske godine 2025./2026. u Osnovnoj školi Antuna Gustava Matoša u Zagrebu. Učenici su ranije tijekom godine upoznati s uporabom dramskih tehnika u nastavi te je iskustvo pokazalo da na njih pozitivno reagiraju.

Dramski odgoj prisutan je u svjetskim obrazovnim sustavima više od stoljeća, a korijene mu nalazimo u britanskoj reformi školstva. Početke dramskih metoda u nastavi u britansko školstvo uvode još krajem 19. stoljeća Harriet Finlay-Johnson i Henry Caldwell Cook, a zatim nastavljaju kroz 20. stoljeće Peter Slade, Brian Way i Dorothy Heathcote. (Bolton, 1998) U hrvatskim školama dramski odgoj pronalazi sve hrabrije svoje mjesto u učionicama upoznavanjem učitelja s dramskim tehnikama i metodama kao i kretanjima u modernom europskom školstvu. Dramske metode i tehnike danas predstavljaju inovativan pristup nastavi upravo zbog svoje tendencije da u prvi plan stavljaju učenika, razvijaju maštu, potiču suradničko učenje i omogućavaju nesputanu komunikaciju pod plaštem imaginacije. „Navedimo samo nekoliko popularnijih dramskih tehnika, odnosno grupa dramskih tehnika jer mnoge od njih postoje u brojnim inačicama: improvizacije (vođena, pripremljena, bez pripreme itd.); vođena fantazija; dramske igre i vježbe (igre s pokretom, igre sa zvukom, igre povjerenja, igre za poboljšavanje komunikacije, igre za razvoj opažanja i pamćenja, igre za poticanje mašte, dramske vježbe sa zamišljenim predmetima, sa zamišljenim prostorom, sa zamišljenim suigračem, pantomimske vježbe, vježbe osjeta, vježbe emocija, vježbe ulaska u ulogu itd.); voditelj (učitelj) u ulozi; vruća stolica; misli u glavi; zamrznute slike; unutarnji monolog itd. Sve dramske metode u sebe ugrađuju više dramskih tehnika, a većina dramskih tehnika može se primijeniti u većini dramskih metoda.” (Gruić i sur., 2018, str. 124-125)

Nastavni sat opisan u ovom radu predstavlja sat vježbe pravopisne nastavne jedinice pisanja velikog početnog slova u jednorječnim i višerječnim imenima kontinenata, država, naseljenih mjesta i zavičajnih mjesta što je pravopisno gradivo petog razreda prema važećem Kurikulumu

za hrvatski jezik u osnovnim i srednjim školama (2019). Na satu su ostvareni ishodi OŠ HJ A.5.1. Učenik govori i razgovara u skladu s interesima, potrebama i iskustvom i OŠ HJ A.5.4. Učenik piše tekstove trodijelne strukture u skladu s temom. (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019) Ishodi su razrađeni na razini teme: učenik piše veliko početno slovo u jednorječnim i višerječnim imenima: vlastite imenice i posvojne pridjeve, služi se pravopisom radi poštivanja pravopisne norme, piše u skladu s usvojenim gramatičkim i pravopisnim pravilima. Na razini aktivnosti za učenike ishodi su razrađeni: učenik sluša tekst, rješava zadatke objektivnog tipa, osmišljava u skupini najkreativnije rješenje zadatka, piše tekst na zadanu temu.

Navedeni ishodi ostvareni su primjenom dramskih tehnika vođene mašte, jednog dana u životu (pantomima), rituala, stranice dnevnika i tehnike crtanja.

Dramske tehnike u nastavi stavljaju fokus na učenika čineći ga tako aktivnim sudionikom nastavnog procesa. Učenici su uronjeni u situaciju koju moraju riješiti, često moraju surađivati kako bi pronašli rješenje te razvijaju empatiju promatranjem „iz tuđih cipela“. „'Kao da' radnje reprezentiraju odsutnu realnost. Ovakva je reprezentacija pod kontrolom subjekta i može se proizvoljno izabrati. Bitno svojstvo ovakvih ponašanja jest da postoji svjesnost o imaginaciji…“ (Duran, 2001, str. 221) Istodobno, budući da se radi o imaginarnom svijetu, učenici su zaštićeni jer ne predstavljaju i ne izlažu sebe, već nastupaju iz pozicije lika u zamišljenom svijetu. Dramski odgoj osvještava važnost učenja kroz igru te učenici spontano usvajaju znanja, a da toga nisu ni svjesni. „Igra je jedna od osnovnih potreba čovjeka, a djeteta posebno. Spontane igre u dječjoj dobi vezane su najčešće uz realna iskustva. Pomoću takvih igara djeca spoznaju svijet odraslih, bezbolno iskušavaju različite ugodne i neugodne situacije, shvaćaju odnose među ljudima, uče se životu. (…) S druge strane, postupci korišteni u odgojnom dramskom radu, kao obliku organizirane, namjerne i vođene aktivnosti, uvijek su ujedno i vježbe usvajanja nekog znanja i ovladavanja nekim oblikom ponašanja. Zato među postupcima moderne dramske pedagogije nije uvijek lako napraviti jasnu razliku s obzirom na to pripadaju li igrama, vježbama ili tehnikama.“ (Lekić i sur., 2007, str. 18)

2. Putovanje u zemlju iz snova

Nastavni sat ponavljanja pravopisnih sadržaja pisanja velikog početnog slova u jednorječnim i višerječnim imenima kontinenata, država, naseljenih mjesta i zavičajnih mjesta organiziran je kao putovanje u zamišljenu Zemlju iz Snova u kojoj će učenici dramskim tehnikama dočaravati

život u svojoj idealnoj zemlji i pritom rješavati zadatke objektivnog tipa vezane za pravopisno gradivo.

3. Motivacija

Prije ulaska učenika u učionicu, organizirane su četiri radne postaje jer će učenici biti podijeljeni u četiri skupine. Svakog učenika na stolu je dočekala vrećica s njegovim imenom i materijalima potrebnim za rad: papirićem u boji, slikom zemlje u koju putuje i dvama bombonima. Učenicima je odmah po ulasku zaželjena dobrodošlica na let za njihovu zemlju iz snova. Zadatak je da se udobno smjeste i pojedu jedan bombon koji će ih odvesti u Zemlju iz Snova. Za putovanje uporabljena je dramska tehnika *vođene maš*te. „U vježbi vođene maš te voditelj/voditeljica sugestivnim tonom/izražajnim čitanjem vodi sudionike zamišljenom situacijom ili događajem, ali se od učenika ne očekuje da aktivno igraju ono što voditelj pripovijeda. Vježbu u pravilu izvode zatvorenih očiju, udobno smješteni u prostoru (sjedeći, ležeći i sl.) i od njih se očekuje da živo zamišljaju i da u duhu predočavaju ono što voditelj pripovijeda.“ (Čubrilo i sur., 2017, str. 34) Učenici zatim ustaju i individualno pokazuju *pantomimom* kako zamišljaju život u svojoj Zemlji iz Snova dramskom tehnikom *jedan dan u životu*. „Učitelj učenicima zadaje zadatak za samostalan rad (jedan dan u životu). Naglas izgovara vrijeme (npr. 5 sati, 6 sati, 6: 30, 18 sati, 22 sata….), a učenici mimski pokazuju što rade u to vrijeme.“ (Breber i sur., 2020, str. 11) Ovom vježbom bilo je važno osvijestiti da se nalaze negdje drugdje te ih staviti u situaciju gdje moraju samostalno aktivno promišljati što bi se u tom svijetu iz maš te moglo kroz dan raditi.

4. Središnji dio sata

Učenici se dijele u skupine prema boji papirića te se dogovaraju zašto je njihova zemlja tako posebna da se zove Zemljom iz Snova. Usmeno izlažu svoje odgovore, a zatim svaka skupina dobiva listić s preprekom za nastavak putovanja. Na listiću se nalaze tiskano napisana višerječna imena koja trebaju točno napisati pisanim slovima:

NASTAVNI LISTIĆ 1.

PRVA PREPREKA

Napišite rješenja pisanim slovima:

1. SAVEZNA DEMOKRATSKA REPUBLIKA ETIOPIJA

2. REPUBLIKA FIDŽIJSKI OTOCI

3. FRANCUSKA POLINEZIJA

Nakon točnog rješenja, ovisno o potrebnom vremenu, skupine nastavljaju zamišljeno putovanje. U ovom dijelu sata skupine više ne rade sinkronizirano jer ovise o točnosti rješenja da bi mogle krenuti dalje.

Nakon uspješno riješenog pravopisnog zadatka, učenici u skupinama crtaju i zatim predstavljaju grb svoje zemlje. Iako originalno pripada likovnoj umjetnosti, tehnika crtanja uspješno se koristi u dramskoj pedagogiji. U ovom slučaju ona učenike fokusira na zajednički cilj koji mogu ostvariti samo ako postignu dogovor, a vizualnom predodžbom njihov zamišljeni svijet postat će im još bliskiji. „Takav slučaj zajedničkog korištenja istom metodom nije rijedak ni u nastavi ni u znanosti. Tako se, primjerice, u nastavi hrvatskoga jezika služimo metodom crtanja, koja izvorno pripada nastavi likovne i tehničke kulture…“ (Fileš i sur., 2008, str.19)

Učenici zatim moraju riješiti drugu pravopisnu prepreku.

NASTAVNI LISTIĆ 2.

