

PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 4



Drage bralke, dragi bralci,

pred vami je aprilska številka revije *Pedagoška perspektiva*, ki tudi tokrat združuje raznolike strokovne prispevke, primere dobrih praks ter razmisleke o aktualnih vprašanjih v izobraževanju. Veseli nas, da revija ostaja stičišče različnih pogledov in izkušenj, kjer se srečujejo teorija, raziskovanje in vsakodnevna pedagoška praksa.

Sodobno izobraževanje se nenehno spreminja, zato je še toliko pomembneje, da ohranjamo prostor za odprto izmenjavo idej, refleksijo ter skupno iskanje rešitev. Prav takšni premisleki in sodelovanje med strokovnjaki prispevajo k razvoju kakovostnega, dostopnega in vključujočega učnega okolja.

Naj vam tokratna številka ponudi nove uvide, spodbudi razmislek in vas opremi z idejami za vaše nadaljnje pedagoško delo.

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

Strokovni članki

- 3 **Celostni pristopi k razvoju potencialov nadarjenih učencev**
Dr. Teja Gracin
- 10 **Presoja razvojnih in drugih dejavnikov ob vstopu v šolo**
Nataša Vuk
- 16 **The Reception of Russian Fairy Tales in the Soviet Union**
Minka Jerala

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 4 (objavljeno 30. 4. 2026)

Revijo enkrat mesečno izdaja: Pedagoška perspektiva, Mateja Dover Emeršič s.p., Dupleška cesta 58 B, 2000 Maribor

Odgovorna urednica: Mateja Dover Emeršič

Kontakt: info@pedagoskaperspektiva.si | Spletna stran ter dostop do revije: www.pedagoskaperspektiva.si

Revija Pedagoška perspektiva je pod zaporedno številko 2547 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.

Celostni pristopi k razvoju potencialov nadarjenih učencev

Prispevek obravnava nadarjene učence, ki navadno izstopajo po radovednosti, ustvarjalnosti in sposobnosti poglobljenega razmišljanja, zato potrebujejo prilagojene pristope, dodatne izzive in bogatejše učne vsebine. Sodobno razumevanje nadarjenosti poudarja preplet inteligentnosti, ustvarjalnosti in osebnostnih lastnosti, njen razvoj pa je odvisen tudi od spodbudnega okolja. Ključno vlogo pri tem imajo šola, učitelji in starši. Delo z nadarjenimi vključuje diferenciacijo, individualizacijo, raziskovalno delo, projekte, delavnice ter sodelovanje v natečajih in ekskurzijah. Pomembno je tudi razvijanje socialnih veščin in povezovanje z lokalno skupnostjo. Raznolike dejavnosti, kot so miselni izzivi, didaktične igre in ustvarjalne naloge, spodbujajo logično mišljenje, vztrajnost in motivacijo. Delo z nadarjenimi je stalen proces, ki zahteva prilagajanje, inovativnost in spremljanje interesov učencev, saj lahko le tako v celoti razvijejo svoje potenciale.

Ključne besede: nadarjeni učenci, delavnice, ekskurzije, vključevanje v lokalno skupnost in druge oblike dela

The article discusses gifted students, who typically stand out for their curiosity, creativity, and ability for in-depth thinking. Therefore, they require adapted approaches, additional challenges, and enriched learning content. The modern understanding of giftedness emphasizes the interplay of intelligence, creativity, and personality traits, while its development also depends on a supportive environment. Schools, teachers, and parents play a key role in this process. Working with gifted students includes differentiation, individualization, research work, projects, workshops, and participation in competitions and field trips. Developing social skills and connecting with the local community are also important. Various activities, such as brain teasers, didactic games, and creative tasks, encourage logical thinking, perseverance, and motivation. Working with gifted students is an ongoing process that requires flexibility, innovation, and continuous monitoring of students' interests, as this is the only way they can fully develop their potential.

Keywords: gifted students, workshops, field trips, involvement in the local community, and other forms of work

Uvod

Nadarjeni otroci so posebna skupina učencev, ki s svojo radovednostjo, ustvarjalnostjo in pogosto tudi izjemno sposobnostjo razmišljanja presegajo običajne okvire šolskega dela. Prav zaradi tega potrebujejo več – dodatne pristope, bogatejše vsebine in predvsem priložnosti, kjer lahko svoje potenciale razvijajo celovito.