DRUGA PREPREKA

Napišite rješenja pisanim slovima:

1. FRANCUSKI JUŽNI TERITORIJI

2. JUŽNA GEORGIJA I OTOCI JUŽNI SANDWICH

3. NARODNA REPUBLIKA KINA

Kako točno riješe listić, tako svaka skupina kreće u novi zadatak po skupinama u kojemu pišu himnu svoje Zemlje iz Snova. Podsjećaju se što je himna te postižu zajednički dogovor da će osmisliti barem dvije strofe po četiri stiha. Skupine izvode svoje himne. Važno je da tijekom sata hrvatskoga jezika učenici što više komuniciraju te se usmeno i pisano izražavaju. Gramatička i pravopisna pravila i norme nisu izoliran skup činjenica u jeziku, već moraju biti uklopljeni u iskustvo svakodnevne učeničke komunikacije. „Dramski je odgoj moguće povezati i sa specifičnim ciljevima i zadaćama predmeta hrvatski jezik. Temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika jest praktično osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju: odgajanje i obrazovanje učenika za primanje i odašiljanje pisanih i govorenih poruka svih funkcionalnih stilova s kojima se učenici susreću u osnovnoškolskoj dobi, što uključuje razumijevanje jezične poruke te oblikovanje zvučne i pisane poruke.“ (Fileš i sur., 2008, str.18)

Nakon izvedbe himni, čeka ih još jedna prepreka provjere pravopisne točnosti. Za razliku od prvih dviju prepreka, koje su provjeravale pisanje stvarnih naziva država, treća prepreka provjerava pravopisnu točnost prenesenih naziva država.

NASTAVNI LISTIĆ 3.

TREĆA PREPREKA

Napišite rješenja pisanim slovima:

1. ZEMLJA IZLAZEĆEG SUNCA

2. LIJEPA NAŠA

3. ZEMLJA TISUĆU JEZERA

Članovi su skupina pri rješavanju listića surađivali te su ponudili rješenje oko kojega su se složili. Ako rješenje nije bilo točno, morali su rješavati listić sve do točnog rješenja svih elemenata. Učenici nisu smjeli koristiti pomoćna sredstva poput udžbenika, bilježnica ili interneta. Svakoj je skupini posebno pregledan listić te su dobili dozvolu za prolaz prepreke ili su vraćeni na doradu zadatka. Ovakvim se pristupom razvija suradničko učenje kojim se učenici moraju osloniti na znanje članova vlastite skupine te zajednički tražiti točno rješenje.

Kao završnu aktivnost u Zemlji iz Snova učenici u skupinama provode *ritual* prigodom proslave Dana Zemlje iz Snova. *Ritual* je stilizirana izvedba omeđena tradicionalnim pravilima i kodeksima koja se ponavlja više puta tijekom izvedbe i stvara od pojedinca člana skupine. (Neelands, 1992) Tijekom izvedbe *rituala* recitirat će svoju himnu, pokazati grb i osmisliti koreografiju. Učenike forma *rituala* obično zabavlja, a koristi nam za stvaranje kohezije i zajedništva unutar skupine. Nakon proslave svih *rituala*, učenike moramo vratiti iz zamišljenog u stvarni svijet, a to ćemo opet učiniti bombonima iz vrećice.

U svakom zamišljenom putovanju *vođenom maštom* moramo napraviti jasnu granicu između stvarnog i imaginarnog svijeta i učenike vratiti u stvarno vrijeme i prostor.

5. Sinteza

Na kraju sata učenici pišu stanicu dnevnika o događajima u Zemlji iz Snova. Ova aktivnost potiče pisano jezično izražavanje učenika, učenici ju izvršavaju pod utjecajem izravnog iskustva proživljenog u zamišljenom svijetu. Učenici samostalno osmišljavaju svoj tekst trodijelne strukture na temelju provedenih aktivnosti na satu, a pritom paze na pisanje velikog

početnog slova. Za domaću zadaću zadan je zadatak osmišljavanja naziva nekoliko naseljenih višerječnih mjesta u Zemlji iz Snova, a učenici mogu, ako žele, i promijeniti naziv svoje Zemlje iz Snova u neki vlastiti višerječni naziv države.

6. Zaključak

Korištenje dramskih tehnika u nastavi pretvara tradicionalan pristup pravopisnom gradivu u aktivno i kreativno iskustvo učenja kroz igru i zabavu. Učenička je motivacija pojačana radi želje za što bržim i uspješnijim rješenjem zadatka, a komunikacija tijekom sata opuštena je i neopterećena jer je izbjegnut dojam izloženosti prilikom govorenja. Učenici stvaraju svojevrsni štit ulaskom u dramsku situaciju te to više nisu oni, već govore iz pozicije lika, u konkretnom slučaju iz pozicije stanovnika zemlje u koju su maštom otputovali. „Dramska pedagogija danas u svijetu uživa ugled i prihvaćenost ne samo kao oblik stvaralačkoga odgojnog rada s djecom i mladeži sa svrhom razvijanja njihove kreativnosti i odgoja cjelovitih i stvaralačkih ličnosti, nego i kao način iskustvenoga poučavanja i učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja, poticanja osobnoga rasta i socijalizacije ili pak stjecanja životnih vještina.” (Čubrilo i sur. 2017, str.13)

Rad u skupinama potiče suradničko učenje i razvija empatiju i povezanost unutar razrednog odjela. Reakcije učenika na ovakav pristup nastavi izuzetno su pozitivne što najbolje opisuje komentar učenika kako im je to bio najbolji sat Hrvatskoga jezika ikad. Svojom strukturom dramske tehnike pozivaju na aktivno uključivanje, slobodu izražavanja i igru. Kao i u svakoj igri, i ovdje je važno uspostaviti pravila i držati ih se. „Dramska igra, koja je osnovni način provođenja dramskog odgoja, pruža mogućnost slobodnog izražavanja i oslobađanje stvaralačkih potencijala.“ (Vukojević, 2016, str. 37)

Ne mora nužno cijeli sat biti osmišljen pomoću dramskih tehnika, ali već i samo njihovo uvođenje u motivacijski ili završni dio sata, intenzivirat će nastavu i napraviti odmak od tradicionalnog pristupa te povećati sudjelovanje učenika.

Uporabom dramskih tehnika u nastavi omogućujemo razvoj socijalnih i jezičnih vještina učenika, potičemo njihovu aktivnost u nastavi te im stvaramo siguran prostor za kreativno izražavanje vlastitih ideja.

7. Literatura

- Bolton, G. (1998) *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*.Trantham Books Limited.
- Breber, K. i sur. (2020). *Igrom do (spo)razumijevanja. Izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u nastavi hrvatskoga jezika*. Teatar Tirena.
- Čubrilo, S.; Krušić, V.; Rimac Jurinović, M. (Ur.). (2017). *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Školska knjiga - Hrvatski centar za dramski odgoj. http://www.hcdo.hr/predstavljen-prirucnik-odgoj-za-gradanstvo-odgoj-za-zivot/
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Fileš, G., i sur. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Hrvatski centar za dramski odgoj - Pili poslovi d.o.o.
- Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. (2018) Kazališna/dramska umjetnost u odgojno- obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualisam and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow.,* 119-128.
- Lekić, K. i sur.(2007). *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi.* HCDO - Pili-promet d. o. o.
- Narodne novine. (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
- Neelands, J. (1992). *Structuring Drama Work*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Vukojević, Z. (2016). *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole.* Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.

Od ideje do vrijednosti: iskustveno učenje poduzetništva u učeničkoj zadruzi

From idea to value: experiential learning of entrepreneurship in a student cooperative

Dijana Penava, prof. biologije i kemije, učitelj savjetnik
Ivana Kozić, prof. engleskog jezika i povijesti, učitelj savjetnik
Osnovna škola „August Cesarec“, Ivankovo
dijana.loncar.penava@gmail.com
ivanamaje@gmail.com

Biografije autora

Dijana Penava profesorica je biologije i kemije u zvanju savjetnika u Osnovnoj školi „August Cesarec“ u Ivankovu. U svome je radu usmjerena na iskustveno i istraživačko učenje, ekološko obrazovanje, održivi razvoj te razvoj poduzetničkih i životnih kompetencija učenika. Aktivno sudjeluje u osmišljavanju i provedbi interdisciplinarnih aktivnosti Učeničke zadruge „Zrno“, u kojima se prirodoslovni sadržaji povezuju s proizvodnjom, financijskom pismenošću i djelovanjem u zajednici.

Ivana Kozić profesorica je engleskoga jezika i povijesti u zvanju savjetnika u Osnovnoj školi „August Cesarec“ u Ivankovu. Njezini profesionalni interesi uključuju interdisciplinarno poučavanje, razvoj komunikacijskih kompetencija, kulturnu i jezičnu pismenost te učenje povezano sa stvarnim životnim situacijama. U radu Učeničke zadruge „Zrno“ pridonosi razvoju prezentacijskih, suradničkih i komunikacijskih vještina učenika te povezivanju poduzetničkih aktivnosti s nastavnim i izvannastavnim sadržajima.

Abstract

This paper presents an example of experiential entrepreneurship education implemented through the activities of the student cooperative „Zrno” at „August Cesarec” Primary School in

Ivankovo. The purpose was to examine how authentic production, promotion and sales tasks can support the development of entrepreneurial, financial, communication, collaborative and sustainability-related competences among students. The paper is designed as a qualitative case study and a structured reflection on documented school practice. The analysed material included activity plans, product development records, labels, sales procedures, photographs, presentations and teachers' observations. Students participated in the complete value-creation cycle: identifying needs and opportunities, planning activities, selecting mostly natural or reused materials, producing sustainable and eco-friendly cosmetics and food products, designing packaging and declarations, promoting products, issuing receipts, calculating costs and income, and deciding how earnings should be reinvested. They also completed a larger order of gift packages, presented their work at school events and cooperative fairs, and responded to practical problems such as insufficient packaging by organising community collection and reusing. The findings indicate that meaningful responsibility and visible outcomes strengthened students' initiative, teamwork, communication, problem-solving and understanding of basic financial concepts. Environmental and social dimensions were integrated through school-garden resources, recycling, healthy food, empathy and community cooperation. The principal limitation is the absence of standardised pre- and post-assessment; therefore, findings are interpreted as qualitative evidence from practice rather than measured causal effects. The experience suggests that student cooperatives can provide a sustainable interdisciplinary environment in which students learn entrepreneurship by creating value for others.

Keywords: entrepreneurship education, student cooperative, experiential learning, financial literacy, sustainable development

1. Uvod

Suvremeno obrazovanje ne može se ograničiti na usvajanje izdvojenih činjenica. Od učenika se očekuje da znanje primjenjuju, prepoznaju prilike, surađuju, donose odluke i odgovorno djeluju u promjenjivim okolnostima. Poduzetništvo se zato u obrazovnom kontekstu ne odnosi samo na osnivanje poduzeća ili ostvarivanje dobiti. Ono obuhvaća sposobnost pretvaranja ideja i prilika u vrijednost za druge, pri čemu ta vrijednost može biti gospodarska, društvena ili kulturna (Bacigalupo et al., 2016).

Takvo shvaćanje posebno je primjereno osnovnoj školi. Učenici se s pojmovima tržišta, troškova, dobiti, rizika i ulaganja mogu upoznati na njima razumljiv način, kroz zadatke čiji su rezultati konkretni i vidljivi. Kada sudjeluju u osmišljavanju proizvoda, planiranju materijala, organizaciji rada, prodaji i raspodjeli prihoda, teorijski pojmovi postaju dio stvarnoga iskustva. Iskustveno učenje pritom povezuje djelovanje, promišljanje, oblikovanje zaključaka i njihovu primjenu u novoj situaciji (Kolb, 1984).

Učenička zadruga „Zrno“ Osnovne škole „August Cesarec“ u Ivankovu predstavlja okruženje u kojem se prirodoslovna, jezična, matematička, građanska i umjetnička znanja povezuju s poduzetničkim djelovanjem. Učenici izrađuju proizvode, pripremaju deklaracije i ambalažu, predstavljaju ih korisnicima, sudjeluju u prodaji te analiziraju uložena i ostvarena sredstva (Slika 1. a i b). Aktivnosti se istodobno temelje na uporabi biljaka iz školskoga vrta, prirodnih sastojaka, recikliranju i odgovornom odnosu prema zajednici, čime se poduzetništvo povezuje s obrazovanjem za održivi razvoj.

Slika 1.a Eko reciklirane svijeće

Slika 1.b Grb učeničke zadruge

1.1. Svrha, ciljevi i polazišno pitanje

Svrha rada jest prikazati kako se kroz učeničku zadrugu može organizirati cjelovit proces učenja poduzetništva, od prepoznavanja ideje do stvaranja i predstavljanja proizvoda. Ciljevi su opisati provedene aktivnosti, izdvojiti kompetencije koje su se tijekom rada razvijale, razmotriti prednosti i ograničenja takva pristupa te ponuditi smjernice za njegovo daljnje unaprijeđenje.

Polazišno pitanje rada glasi: na koje načine sudjelovanje učenika u stvarnim proizvodnim, organizacijskim i prodajnim zadatcima pridonosi razvoju poduzetnosti, financijske pismenosti, suradnje, komunikacije i odgovornosti prema okolišu i zajednici?

2. Metodološki okvir

Rad je oblikovan kao kvalitativni prikaz primjera dobre prakse s obilježjima studije slučaja. Analizirano je djelovanje Učeničke zadruge „Zrno“ tijekom niza povezanih aktivnosti provedenih u školskom okruženju i na javnim predstavljanjima. Izvori podataka bili su planovi i programi rada, recepture i zapisi o proizvodnji, izrađene deklaracije, računi i evidencije prodaje, fotografije, prezentacijski materijali te neposredna opažanja učiteljica tijekom rada učenika.

Metoda rada temeljila se na ciklusu: ideja i prepoznavanje prilike, planiranje, priprema materijala, izrada proizvoda, označavanje i pakiranje, promocija i prodaja, analiza troškova i prihoda te planiranje nove aktivnosti. Učenici su radili pojedinačno i u manjim timovima, uz podjelu odgovornosti i nastavničko vođenje. Aktivnosti koje su uključivale kemijske tvari, toplinsku obradu ili druge povećane rizike provodile su se uz neposredan nadzor, primjenu zaštitnih mjera i zadatke prilagođene dobi učenika.

Rezultati su interpretirani kvalitativno, na temelju ponašanja i postignuća vidljivih u procesu: samostalnosti u izvršavanju zadataka, sposobnosti obrazlaganja proizvoda, suradnje, rješavanja praktičnih problema, vođenja jednostavnih financijskih postupaka i predlaganja novih ideja. Budući da nisu provedena standardizirana početna i završna mjerenja, rad ne donosi zaključke o uzročno-posljedičnom učinku aktivnosti, nego dokumentira uočene promjene i vrijednost iskustva u konkretnom školskom kontekstu.

3. Provedba aktivnosti

3.1. Odabir ideje i planiranje proizvodnje

Početni korak bio je upoznavanje učenika s pojmovima poduzetništva, poduzetnosti, tržišta, dobiti i rizika. Pojmovi nisu obrađivani izdvojeno, nego su povezani s pitanjima: što možemo izraditi, kome bi proizvod mogao koristiti, što nam je potrebno, koliko materijal stoji, kako ćemo podijeliti zadatke i što ćemo učiniti s ostvarenim prihodom. Time je učenicima omogućeno da značenje pojmova izgrade kroz odluke koje su sami morali donositi.

Zajednički je određen smjer rada: proizvodi trebaju biti korisni u domaćinstvu, oslonjeni na prirodne sastojke kada je to moguće te povezani s recikliranjem i održivim razvojem. Nakon

svake aktivnosti razmatrani su potrošeni materijal, uspješnost proizvoda, interes korisnika i mogućnosti daljnjega rada. Takav postupak odgovara poduzetničkom učenju usmjerenom na stvaranje vrijednosti, djelovanje, refleksiju i postupno preuzimanje odgovornosti (Lackéus, 2015).

3.2. Ekološki kozmetički proizvodi

Prvi veći proizvodni sklop obuhvatio je izradu ekoloških sapuna, bombica za kupanje, osvježivača prostora te pripravaka od nevena, čuvarkuće, gaveza i mente. Dio biljnih sirovina potjecao je iz školskoga vrta, čime je proces povezao uzgoj biljaka, poznavanje njihovih svojstava, primjenu prirodoslovnih znanja i izradu konačnoga proizvoda.

Pri izradi sapuna učenici su se, uz stručno vođenje i stroge mjere sigurnosti, upoznali s važnošću točnoga mjerenja, slijeda postupaka i odgovornosti pri radu s natrijevim hidroksidom (Slika 2). Bombice za kupanje(Slika 3.) izrađivane su od sode bikarbone, limunske kiseline, vode i aroma, dok su se za osvježivač prostora upotrebljavali listovi mente, alkohol i voda. Mast od čuvarkuće nastajala je povezivanjem domaće masti i biljnih sastojaka. Naglasak nije bio na mehaničkom ponavljanju recepta, nego na razumijevanju uloge sastojaka, praćenju promjena i kontroli kvalitete.

Slika 2. Eko sapun

Slika 3. Bombice za kupanje

Za svaki su proizvod učenici pripremali deklaraciju s nazivom, sastojcima, vremenom proizvodnje, načinom čuvanja i podatcima o proizvođaču. Time su učili da proizvod mora biti ne samo privlačan nego i jasno opisan i odgovorno predstavljen korisniku. Raspravljalo se i o razlici između školskoga edukativnog proizvoda i proizvoda namijenjenoga redovitom komercijalnom tržištu, za koji vrijede dodatni propisi i provjere.

3.3. Prodaja i financijska pismenost

Proizvodi su predstavljeni i prodavani tijekom školskih događanja (Slika 4.). Učenici su uređivali prodajni prostor, predstavljali namjenu i sastav proizvoda, odgovarali na pitanja, izdavali račune i vodili evidenciju. U izravnom susretu s kupcima morali su jasno govoriti, slušati, prilagođavati objašnjenja i pristojno zaključiti komunikaciju. Prodajna situacija tako je istodobno postala vježba javnoga nastupa, jezične točnosti, samopouzdanja i odgovornosti.

Slika 4. Prodaja proizvoda učeničke zadruge povodom Božića

Nakon prodaje učenici su uspoređivali vrijednost uloženoga materijala s ostvarenim prihodom. Razlikovali su prihod od dobiti te razmatrali zašto se dio sredstava mora ponovno uložiti. Dogovor prema kojemu je škola za vrijednost preuzetih čestitki i poklon paketa nabavljala novi materijal dodatno je približio pojam reinvestiranja. Financijska pismenost pritom nije svedena na računanje, nego je povezana s odlučivanjem, planiranjem i odgovornim upravljanjem zajedničkim sredstvima.

3.4. Narudžba poklon paketa i organizacija rada

Poseban organizacijski izazov bila je izrada pedeset poklon paketa za znanstveni skup. Paket je trebao sadržavati sapun, bombicu za kupanje, magnet s logotipom, kremu od nevena i ukrasnu kutijicu. Veća narudžba zahtijevala je procjenu potrebnih količina, pravodobnu nabavu, podjelu poslova, usklađivanje izgleda proizvoda i poštovanje roka.

Učenici su uočili međuzavisnost pojedinih faza: nedovršen proizvod usporava pakiranje, neusklađena količina otežava sastavljanje kompleta, a pogrešno označavanje zahtijeva

ponavljanje rada. Takvo iskustvo omogućilo im je razumijevanje organizacije procesa i važnosti kvalitete bez potrebe za složenom poslovnom terminologijom. Rezultat nije bio samo dovršen paket, nego iskustvo zajedničke odgovornosti za naručenu vrijednost.

3.5. Hrana, školski vrt i ponovna uporaba materijala

Obilježavanje Dana jabuke uključivalo je prikupljanje domaćih jabuka te izradu čipsa i džema. (Slika 5.a i b) Učenici su sudjelovali u pripremi, pakiranju, predstavljanju i prodaji, a proizvode su prethodno predstavili učenicima i djelatnicima škole. Izravan odgovor korisnika omogućio im je uočavanje veze između kvalitete, promocije i potražnje.

Slika 5.a Obilježavanje Dana jabuka

Slika 5.b Proizvodi od jabuka

Pri izradi soka od mente pojavila se poteškoća s ambalažom. Učenici su umjesto kupnje novih spremnika pokrenuli prikupljanje manjih staklenki i bočica od članova školske i lokalne zajednice. Time je praktičan problem pretvoren u aktivnost ponovne uporabe i suradnje. Rashlađeni sok ponuđen je na kušanje, a velik interes učenika pokazao je vrijednost jednostavne promocije i neposrednoga iskustva proizvoda.