Šolski sistem je nadarjenim učencem sicer deloma prilagojen, vendar pogosto ne

zadostuje njihovim potrebam. Zato je nujno stalno iskanje novih poti, novih izzivov in načinov dela. Ključno je spremljanje njihovih interesov, saj prav ti vodijo k poglobljenemu učenju in notranji motivaciji. Nadarjeni učenci ne potrebujejo le več znanja, temveč drugačno znanje – takšno, ki spodbuja raziskovanje, povezovanje idej in samostojno razmišljanje.

Velika odgovornost pri tem leži na šoli in strokovnih delavcih, ki načrtujejo delo z njimi. Vsako leto se na naši šoli znova trudimo oblikovati pester nabor aktivnosti, ki presega osnovni učni načrt. Poleg priprav na tekmovanja, ki pogosto predstavljajo največji delež dela z nadarjenimi, izvajamo tudi notranjo diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo pouka.

Pomemben del pa predstavljajo tudi dodatne vsebine, ki jih vsako leto dopolnjujemo in prilagajamo glede na želje, potrebe in interese učencev. Gre za projekte, raziskovalno delo, ustvarjalne delavnice, sodelovanje na različnih področjih ter spodbujanje kritičnega mišljenja. S tem nadarjenim omogočamo, da razvijajo ne le svoje sposobnosti, temveč tudi samostojnost, odgovornost in veselje do učenja.

Izhodišča in opredelitve nadarjenih otrok v osnovni šoli

V začetku na kratko opredeljujemo, kdo sploh so nadarjeni učenci in kaj pomeni nadarjenost ter kako so se definicije čez leta spreminjale. Nadarjenost lahko torej z vidika znanstveno-raziskovalnega pristopa razumemo kot visoko stopnjo upravljanja informacij ter učinkovito uporabo metakognitivnih procesov, ki posamezniku omogočajo poglobljeno razmišljanje in uspešno reševanje problemov (Ferbežer, 2002). Avtor poudarja, da nadarjenosti ne moremo enačiti zgolj z intelektualno nadpovprečnostjo ali kreativnostjo, temveč jo opredeljuje kot razliko in hkrati preplet obeh področij. Po njegovem mnenju je nadarjenost rezultat tako prirojenih kot pridobljenih dejavnikov ter vključuje povezavo nadpovprečne inteligentnosti, ustvarjalnosti in posebnih osebnostnih lastnosti (Ferbežer, 2002). Gre torej za celosten pojav, v katerem se združujejo različne sposobnosti in značilnosti posameznika, ki skupaj omogočajo izjemne dosežke.

Volmut (2021, str. 28) pa navaja že sodobnejše razlage nadarjenosti in celostne pristope, na katerih prav tako temeljijo posodobljene slovenske smernice Koncepta prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi v izdaji Zavoda RS za šolstvo. Te se opirajo na nekatere tuje opredelitve, kot so Renzullijev

trikraki model nadarjenosti, ki opozarja na razliko med šolsko nadarjenostjo in t. i. ustvarjalno-produktivno nadarjenostjo; Gagnéjev model, v katerem jasno ločuje med nadarjenostjo kot naravnimi sposobnostmi ali potenciali ter talenti, ki se iz teh sposobnosti razvijejo skozi učenje oziroma razvojni proces ter drugo.

Pri delu z nadarjenimi učenci smo izhajali iz dejstva, da je treba z njimi delati drugače, saj jim je pri običajnem pouku pogosto dolgčas. Njihove sposobnosti, potrebe in učni stili so raznoliki, zato je pomembno, da pouk temu prilagodimo. Nadarjeni učenci potrebujejo več izzivov, drugačne pristope in možnosti za poglobljanje znanja. Pri tem je ključno zavedanje, da imajo pravico do takšnega učenja, ki jim omogoča razvoj njihovih potencialov in zadovoljevanje njihovih posebnih potreb.

Bezič (2012) že takrat ugotavlja, da je večina šol na področju dela z nadarjenimi učenci naredila velik napredek. Pri tem posebej poudarja pomen mreženja, vključevanja v različne projekte ter sodelovanja med šolami in učenci, saj prav takšne oblike dela omogočajo bogatejšo učne izkušnje in spodbujajo razvoj potencialov nadarjenih posameznikov.

Nove smernice pri delu z nadarjenimi učenci

Po novem konceptu prepoznavanja otrok (2020) nadarjenost več ni enotno opredeljena, saj se njen pomen razlikuje glede na družbeno, kulturno in izobraževalno okolje. Zato je za razumevanje nadarjenosti pomembno najprej pojasniti povezane pojme, kot so inteligentnost, talentiranost in ustvarjalnost.