Aktivnosti „Pojedi i posadi“, uzgoj avokada iz koštice te izrada cvjetnih aranžmana od suhoga cvijeća u posudama od recikliranoga papira dodatno su povezale kreativnost, zdravu prehranu i odgovorno postupanje s resursima. UNESCO (2017) naglašava da obrazovanje za održivi razvoj treba razvijati suradnju, strateško djelovanje, kritičko mišljenje i sposobnost zajedničkoga rješavanja problema; navedene su kompetencije bile sastavni dio opisanih zadataka.

3.6. Promocija na smotrama i u lokalnoj zajednici

Rad zadruge predstavljan je na školskim događanjima, smotrama učeničkih zadruga (Slika 6.) i tematskim vašarima za mještane. Za javno predstavljanje učenici su morali odabrati proizvode, urediti izložbeni prostor, uvježbati objašnjenja i prilagoditi nastup različitim posjetiteljima (Slika 7.). Susreti s drugim zadrugama omogućili su uspoređivanje ideja i učenje promatranjem tuđih rješenja.

Slika 6. Smotra Učeničkih zadruga

Slika 7. Tematska izložba i prodaja zadruge

Javno predstavljanje dalo je učenicima vidljiv dokaz da njihov rad ima vrijednost izvan učionice. Pohvala, pitanje kupca, narudžba ili prijedlog za poboljšanje postali su neposredna povratna informacija. Ujedno se razvijao osjećaj pripadnosti školi i zajednici, jer su učenici sudjelovali u događanjima koja su okupljala djecu, roditelje, djelatnike i mještane.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Razvoj poduzetničkih i komunikacijskih kompetencija

U dostupnoj dokumentaciji i neposrednim opažanjima najjasnije su se izdvojili inicijativa, ustrajnost, podjela odgovornosti i spremnost na rješavanje problema. Učenici su s vremenom samostalnije predlagali proizvode, prepoznavali potrebne korake i povezivali odluke s raspoloživim materijalom i očekivanim korisnicima. Takvi ishodi podudaraju se s EntreComp područjima ideja i prilika, resursa i djelovanja (Bacigalupo et al., 2016).

Komunikacijske kompetencije razvijale su se tijekom dogovora u timu, pripreme deklaracija, predstavljanja proizvoda i prodajnoga razgovora. Učenik nije morao samo izgovoriti naučeni opis nego odgovoriti na stvarno pitanje, obrazložiti izbor sastojka ili objasniti cijenu. Autentičnost komunikacijske situacije povećala je funkcionalnost jezičnoga učenja i omogućila povezivanje hrvatskoga i engleskoga jezika s prirodoslovnim i poduzetničkim sadržajima.

4.2. Financijska pismenost i razumijevanje stvaranja vrijednosti

Izdavanje računa, evidencija prodaje i usporedba uloženoga i ostvarenoga učinili su osnovne financijske pojmove vidljivima. Učenici su uočili da prihod nije jednak dobiti, da materijal ima cijenu, da se sredstva moraju čuvati i da zarada može poslužiti za razvoj nove aktivnosti. Jednako je važno što vrijednost nije tumačena samo kao novčani rezultat. Koristan proizvod, ekološko rješenje, dar za gosta škole ili pomoć drugima također su prepoznati kao oblici stvorene vrijednosti.

4.3. Održivost, empatija i djelovanje u zajednici

Uporaba biljaka iz školskoga vrta, domaćih jabuka, suhog cvijeća i ponovno prikupljene ambalaže omogućila je da održivost bude sastavni dio proizvodne odluke, a ne samo zasebna tema. Učenici su morali procijeniti što već imaju, što se može ponovno upotrijebiti i kako uključiti druge u rješavanje problema. Razvoj empatije potican je zajedničkim radom i aktivnostima u kojima je korist za drugoga bila jednako važna kao prodaja.

Takvo povezivanje poduzetništva i održivosti važno je jer učenicima pokazuje da poduzetna osoba ne traži samo priliku za zaradu nego promatra potrebe ljudi i okoliša. Poduzetništvo u

školi time postaje oblik odgovornoga građanskog djelovanja, prilagođen dobi i iskustvu učenika (Slika 9. a i b)

Slika 9.a Radionica sa starijima Slika 9. b Zajednička fotografija Obiteljski dom „Horvat“

4.4. Prednosti i ograničenja pristupa

Glavne su prednosti pristupa autentičnost zadataka, vidljiv konačni rezultat, interdisciplinarnost i mogućnost da učenici preuzmu različite uloge. Aktivnosti omogućuju uključivanje učenika različitih interesa i sposobnosti: netko se ističe u izradi, netko u računanju, dizajnu, govoru, organizaciji ili predstavljanju. Pritom se uspjeh ne temelji samo na individualnom postignuću nego na kvaliteti zajedničkoga procesa.

Ograničenja se odnose na vrijeme potrebno za pripremu, dostupnost materijala, sigurnosne i higijenske zahtjeve te nužnost jasnoga razlikovanja školskih edukativnih aktivnosti od redovite komercijalne proizvodnje. Dodatno je ograničenje ovoga rada izostanak standardiziranih instrumenata za mjerenje kompetencija prije i nakon aktivnosti. Zaključci se zato oslanjaju na dokumentirane proizvode, provedene zadatke i opažanja učiteljica, a ne na statistički potvrđene promjene.

U budućem radu korisno bi bilo unaprijed definirati pokazatelje poput samostalnosti u planiranju, kvalitete timske suradnje, razumijevanja financijskih pojmova i sposobnosti predstavljanja proizvoda. Kratke učeničke samoprocjene, rubrike opažanja, dnevnici rada i

povratne informacije korisnika omogućili bi sustavnije praćenje napretka, bez gubitka praktične i stvaralačke prirode aktivnosti.

5. Zaključak

Iskustvo Učeničke zadruge „Zrno“ pokazuje da se poduzetništvo u osnovnoj školi može učiti kroz smislen i dobi prilagođen proces stvaranja vrijednosti. Učenici su sudjelovali u prepoznavanju ideje, planiranju, proizvodnji, označavanju, promociji, prodaji, financijskoj analizi i ponovnom ulaganju. Na taj su način povezivali znanja iz različitih nastavnih područja i primjenjivali ih u situacijama s konkretnim korisnicima, rokovima i posljedicama odluka.

Najvažniji nalazi odnose se na uočeni razvoj inicijative, suradnje, komunikacije, odgovornosti, praktičnoga rješavanja problema i razumijevanja osnovnih financijskih odnosa. Ekološki materijali, školski vrt, ponovna uporaba ambalaže i djelovanje u zajednici proširili su poduzetničko učenje na održivost i društvenu odgovornost. Posebna je vrijednost pristupa u tome što učenici mogu vidjeti rezultat svojega rada i doživjeti da njihova ideja koristi drugima.

Za daljnji razvoj preporučuje se sustavnije dokumentiranje učeničkoga napretka, uključivanje samoprocjene i povratnih informacija korisnika te još snažnije povezivanje s nastavnim ishodima različitih predmeta. Uz odgovarajuće sigurnosne, organizacijske i etičke okvire, učenička zadruga može biti trajno interdisciplinarno mjesto na kojem učenici ne uče samo o poduzetništvu, nego uče djelovati poduzetno, odgovorno i suradnički (Slika 10.).

Slika 10. Učenice učeničke zadruge

Literatura

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, 2015/06. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cccac96a-en
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

Od riječi do izvedbe: improvizacija kao put prema kreativnom i samostalnom učenju hrvatskoga i stranih jezika

From Words to Performance: Improvisation as a Path to Creative and Autonomous Learning in Croatian and Foreign Language Education

Sanja Bosak i Irena Pehar Miklenić
Osnovna škola Malešnica, Zagreb
sanjabosak4@gmail.com; peharirena@gmail.com

Biografije

Sanja Bosak profesorica je izvrsna savjetnica hrvatskoga jezika s bogatim iskustvom u odgojno-obrazovnom radu. U svom stručnom radu bavi se suvremenim metodama poučavanja hrvatskoga jezika, razvojem komunikacijske kompetencije, kreativnim pisanjem, dramskom pedagogijom i medijskom kulturom. Suautorica je udžbeničkog kompleta *Hrvatske jezične niti 8* i suradnica na brojnim obrazovnim i književnim projektima te zbirke igrokaza *Maštarije*. Posebno je usmjerena na razvoj inovativnih nastavnih pristupa koji potiču kreativnost, aktivno učenje i cjelovit razvoj učenika.

Irena Pehar Miklenić profesorica je izvrsna savjetnica njemačkoga jezika s dugogodišnjim iskustvom u poučavanju stranoga jezika i razvoju suvremenih nastavnih metoda. Područja njezina stručnog interesa uključuju komunikacijski pristup učenju jezika, projektno učenje, dramsku pedagogiju i međukulturnu komunikaciju. Suautorica je udžbeničkoga kompleta *Auf die Plätze, fertig, los!* za osnovnu školu. U svom radu promiče kreativne i uključive pristupe koji učenicima omogućuju aktivnu uporabu jezika i razvoj međukulturnih kompetencija stvarajući poticajno okruženje za učenje.

Sažetak

Suvremena nastava jezika usmjerena je na razvoj komunikacijske kompetencije, kreativnosti i sposobnosti učenika da jezik koriste u stvarnim komunikacijskim situacijama. Iako učenici

tijekom obrazovanja usvajaju brojna jezična pravila i strukture, jedan od izazova nastave jest koliko im se omogućuje stvarna uporaba jezika, spontano izražavanje i reagiranje u nepredviđenim komunikacijskim okolnostima. U radu se prikazuje primjena improvizacije kao aktivnoga metodičkog pristupa u nastavi hrvatskoga i stranih jezika. Polazeći od shvaćanja jezika kao sredstva djelovanja, a ne samo sustava pravila, teorijska polazišta rada temelje se na komunikacijskom pristupu učenju jezika, dramskoj pedagogiji, iskustvenom učenju i suvremenim pristupima koji učenika postavljaju u središte nastavnog procesa. Analiziraju se mogućnosti povezivanja književnosti, jezičnoga izražavanja, medijske kulture i kreativnoga stvaralaštva kroz različite improvizacijske aktivnosti.

Prikazani primjeri dobre prakse obuhvaćaju scenske improvizacije na temelju književnih tekstova, vođene improvizacije, improvizirane prizore, multimedijske aktivnosti poput videomamaca, audiomamaca, fotopjesama i fotohaiga te kreativnu obradu jezičnih sadržaja kroz rap poeziju. Posebna se pozornost posvećuje uključivanju učenika različitih sposobnosti, osobito onih koji imaju teškoće u jezičnom izražavanju ili nesigurnost u javnom nastupu, kao i mogućnostima primjene improvizacijskih postupaka u nastavi stranih jezika radi razvoja spontanoga govorenja, smanjenja straha od pogrešaka i sigurnije uporabe ciljnoga jezika.

Cilj je rada pokazati da improvizacija nije samo motivacijska aktivnost, nego vrijedan oblik iskustvenoga i komunikacijskoga učenja koji povezuje jezik, književnost, medijsku kulturu i kreativno izražavanje te učenike vodi od razumijevanja jezika prema njegovoj aktivnoj uporabi.

Ključne riječi: improvizacija, komunikacijska kompetencija, kreativnost, dramska pedagogija, aktivno učenje

Abstract

Contemporary language education focuses on developing students' communicative competence, creativity, and ability to use language effectively in authentic communicative situations. Although students acquire numerous linguistic rules and structures throughout their education, one of the major challenges of language teaching is providing sufficient opportunities for authentic language use, spontaneous expression, and effective communication in unpredictable situations. This paper presents the application of improvisation as an active methodological approach in the teaching of Croatian and foreign languages. Based on the understanding of language as a means of action rather than merely a system of rules, the theoretical framework draws on communicative language teaching, drama pedagogy, experiential learning, and learner-centred approaches that place students at the heart of the educational process. The paper explores ways of integrating literature, language expression,

media culture, and creative production through a variety of improvisational activities. The examples of good practice presented include dramatic improvisations based on literary texts, guided improvisation, improvised scenes, and multimedia activities such as video trailers, audio trailers, photo poems, and photo haiku, as well as creative approaches to language learning through rap poetry. Particular attention is given to the inclusion of learners with diverse abilities, especially those who experience difficulties in language expression or lack confidence in public speaking. The paper also highlights the potential of improvisational techniques in foreign language teaching to foster spontaneous speaking, reduce learners' fear of making mistakes, and promote more confident use of the target language. The aim of this paper is to demonstrate that improvisation is not merely a motivational activity but a valuable form of experiential and communicative learning that connects language, literature, media culture, and creative expression while enabling students to move from understanding language to using it actively and meaningfully.

Keywords: improvisation, communicative competence, creativity, drama pedagogy, active learning

1. Uvod: Od poznavanja jezika prema njegovoj uporabi

Jedan je od temeljnih izazova suvremene nastave jezika pitanje koliko učenici doista koriste jezik tijekom nastavnoga procesa. Iako učenici tijekom školovanja usvajaju velik broj gramatičkih pravila, pravopisnih načela i književnoteorijskih pojmova, stvarna komunikacijska situacija zahtijeva mnogo više od poznavanja sustava jezika.

Potrebno je zapitati se:

– Koliko učenici stvarno govore na satu?

– Koliko puta samostalno oblikuju rečenice?

– Koliko su spremni reagirati u nepredviđenim situacijama?

– Koliko često imaju priliku stvarati vlastite jezične poruke?

Jezik nije tek skup pravila koja učenik treba usvojiti, nego je i sredstvo kojim djeluje, izražava emocije, gradi odnose i oblikuje vlastito razumijevanje svijeta. Upravo se u toj razlici između poznavanja jezika i njegove stvarne uporabe otvara prostor za suvremene metodičke pristupe koji učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje u procesu učenja. Komunikacijska kompetencija ne razvija se samo učenjem jezičnih struktura već i njihovom uporabom u različitim situacijama. Prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike učenik je

i poznavatelj jezika i njegov korisnik koji je sposoban djelovati u različitim komunikacijskim okolnostima (Vijeće Europe, 2020). Jedan od pristupa koji posebno potiče takvu uporabu jezika jest improvizacija. Ona učenike stavlja u situacije u kojima moraju slušati, razumjeti, reagirati, oblikovati vlastiti iskaz i prilagoditi ga sugovorniku. Za razliku od reproduktivnih zadataka u kojima postoji unaprijed određen odgovor, improvizacijske aktivnosti stvaraju prostor za istraživanje jezika, stvaranje značenja i slobodno izražavanje. Učenje uz improvizaciju povezano je s idejom aktivnoga i iskustvenoga učenja prema kojoj učenik znanje ne prima pasivno, nego ga gradi tijekom vlastitih aktivnosti, interakcijom i refleksijom (Bognar i Matijević, 2005). U dramskim postupcima učenici istodobno razvijaju jezične, socijalne i emocionalne kompetencije jer uče razumjeti druge perspektive, surađivati i kreativno rješavati probleme. Posebna je vrijednost improvizacije u nastavi jezika njezina otvorenost prema različitim učenicima. Oni koji nisu sigurni u svoje govorne sposobnosti ili imaju teškoće u jezičnom izražavanju dobivaju mogućnost postupnoga uključivanja uz pomoć pokreta, glasa, mimike, slike i drugih oblika izražavanja. Time improvizacija postaje uključiv pristup koji omogućuje različite načine sudjelovanja i pokazivanja znanja. Cilj je ovoga rada prikazati mogućnosti primjene improvizacijskih aktivnosti u nastavi hrvatskoga i stranih jezika te pokazati kako one mogu pridonijeti razvoju kreativnosti, samostalnosti i komunikacijske sigurnosti učenika.

2. Teorijska polazišta: improvizacija kao put prema aktivnom učenju jezika

Suvremeni pristupi poučavanju jezika naglašavaju potrebu za prelaskom s reproduktivnoga usvajanja znanja prema aktivnoj uporabi jezika u smislenim komunikacijskim situacijama. Učenik koji poznaje jezična pravila ne mora nužno biti sposoban uspješno komunicirati, zbog čega se u nastavi sve više ističe važnost razvoja funkcionalne komunikacijske kompetencije. Prema komunikacijskom pristupu učenju jezika cilj nije samo poznavanje jezičnoga sustava, nego sposobnost uporabe jezika u stvarnim situacijama (Richards i Rodgers, 2014). Učenici trebaju imati priliku pregovarati o značenju, izražavati vlastite ideje, reagirati na sugovornike i prilagođavati svoj govor okolnostima komunikacije. Takav pristup povezuje se s teorijom socijalnoga konstruktivizma prema kojoj se znanje razvija interakcijom s drugima. Upravo improvizacijske aktivnosti stvaraju takve situacije jer učenici zajedno oblikuju značenje, slušaju jedni druge i nadograđuju tuđe ideje.

Bruner (1986) ističe da učenici aktivno stvaraju značenja uz pomoć iskustva i kulturnih obrazaca. U nastavi jezika to znači da učenik nije samo primatelj gotovih interpretacija, nego je i aktivni sudionik koji istražuje mogućnosti jezika. Kada učenici dramatiziraju književni

tekst, mijenjaju perspektivu lika ili stvaraju novi završetak priče, oni ne ponavljaju sadržaj, nego ga ponovno oblikuju. Posebno mjesto u ovom pristupu zauzima dramska pedagogija. Heathcote i Bolton (1995) naglašavaju da drama omogućuje učenicima ulazak u zamišljene situacije u kojima mogu istraživati probleme, odnose i različite perspektive. Drama u nastavi jezika nije samo priprema za kazališnu izvedbu, način je učenja iskustvom. Maley i Duff (2005) ističu da dramske tehnike potiču spontanost, oslobađaju učenike straha od pogreške i omogućuju im da jezik dožive kao živi komunikacijski sustav. Posebno su vrijedne u učenju stranih jezika jer učenicima pružaju mogućnost uporabe jezika izvan okvira mehaničkoga uvježbavanja gramatičkih struktura. Improvizacija je povezana i s konceptom autonomnoga učenja. Kada učenici sami donose odluke o razvoju situacije, oblikovanju likova ili načinu izvedbe, preuzimaju odgovornost za vlastiti proces učenja. Učitelj pritom postaje organizator i poticatelj koji stvara uvjete za istraživanje i stvaralaštvo.

3. Kontekst provedbe i metodički pristup

Aktivnosti poput improviziranja na zadane uloge, od pojedinačne do skupne izvedbe i sl. provedene su u okviru redovne nastave hrvatskoga u osnovnoj školi od 1. do 8. razreda u različitim područjima nastavnoga predmeta: jeziku i jezičnom izražavanju, književnosti, lektiri i medijskoj kulturi. Pojedine aktivnosti mogu se uspješno prenijeti i u nastavu stranoga jezika jer se temelje na univerzalnim načelima komunikacije, suradnje i stvaralačkoga izražavanja čitanjem, slušanjem, pisanjem i govorenjem. Cilj primjene improvizacijskih postupaka nije bio samo razvijanje govorne izražajnosti, nego stvaranje situacija u kojima se učenici jezikom koriste kao sredstvom mišljenja, komunikacije i stvaranja. Aktivnosti su se razvijale postupno: od jednostavnih neverbalnih i govornih vježbi prema složenijim oblicima dramskoga i multimedijskoga stvaralaštva. U početnim fazama učenici su se upoznavali s osnovama improvizacije kratkim aktivnostima koje uključuju mimiku, gestu, glas i emocionalni izraz. Takve su vježbe bile osobito važne za one koji su imali strah od javnoga nastupa ili nesigurnost u govornom izražavanju. Nakon toga slijedile su složenije aktivnosti: dramatizacije književnih tekstova, vođene improvizacije, improvizirani prizori, stvaranje alternativnih završetaka, snimanje videomamaca i audiomamaca te povezivanje književnoga izraza s fotografijom i glazbom. U provedbi su se izmjenjivali različiti oblici rada: individualni rad, rad u paru, skupni rad te suradničko učenje. Posebna se pozornost posvećivala stvaranju poticajnoga ozračja u kojem pogreška nije prepreka, nego prirodan dio učenja. Učenici su se postupno oslobađali straha od neuspjeha i razvijali sigurnost u vlastiti jezični izraz. Praćenje uspješnosti aktivnosti temeljilo se na promatranju učenikove uključenosti, samostalnosti u izražavanju, sposobnosti

suradnje i spremnosti na improvizirano reagiranje. Iskustvo provedbe pokazalo je da učenici koji su u početku bili nesigurni često upravo ovakavim oblikom rada pronalaze svoj način izražavanja.