Inteligentnost predstavlja splošno sposobnost razmišljanja, razumevanja, sklepanja in reševanja problemov. Vključuje različne vrste sposobnosti (npr. jezikovne, logične, prostorske, ustvarjalne) ter je odvisna tudi od okolja in izkušenj posameznika.

Nadarjenost je tesno povezana z inteligentnostjo, vendar je ne moremo enačiti z njo. Gre za izjemno nadpovprečne sposobnosti, ki posameznika uvrščajo med najbolj uspešne (približno 5–10 % populacije) na določenem področju. Lahko se kaže kot splošna (visoka inteligentnost) ali kot specifična nadarjenost na posameznem področju.

Pomembno je poudariti, da visoka inteligentnost pogosto podpira razvoj nadarjenosti, vendar ni nujno, da je posameznik nadarjen na vseh področjih. Nadarjenost se lahko izraža različno – kot kognitivna uspešnost, ustvarjalnost ali posebni talenti. Sodobni koncept tako razume nadarjenost kot preplet različnih sposobnosti in poudarja, da je za njen razvoj ključno ustrezno okolje ter spodbuda. Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi na osnovi katerega delamo na naši šoli od tega šolskega leta naprej temelji na zgodnjem in celostnem odkrivanju njihovih potencialov. Pri tem se ne upoštevajo le učni dosežki, temveč tudi ustvarjalnost, motivacija, interesi in različne sposobnosti posameznika.

Pomemben poudarek je na prilagojenem delu, ki nadarjenim omogoča razvoj njihovih močnih področij. To vključuje diferenciacijo pouka, dodatne izzive, raziskovalno delo, projekte ter sodelovanje na različnih natečajih in dejavnostih izven šole.

Koncept spodbuja tudi sodelovanje med učitelji, starši in širšo skupnostjo, saj le tako lahko učencem zagotovimo spodbudno okolje za razvoj. Cilj je, da nadarjeni učenci razvijejo svoje potenciale, ohranjajo motivacijo za učenje ter pridobijo znanja in spretnosti, ki jim bodo koristile v nadaljnjem življenju. Zanimivo je dejstvo, na katerega opozarjajo Jurišević in drugi (2015, str. 16), ki v svoji raziskavi ugotavljajo, da koordinatorji navajajo nizko motivacijo učencev za dodatne dejavnosti ter opozarjajo, da nekaterim zadošča, da so identificirani, nato pa zaspijo na lovorikah nadarjenosti.

Žagar (2015, str. 89) navaja, da analiza stališč in mnenj strokovnih delavcev in staršev kaže, da imajo oboji na splošno pozitiven odnos do nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih učencev. Nekateri učenci so bolj nadarjeni kot drugi; da je nadarjenost redka in jo je treba spodbujati; da je za prihodnost naše družbe zelo koristno, da namenja posebna finančna sredstva vzgoji in izobraževanju nadarjenih učencev; da je treba nadarjenim učencem posvetiti prav toliko pozornosti in jim nameniti prav toliko finančnih sredstev kot učencem, ki imajo učne težave.

Pfeiffer (2002) poudarja povezovanje prepoznavanja z ustreznimi oblikami pomoči, uporabo več različnih načinov ocenjevanja,

vključevanje presoje motivacije ter upoštevanje socialnih in čustvenih potreb učencev. Pomembno je tudi spremljanje učinkovitosti predlaganih oblik dela. Hkrati opozarja na ponavljajoče se težave, ki negativno vplivajo na izvajanje programov za nadarjene v javnih šolah. Med njimi so dejstvo, da družba nadarjenih pogosto ne obravnava kot prednostne skupine s posebnimi potrebami, različne opredelitve nadarjenosti med državami, različna strokovna mnenja o tem, kaj nadarjenost sploh pomeni, nejasnosti glede pogostosti nadarjenosti, premajhna zastopanost določenih skupin nadarjenih učencev, vprašanje vloge ustvarjalnosti ter dilema, ali naj se izobraževanje nadarjenih uvršča v področje posebnega izobraževanja.

Delavnice za nadarjene učence

V nadaljevanju predstavljamo različne načine dela z nadarjenimi učenci – tako v šoli kot tudi izven nje. Poudarek namenjamo tudi povezovanju z lokalno skupnostjo ter vključevanju učencev v natečaje, dobrodelne akcije in druge oblike dejavnosti, kjer lahko razvijajo svoje potenciale ter prispevajo k širšemu okolju.

Slika 1

Literatura za delavnice



Pri delu z nadarjenimi učenci uporabljamo raznoliko literaturo, igre in predvsem naloge, ki spodbujajo logično mišljenje, razvijajo ustvarjalnost ter učencem predstavljajo nove izzive. Prav tako smo vedno pozorni na cilje, ki jih z uporabo določene naloge ali literature dosežejo.

Umski izzivi – miselni orehi

Učenci so pri urah reševali različne vrste ugank – vizualne, besedne in številske. Spoznali so, da so naloge razdeljene po težavnosti ter se učili postopnega napredovanja od lažjih k zahtevnejšim izzivom. Pri delu so razvijali vztrajnost, saj niso imeli časovnih omejitev, ampak so si tempo reševanja prilagajali sami.

Ob reševanju so urili logično razmišljanje, sklepanje in iskanje različnih strategij za reševanje problemov. Naučili so se, da je pri težjih nalogah pomembno vztrajati, razmišljati na različne načine ter si vzeti čas za premislek. Prav tako so spoznali pomen samostojnega preverjanja rešitev in razlage postopkov.

Cilji, ki so jih dosegli:

- razvijanje logičnega in kritičnega mišljenja,
- izboljšanje sposobnosti reševanja problemov,
- krepitev vztrajnosti in potrpežljivosti,
- samostojno načrtovanje časa za delo,
- razumevanje različnih pristopov k reševanju nalog,
- razvijanje veselja do učenja in miselnih izzivov.

Učenci so ob tem ne le utrjevali svoje znanje, ampak tudi spoznali, da je učenje lahko zanimivo in zabavno.

Miselni orehi in Računski orehi

Učenci so pri urah reševali naloge z miselnimi in računskimi orehi, ki so vključevale logično razmišljanje, matematične izzive in problemske situacije. Spoznali so različne tipe nalog, pri katerih so morali povezovati podatke, iskati vzorce, računati ter razmišljati tudi "zunaj ustaljenih okvirjev".

Pri delu so razvijali strategije reševanja – od preprostega računanja do kompleksnejšega logičnega sklepanja. Učili so se, da do rešitve pogosto vodi več poti, ter da je pomembno razumevanje postopka, ne le končni rezultat. Poseben poudarek je bil na natančnosti, preverjanju rešitev in razlagi svojega razmišljanja.

Cilji, ki so jih dosegli:

- razvijanje logičnega in matematičnega mišljenja,

- izboljšanje spretnosti računanja in uporabe matematičnih postopkov,
- sposobnost povezovanja podatkov in iskanja vzorcev,
- razvijanje različnih strategij za reševanje problemov,
- krepitev vztrajnosti in samostojnosti pri delu,
- jasno izražanje in utemeljevanje rešitev.

Učenci so ob reševanju nalog ugotovili, da so miselni in računski izzivi lahko zanimivi, zabavni in hkrati zelo koristni za razvijanje njihovih sposobnosti razmišljanja.

Trening za uravnoteženje možganov

Učenci so pri urah spoznavali delovanje možganov ter raziskovali razliko med levo in desno možgansko polovico. Preko različnih dejavnosti, nalog in primerov so ugotavljali, kako možgani obdelujejo informacije in kako posamezne polovice prispevajo k razmišljanju, učenju in ustvarjalnosti.

Pri delu so izvajali naloge, ki spodbujajo tako logično kot ustvarjalno mišljenje. Reševali so miselne izzive, opazovali slike, analizirali primere iz vsakdanjega življenja ter razpravljali o tem, kako uporabljamo možgane pri različnih dejavnostih. Spoznali so tudi primere iz znanosti, kjer so raziskovali delovanje možganov in vpliv poškodb na zaznavanje ter razmišljanje.

Poseben poudarek je bil na razumevanju pomena treniranja leve in desne možganske polovice. Leva polovica možganov je povezana predvsem z logiko, jezikom, analiziranjem in zaporednim razmišljanjem, medtem ko desna polovica spodbuja ustvarjalnost, domišljijo, prepoznavanje vzorcev, glasbo in celostno dožemanje. Učenci so spoznali, da je za uspešno učenje pomembno razvijati obe polovici, saj njuno sodelovanje omogoča boljše razumevanje, učinkovitejše reševanje problemov in večjo ustvarjalnost.

Cilji, ki so jih učenci dosegli:

- razumevanje osnovnega delovanja možganov,
- prepoznavanje razlik med levo in desno možgansko polovico,
- razvijanje logičnega in analitičnega mišljenja,
- spodbujanje ustvarjalnosti in domišljije,

- izboljšanje sposobnosti opazovanja in sklepanja,
- zavedanje pomena uravnoveženega razvoja obeh možganskih polovic.