4. Primjeri dobre prakse

4.1. Od teksta do scenske improvizacije

Jedan od najuspješnijih načina primjene improvizacije u nastavi jest prijelaz od književnoga teksta prema scenskoj izvedbi. Književno djelo tada prestaje biti samo sadržaj za interpretaciju i postaje polazište za stvaranje novih značenja. Primjer takvoga rada ostvaren je nakon obrade bajke Ivane Brlić-Mažuranić *Šuma Striborova*. Učenici petoga razreda najprije su analizirali likove, njihove osobine i odnose, a zatim su dobili zadatak modernizirati priču. Zadržali su osnovne likove, ali su ih smjestili u suvremeni kontekst. Nakon pisanja vlastitoga igrokaza pripremili su izvedbu, pri čemu su dijelove dijaloga, pokrete i odnose među likovima dodatno oblikovali improvizirajući. Ovakav način rada omogućuje učenicima dublje razumijevanje književnoga teksta jer likove promatraju ne samo izvana nego pokušavaju razumjeti njihove motive i osjećaje. Isti se postupak može primijeniti i u nastavi stranih jezika. Učenici mogu dramatizirati kratke književne tekstove ili svakodnevne komunikacijske situacije na ciljnom jeziku, čime razvijaju fluentnost i sigurnost u govoru. Tako su, prema istom principu, na nastavi njemačkoga jezika učenici šestoga razreda napisali i preveli tekst za božićnu priredbu *Weihnachtsosterhase* (*Božićni Uskrs-zeko*).

4.2. Neverbalna i verbalna improvizacija

Prije složenijih scenskih aktivnosti učenicima je potrebno omogućiti razvoj sigurnosti uz pomoć jednostavnijih oblika izražavanja. Koristeći se mimikom, gestama i govorom tijela, izrazili bi različita raspoloženja i osjećaje. Nakon toga iste situacije izražavaju glasom osvješćujući važnost paralingvističkih obilježja: tona, ritma, glasnoće, visine glasa i intonacije. Takve aktivnosti pokazuju učenicima da značenje ne proizlazi samo iz riječi nego iz cjelokupnoga komunikacijskog čina. U nastavi stranoga jezika ovakav pristup pomaže učenicima razumjeti da uspješna komunikacija uključuje i neverbalne znakove te kulturne obrasce komunikacije.

4.3. Improvizacije na temu: različiti putevi prema rješenju problema

Posebno zanimljiv oblik rada predstavljaju improvizacije na temu u kojima učenici poznati sadržaj mijenjaju prema vlastitim idejama. Polazište mogu biti bajke, kratke priče ili književni tekstovi koje svi poznaju.

Radeći u skupinama, osmišljavaju priču koja može imati dva različita završetka. Jedan završetak predstavlja razrješenje sukoba dok drugi donosi njegovo produbljivanje ili neočekivani razvoj događaja. Prije izvedbe učenici dogovaraju likove, njihove odnose i način prikaza situacije. U improvizaciji se mogu koristiti različitim izražajnim oblicima: govorom, pokretom, pantomimom, zatim uz pomoć lutaka, raznih predmeta ili vizualnim elementima. Takav oblik rada posebno je vrijedan u situacijama kada je učenicima potrebna promjena ritma rada ili dodatna motivacija jer omogućuje slobodu izražavanja i stvaranje pozitivnoga emocionalnog ozračja. U nastavi stranoga jezika ovakav se postupak može primijeniti stvaranjem alternativnih završetaka priča, rješavanjem problemskih situacija ili improviziranim dijalozima u svakodnevnim komunikacijskim okolnostima.

4.4. Improvizirani prizor: jezik u nepredviđenim situacijama

Za razliku od vođene improvizacije u improviziranom prizoru učenicima se prije početka rada zadaju određene okolnosti. One mogu uključivati mjesto radnje, odnose među likovima, problem koji treba riješiti ili neočekivani događaj. Važno je da ne dobiju gotov tekst, nego sami stvaraju komunikaciju. Učitelj tijekom izvedbe može uvoditi nove okolnosti i tako usmjeravati razvoj prizora bez prekidanja kreativnoga procesa. Primjer takvoga rada proveden je nakon obrade teksta Williama Joycea *Fantastične leteće knjige gospodina Morrisa Lessmorea*. Učenici su istraživali odnose između likova, značenje knjige, gubitka i ponovnoga pronalaženja smisla. Improvizirajući, razvijali su vlastite dijaloge i situacije koje nisu bile izravno zadane tekstom. Nakon izvedbe slijedila je refleksija. Učenici su razgovarali o tome kako su se osjećali u pojedinoj ulozi, što im je bilo teško, koje su odluke bile uspješne i kako su mogli drukčije oblikovati prizor. Upravo ta refleksija predstavlja važan dio iskustvenoga učenja jer učenik osvještava vlastiti proces stvaranja.

5. Improvizacija kao poveznica književnosti, jezika i medijske kulture

Suvremena nastava jezika ne može se temeljiti samo na jednom obliku izražavanja. Učenici današnjega vremena stvaraju i razumiju značenja uz različite medije, stoga je važno razvijati multimodalnu pismenost.

5.1. Fotostrip, videomamci i audiomamci

Jedan od oblika povezivanja književnosti, teksta i medijske kulture jest stvaranje fotostripova te audio i videouradaka. Primjer aktivnosti bio je fotostrip prema tekstu *Psima ulaz zabranjen* Melite Rundeku, u kojem su učenici književni sadržaj preoblikovali u vizualnu priču. Učenici

koji uče njemački jezik osmislili su fotostrip o sportu *Männliche und weibliche Sportarten* (*Muški i ženski sportovi*). Posebno su zanimljivi bili videomamci učenika koji inače nisu pokazivali velik interes za čitanje. Kreativna sloboda, mogućnost korištenja tehnologije i rada u timu potaknuli su njihovu uključenost i motivaciju. Tako su osmaši snimili *Crvenu Frankicu* prema humoreski *Strašna Crvenkapica* E. Kishona. Audiomamci predstavljaju vrijedan oblik rada jer učenici postaju svjesni važnosti glasa kao sredstva interpretacije. Promjenama u tonu, ritmu, glasnoći i intonaciji uče kako način izgovora utječe na značenje poruke. Primjer aktivnosti bio je rad uz lektirni tekst *Koko u Parizu*, ali i uporaba audiomamaca u nastavi jezika. Učenici osmoga razreda osmislili su reklamu o Vegeti i Zlati Bartl u koju su trebali uključiti glagolske priloge. Time su gramatički sadržaj povezali s kreativnim jezičnim izražavanjem. Primjer audiomamca za učenje njemačkoga jezika bila je radioigra *Tko se boji vuka još* (*Wer vor dem Wolf noch Angst hat*) koju su osmislili i snimili učenici viših razrednih odjela za niže razrede.

5.2. Fotopjesme i fotohaiga: između riječi i slike

Fotopjesme i fotohaige omogućuju povezivanje književnoga stvaralaštva, vizualne umjetnosti i osobnoga doživljaja. Nakon obrade pjesme *Tiha, tiha pjesma* Grigora Viteza učenici su stvarali vlastite pjesme pod naslovom *Glasna, glasna pjesma*. Uz napisani tekst trebali su pronaći ili izraditi slikovne prikaze koji nadopunjuju značenje pjesme. Osmai je razred svoje pjesme na temu Jutro uz vlastite snimljene fotografije objedinio u istoimenoj digitalnoj knjizi (poveznica: https://bit.ly/JUTRO_SB ili https://app.bookcreator.com/read/library/-MrxNjroKxNSrJvXiCbY/ArB8jRn0slsY9y_cvtp9kB3cN7WpeNJ4ksO8f3MxKFA/-5ODhkhoTpiGlzrqEkVHHQ/mT6CmpFEQqKKSOOQuoWPdw). Takvi zadatci njima predstavljaju kreativnu igru, ali istodobno razvijaju izražajno čitanje, razumijevanje ritma i intonacije te sposobnost povezivanja različitih oblika izražavanja. Fotohaiga dodatno povezuje kratki poetski izraz (haiku pjesmu) i fotografiju. Učenici uče da riječ i slika mogu zajedno oblikovati novo značenje. Oni koji uče njemački jezik zabavili su se pišući haiku pjesme na njemačkome jeziku uz vlastite fotografije i objedinili ih u digitalnoj knjizi *Es ist Herbst* (*Jesen*). Poveznica na knjigu: https://read.bookcreator.com/k2gHGFoCuSaCAD4FJVMEwayUoA13/dwcLL1gpQ3KoR9PKOQ_Xpg.

5.3. Kreativna obrada jezičnih sadržaja

Različiti oblici pjesničkoga stvaralaštva, poput činkvina, limerika, slam pjesama, rapa i blackout poetry (zatamnjene poezije), pružaju brojne mogućnosti za improvizaciju. Nakon obrade teksta *Morske tajne* Jacquesa Cousteaua učenici su stvarali vlastite slam pjesme što je oblik izvedbene poezije u kojoj autor svoje stihove izvodi pred publikom naglašavajući glas, ritam, emociju i način izvedbe u izravnom kontaktu s publikom (s glazbenom podlogom ili bez nje). Učenici su najčešće birali izvedbu uz glazbenu podlogu. Učenici tako razvijaju govornu izražajnost i sigurnost u javnom nastupu. Posebno zanimljiv primjer predstavlja aktivnost *Gramatika rap*, u kojoj su učenici gramatičke sadržaje pretvorili u ritmički tekst čime gramatika prestaje biti izolirani sadržaj i postaje sredstvo kreativne komunikacije (poveznica: https://youtu.be/4hRlN3pZAAk), ili *Freundschaftsrap* / *Prijateljstvo rap* (poveznica: https://youtu.be/3ohMJ_Foo-Q), u kojemu do izražaja dolaze igre s njemačkim riječima u rimi.

6. Zaključak

Prikazani primjeri pokazuju da improvizacija u nastavi jezika ima višestruku obrazovnu vrijednost. Njezina posebnost nije samo u motivacijskom učinku, nego u činjenici da učenicima omogućuje stvarnu uporabu jezika. Za razliku od zadataka koji često traže jedan očekivani odgovor, improvizacijske aktivnosti otvaraju prostor različitim rješenjima. Učenici uče slušati druge, prilagođavati vlastiti govor, pregovarati o značenju i zajednički stvarati sadržaj. Posebna vrijednost improvizacije očituje se u uključivanju učenika različitih sposobnosti. Oni koji se teže izražavaju klasičnim usmenim putem mogu se uključiti uz pokret, glas, sliku ili rad u skupini. Time se ostvaruju načela uključive nastave i različitih pristupa učenju. Temeljni principi, poput stvaranja komunikacijskih situacija, poticanja spontanoga izražavanja i povezivanja različitih oblika komunikacije, jednako su vrijedni u nastavi hrvatskoga kao i stranoga jezika. Upravo zbog toga improvizacija može biti značajan doprinos suvremenoj jezičnoj nastavi koja učenika ne promatra samo kao primatelja znanja već i kao aktivnoga korisnika jezika. Učenje jezika ostvaruje puni smisao tek kada učenik dobije priliku njime djelovati. Poznavanje pravila, gramatičkih struktura i književnoteorijskih pojmova važan je temelj, ali nije konačan cilj jezičnoga obrazovanja. Improvizacija omogućuje prijelaz od riječi prema izvedbi, od razumijevanja jezika prema njegovoj aktivnoj uporabi. Improvizacijskim aktivnostima učenici razvijaju komunikacijsku kompetenciju, kreativnost, samostalnost i sigurnost u izražavanju. Prikazani primjeri potvrđuju da improvizacija nije dodatak nastavi, nego vrijedan metodički pristup koji povezuje jezik, književnost, medije i osobno iskustvo učenika. Ona omogućuje da učenici budu i oni koji uče jezik i oni koji jezikom stvaraju. Upravo

se u tom prostoru između riječi i izvedbe nalazi vrijednost improvizacije. U vremenu kada obrazovanje sve više naglašava razvoj komunikacijskih, socijalnih i kreativnih kompetencija, improvizacija se potvrđuje kao metodički pristup koji učenicima omogućuje da postanu aktivni stvaratelji značenja, a ne samo korisnici unaprijed zadanih sadržaja.

Literatura

- Bognar, L.; Matijević, M. 2005. *Didaktika*. Školska knjiga.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press.
- Heathcote, D.; Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education.* Heinemann.
- Maley, A.; Duff, A. 2005. *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Pavličević-Franić, D. 2005. K*omunikacijom do gramatike: Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika.* Alfa.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. 2014. *Approaches and methods in language teaching (3rd ed.).* Cambridge University Press.
- Rosandić, D. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Školska knjiga.
- Vijeće Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe.
- Zondag, A.; Larsen, A. B. 2026. *How to Get Pupils Talking: Facilitation of Spontaneous Speech Through Improvisation Activities*. TESOL Journal, 17(1), e70108.
- Youtube kanal (@sanjabosak2471)

Klik do kreacije: AI alati u praksi

Karolina Borak, dipl. uč., učitelj mentor, Željka Polić, mag. prim. educ, učitelj savjetnik
OŠ „Braća Seljan“ Karlovac, Republika Hrvatska
karolina.borak@skole.hr, zeljka.polic@skole.hr

Biografija

Karolina Borak diplomirana je učiteljica razredne nastave s pojačanim programom za predmete Povijest i Informatika. Dvadeset godina radi u OŠ „Braća Seljan” Karlovac kao učiteljica Informatike. Autorica je digitalnih metodičkih priručnika za Informatiku od 1. do 8. razreda („Moja domena“ i „Like IT“) te jedna od autorica udžbenika „Like IT 5 – Like IT 8“ (udžbenici za Informacijske i digitalne kompetencije), koji su javno dostupni cijeloj obrazovnoj zajednici. Voditeljica je terenskih nastava u i izvan Republike Hrvatske. Zbog izvrsnog rada promovirana je u zvanje učiteljice mentorice 2022. godine te je višestruko nagrađivana od Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih kao jedna od najuspješnijih odgojno-obrazovnih djelatnica u Republici Hrvatskoj.

Željka Polić radi u OŠ „Braća Seljan“ Karlovac. Na poslovima učiteljice razredne nastave radi 30 godina. Tijekom svog profesionalnog rada i razvoja stekla je zvanje mag. prim. educ. Prema kriterijima Agencije za odgoj i obrazovanje stekla je zvanje učiteljica savjetnica. Voditeljica je Županijskog stručnog vijeća razredne nastave Karlovačke županije od 2018. godine. Član je organizacijskog odbora Međunarodne konferencije Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti. Više puta je nagrađena od Ministarstva znanosti i obrazovanja za doprinos razvoju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske.

Sažetak

U vremenu brze i intenzivne digitalne transformacije, umjetna inteligencija (AI) prestaje biti apstraktan koncept i postaje konkretan digitalni alat u rukama učitelja. Istovremeno, suvremeni obrazovni sustav suočava se s izraženim i kompleksnim izazovom pada intrinzične motivacije učenika za samostalno učenje, kritičko istraživanje i naprednu kognitivnu obradu informacija. Ovaj primjer dobre prakse prikazuje inovativnu integraciju AI alata u nastavu. Prikazom

konkretnih rješenja, od tekstualnih generatora i video alata do platformi za vizualni i zvučni dizajn. Rad demonstrira kako se pasivna digitalna pažnja učenika može uspješno preusmjeriti u produktivno, kreativno i istraživački usmjereno učenje.

Provedene aktivnosti metodički se temelje na suvremenim, učeniku usmjerenim strategijama poučavanja koje obuhvaćaju strukturirani istraživački rad, aktivno učenje, projektni pristup te kooperativno učenje u heterogenim timovima. Kombinacijom uvodnih predavanja, vođenih praktičnih vježbi i suradničkog rada s AI alatima, kod učenika se sustavno razvija kritičko mišljenje, estetska kreativnost i napredna digitalna pismenost.

Sustavna primjena AI alata u procesu učenja pretvara tradicionalnu učionicu u visoko stimulativno, dinamično i interaktivno okruženje. Takav suvremeni metodički pristup omogućuje učenicima da postanu aktivni nositelji nastavnog procesa i sukreatori vlastitog znanja, a implementirani AI alati potiču dublje kognitivno angažiranje, razvijaju digitalnu pismenost te vještine cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: umjetna inteligencija (AI), digitalni alati, digitalna pismenost, kritičko razmišljanje

Abstract

In an era of rapid and intense digital transformation, artificial intelligence (AI) is ceasing to be an abstract concept and is becoming a tangible digital tool in the hands of teachers. At the same time, the contemporary educational system faces a distinct and complex challenge: a decline in students' intrinsic motivation for independent learning, critical inquiry, and advanced cognitive processing of information. This example of good practice showcases the innovative integration of AI tools into teaching. By presenting concrete solutions—ranging from text generators and video tools to platforms for visual and sound design—this paper demonstrates how students' passive digital attention can be successfully redirected into productive, creative, and inquiry-based learning.

The implemented activities are methodologically based on modern, student-centered teaching strategies that encompass structured research, active learning, a project-based approach, and cooperative learning within heterogeneous teams. Through a combination of introductory lectures, guided practical exercises, and collaborative work with AI tools, students systematically develop critical thinking, aesthetic creativity, and advanced digital literacy.

The systematic application of AI tools in the learning process transforms the traditional classroom into a highly stimulating, dynamic, and interactive environment. Such a modern

methodical approach enables students to become active leaders of the educational process and co-creators of their own knowledge, while the implemented AI tools encourage deeper cognitive engagement and foster digital literacy alongside lifelong learning skills.

Keywords: artificial intelligence (AI), digital tools, digital literacy, critical thinking

1. Uvod

Integracija umjetne inteligencije (AI) i digitalnih alata u suvremeni obrazovni proces predstavlja snažan oslonac učiteljima u kreiranju personaliziranog i istraživački orijentiranog nastavnog okruženja. U vremenu u kojem tradicionalni pristupi gube utrku s pasivnom digitalnom pažnjom učenika, ovaj metodički zaokret omogućuje transformaciju učenika iz pasivnih promatrača u angažirane istraživače povijesnih činjenica, znanstvenih postignuća i tehnološkog napretka. Interdisciplinarnim pristupom na nastavnim satovima Povijesti, Informatike te Prirode i društva učenici dubinski istražuju evoluciju znanstvene misli i rad velikih izumitelja. Na taj način usvajaju kurikularne sadržaje te razvijaju i prijeko potrebnu svijest o tome kako je znanstveni doprinos oblikovao suvremeni svijet u kojem danas žive.
Koristeći tekstualne generatore, video alate ili platforme za vizualni i zvučni dizajn, učenici uče kako odabrati, vrednovati i interpretirati podatke. Istovremeno, sam je proces učenja osnažen elementima timskog rada što izravno razvija njihove socijalne, komunikacijske i prezentacijske vještine, čineći nastavu visoko interaktivnom.

Ovakav inovativni metodički pristup izravno odgovara na suvremeni izazov pada intrinzične motivacije. Pretvaranjem učionice u dinamičan, tehnološki podržan laboratorij znanja, trenutačno se povećava učenički angažman, a učenje postaje smislen i autentičan proces. Korištenjem umjetne inteligencije kao partnera u istraživanju, kod učenika se sustavno grade napredne digitalne kompetencije, estetska kreativnost i inovativnost. Cilj ovakve nastavne prakse jest dugoročna priprema učenika za kompleksne izazove u društvu znanja, razvijajući kod njih fleksibilnost i kritičko mišljenje kao ključne alate za uspješno snalaženje u digitalnoj budućnosti.

2. Klik do kreacije – AI alati u praksi

ChatGPT je generativni tekstualni AI alat primijenjen kao interaktivni partner u nastavi. Alat potiče kritičko promišljanje, olakšava strukturiranje ideja, rješavanje problemskih zadataka te

potiče učenike na smisleno vođenje digitalnog dijaloga (tzv. *prompt engineering*). U obrazovnom kontekstu, ChatGPT služi kao izvrstan pomoćni asistent za istraživanje povijesnih činjenica te analizu i sintezu složenih informacija, čime se kod učenika izravno potiču kreativnost i kritičko razmišljanje. Unatoč visokoj funkcionalnosti, u nastavi je nužno naglasiti važnost provjere svih generiranih činjenica kroz alternativne i službene izvore jer model može iznijeti netočne ili zastarjele podatke, a pri radu s njim obvezno je poštovati protokole privatnosti i sigurnosti digitalnog učenja.

Vidnoz AI je video platforma utemeljena na naprednoj tehnologiji računalnog vida i animacije lica koja omogućuje vizualizaciju i interaktivno prikazivanje povijesnih osoba. Pretvaranjem statičnih slika u animirane digitalne avatare koji sinkronizirano govore na temelju unesenog teksta, ovaj alat omogućuje učenicima da dožive simulaciju izravnog obraćanja povijesnih ličnosti i velikih znanstvenika. U nastavnom procesu Vidnoz AI dramatično mijenja dinamiku usvajanja sadržaja jer apstraktne povijesne podatke pretvara u žive, pamtljive priče. Takav pristup učenicima olakšava kontekstualizaciju, dublje razumijevanje i dugoročno pamćenje ključnih povijesnih događaja.

Suno je napredni AI generator zvučnih zapisa i glazbe koji koristi modele dubokog učenja za stvaranje realističnih pjesama visoke produkcijske kvalitete. Alat omogućuje generiranje potpunih glazbenih brojeva koji kombiniraju autentične vokale i instrumentaciju, a učenik može birati i instrumentalne verzije u različitim glazbenim žanrovima. Koristeći ovaj alat učenici kreiraju vlastite tekstualne ideje, ritam i melodiju, što je rezultiralo stvaranjem autorske himne maturalnog putovanja kao produkta zajedničkog kreativnog rada. Implementacija ovog alata u nastavi demonstrira kako se umjetna inteligencija može iskoristiti za timsko izražavanje i premošćivanje tehničkih barijera u glazbenom stvaralaštvu, stavljajući tehnologiju u neposredan i učenicima emotivno blizak kontekst.

Pictory AI predstavlja naprednu digitalnu platformu za automatizirano stvaranje vizualnog sadržaja, videozapisa i infografika koja pretvara tekstualne podatke, skripte ili postojeće članke u gotov video bez potrebe za naprednim predznanjem iz područja video montaže. Glavne značajke ovog alata obuhvaćaju pretvaranje teksta u video uz automatsko prilagođavanje narativnog toka, generiranje preciznih podnaslova, korištenje gotovih dizajnerskih predložaka te rad u oblaku koji eliminira potrebu za instalacijom lokalnog softvera na računalu. Dok su glavne prednosti alata iznimno brza proizvodnja multimedijskih materijala i intuitivno

korisničko sučelje, kao ključni nedostatak u nastavnoj praksi ističe se besplatni probni rok ograničen na 15 dana unutar kojeg je moguće izraditi samo tri videozapisa.

I Can't Draw (Ne znam crtati) je opcija integrirana unutar popularne online ploče za suradnju i dijeljenje sadržaja Padlet, osmišljena s ciljem poticanja mašte i olakšavanja kreativnog izražavanja učenika koji nemaju razvijene tehničke vještine crtanja ili fotografiranja. Alat funkcionira na temelju tekstualnih opisa (prompta), nakon čijeg unosa umjetna inteligencija u realnom vremenu generira četiri jedinstvene fotografije među kojima korisnik bira onu koja najbolje odgovara njegovoj ideji. Korištenjem jednostavnih oblika, boja i digitalnih tekstura, učenici mogu brzo i vizualno atraktivno materijalizirati svoje misli, koncepte i istraživačke rezultate. U nastavnom procesu ovaj se alat pokazao iznimno učinkovitim za brzu vizualizaciju apstraktnih pojmova, kreiranje ilustracija povijesnih ličnosti te poticanje inkluzivnosti, omogućujući svakom učeniku da ravnopravno sudjeluje u estetskom oblikovanju projektnih zadataka.

AI generatori avatara obuhvaćaju digitalne alate s pomoću kojih su učenički timovi kreirali personalizirane digitalne likove za predstavljanje svojih projektnih skupina. Ovaj alat služi kao metodička platforma za raspravu o konceptu digitalnog identiteta, privatnosti na internetu i sigurnom ponašanju u virtualnom okruženju. Procesom stvaranja i prilagodbe avatara, učenici uče kako se na kreativan i autentičan način predstaviti u digitalnom svijetu bez izlaganja svojih stvarnih osobnih fotografija i podataka. Time se kod učenika na praktičan način jača svijest o važnosti kibernetičke sigurnosti i odgovornog upravljanja vlastitim digitalnim otiskom.

Canva je digitalan alat koji je u projektu poslužio za projektno oblikovanje vizualnog identiteta i logotipa školske STEM udruge. Koristeći Canvu učenici uče osnove grafičkog dizajna, kombiniranje tipografije, psihologiju boja te kompoziciju vizualnih elemenata, što izravno potiče estetsku kreativnost i tehničku pismenost. Sam proces rada u Canvi dodatno jača vještine planiranja i brendiranja, pripremajući učenike za rješavanje realnih dizajnerskih i marketinških izazova u suvremenom društvu.

AutoDraw je inovativan digitalni alat za brzo crtanje koji koristi algoritme strojnog učenja za prepoznavanje oblika u realnom vremenu. Kada učenik počne skicirati grubi oblik na ekranu, umjetna inteligencija prepoznaje njegovu namjeru i nudi profesionalno nacrtane ilustracije koje korisnik može trenutačno primijeniti. U okviru projekta, ovaj je alat uspješno iskorišten za

izradu originalnih, personaliziranih AI čestitki, čime su se kod učenika simultano razvijale motoričke, vizualne i digitalne vještine. AutoDraw se pokazao kao iznimno motivirajuće nastavno sredstvo koje uklanja frustraciju zbog nedostatka crtačkog talenta i potiče učenike na slobodno vizualno eksperimentiranje.

Text Studio (Word Art) je alat za naprednu tipografiju i grafičku generaciju teksta podržanu digitalnim efektima. Učenici su ih koristili za stvaranje vizualno upečatljivih poruka u sklopu obilježavanja važnih datuma, poput „Dana ružičastih majica“ i akcije „Zagrli za rijetke“.

„Utrka kroz AI zamke“ je aktivnost provedena u skolpu Dana sigurnijeg interneta, a temeljena je na gamifikaciji te komparaciji i analizi stvarnih naspram AI generiranih fotografija i videozapisa (uključujući *deepfake* sadržaje). Aktivnost je ključna za razvoj medijske pismenosti jer zorno ilustrira manipulaciju informacijama i etičke izazove u digitalnom svijetu.

3. Metodički pristupi u radu

Ovaj cjeloviti metodički pristup integrira napredne AI alate kroz strukturirani nastavni proces prilagođen razvojnoj dobi učenika nižih razreda gdje je fokus na vođenom istraživanju kroz ChatGPT, kreativnom izražavanju, premošćivanju crtačkih barijera pomoću alata AutoDraw i Padlet „I Can’t Draw“ te osvještavanju osnova privatnosti izradom digitalnih avatara. Učenici viših razreda dublje analiziraju povijesne izvore, kritički provjeravaju činjenice generirane tekstualnim AI-jem, suradnički stvaraju multimedijske priče i govorne skripte povijesnih ličnosti u alatima Vidnoz AI i Pictory AI, te dizajniraju vizualni identitet u Canvi, komponiraju autorsku glazbu u Suno platformi i oblikuju upečatljive tipografske poruke u Text Studiju za društveno angažirane kampanje. Cijeli se proces zaokružuje i evaluira kroz gamificiranu aktivnost „Utrka kroz AI zamke“ koja se u nižim razredima provodi na razini uočavanja očitih vizualnih razlika, a u višim razredima analizom stvarnog naspram deepfake sadržaja u sklopu Dana sigurnijeg interneta, čime se kod svih učenika, u skladu s njihovom dobi, ključno razvija medijska pismenost, etička odgovornost i otpornost na digitalne manipulacije.

4. Zaključak

Implementacija umjetne inteligencije u osnovnoškolsku nastavu, prilagođena razvojnoj dobi nižih i viših razreda, uspješno transformira tradicionalno poučavanje u interaktivan, inkluzivan i visokomotivacijući proces. Strukturiranim korištenjem AI alata tehnologija prestaje biti samo

sredstvo za konzumaciju sadržaja te postaje ravnopravan partner u sukreiranju znanja i razvoju učeničke kreativnosti. Ključna vrijednost ovog metodičkog pristupa očituje se u balansiranju tehničkih vještina s kritičkim mišljenjem i medijskom pismenošću, čime se učenici raznim aktivnostima sustavno poučavaju etičkoj odgovornosti, zaštiti privatnosti i prepoznavanju digitalnih manipulacija. U konačnici, ovakav inovativni način priprema učenike za sigurno i kritičko supostojanje s naprednim tehnologijama, pretvarajući apstraktne nastavne sadržaje u trajna, primjenjiva znanja za digitalno društvo 21. stoljeća.

- **Literatura:**

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Likovne kulture za osnovne škole i Likovne umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj
- https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_162.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj
- https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj
- https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_03_22_436.html
- CARNET (2024.) Kurikulum izvannastavne aktivnosti za osnovne škole – Umjetna inteligencija: od koncepta do primjene https://brain.hr/o-projektu/
- CARNET (Drugo prošireno izdanje, 2025.) Kurikul izvannastavne aktivnosti za 7. i 8. razred osnovne škole – Umjetna inteligencija: od koncepta do primjene https://brain.hr/o-projektu/