Učenci so ob tem razvijali tudi radovednost in interes za raziskovanje lastnega razmišljanja ter ugotovili, da lahko z različnimi dejavnostmi aktivno krepijo svoje miselne sposobnosti.

Z ugankami do znanja

Učenci so pridobivali znanje preko reševanja ugank, kvizov in drugih miselnih izzivov. Ugotovili so, da se lahko ob igri in zabavi tudi veliko naučijo. Pri delu so bili bolj motivirani, saj so naloge omogočale takojšnjo povratno informacijo.

Cilji, ki so jih dosegli:

- večja motivacija za učenje,
- boljše razumevanje učne snovi,
- razvijanje logičnega mišljenja in ustvarjalnosti,
- samostojno reševanje problemov,
- upoštevanje individualnih razlik med učenci.
-

Učenci so spoznali, da so uganke učinkovit in zanimiv način učenja, ki spodbuja razmišljanje in aktivno sodelovanje.

Didaktične igre

Naša šola učencem ponuja posebne didaktične igre z oznako Smart Games. To so miselne igre, ki imajo pomembno vlogo pri razvoju različnih sposobnosti. Gre za posebne logične igre, ki spodbujajo razmišljanje, koncentracijo in reševanje problemov. Vsaka igra z oznako Smart Games je zasnovana tako, da učenca postavi pred izziv, ki ga mora rešiti s premislekom, preizkušanjem in vztrajnostjo. Igre izboljšujejo koncentracijo, saj mora učenec ostati osredotočen na nalogo, dokler ne najde rešitve. Prav tako razvijajo potrpežljivost in vztrajnost, ker izzivi pogosto zahtevajo več poskusov. Poleg tega igre spodbujajo ustvarjalnost in logično sklepanje, saj učenec išče različne poti do cilja. Učenci se jih zelo radi poslužujejo, saj je za vsakega nekaj – za tiste, ki so radi individualisti ali tiste, ki radi tekmujejo v skupini.

Slika 2

Smart Games igre



Vključevanje nadarjenih učencev v natečaje z namenom krepitev socialnih veščin

Nadarjene učence vključujemo tudi v različne natečaje, pri čemer tukaj predstavljamo le nekatere izmed njih v katere se vključujemo že več let.

Young Caritas – Pismo za lepši dan

Vsako leto sodelujemo v akciji YoungCaritas, kjer z napisanim prisrčnim pismom starejšim ljudem pričaramo lepši dan. Pisma naši učenci posredujejo tistim, ki si najbolj želijo nekaj toplih besed. Poleg pisma lahko po želji dodajo tudi risbo ali kakšno malenkost. Pri pisanju pisem si prizadevamo vključiti čim več nadarjenih učencev, ki s svojimi zmožnostmi in talenti pomembno prispevajo k skupnemu delu – nekateri pišejo pisma, likovno nadarjeni jih estetsko obogatijo, ustvarjalni učenci pa dodajo svoje izvirne izdelke.

Otroci za varnost v prometu

Sodelujemo tudi v akciji Otroci za varnost v prometu, ki poteka po slovenskih šolah in vrtcih. Namen akcije je dvigniti ozaveščenost o varnosti v prometu in posledicah tveganega vedenja, kot je pitje alkohola med udeleženci v prometu. Pred praznikom Martinovo so naši učenci poslali kartice, ki so jih otroci in policisti na dan praznika podarjali voznikom, s čimer so širili pomembno sporočilo o varnosti.

Slika 3

Natečaji in projekti



Dan za nadarjene učence

Na šoli organiziramo tudi posebne delavnice za nadarjene učence, ki spodbujajo razvoj različnih sposobnosti in ustvarjalnosti. Delavnice potekajo celodnevno in vključujejo potopisna predavanja, kjer učenci spoznavajo druge države, kulture in drugačen način življenja. Izvajamo igre za razvijanje pozornosti, koncentracije, splošnega znanja, spretnosti in veščin, ki spodbujajo intelektualni in socialni razvoj. Prav tako izvajamo gozdne igre, ki učencem omogočajo povezovanje z naravo, ustvarjanje skupinskih vezi in učenje skozi gibanje. Glavni cilj delavnic je, da se povežejo vsi nadarjeni učenci šole, izmenjajo ideje in skupaj se razvijata ustvarjalnost in znanje.

Slika 4

Dan za nadarjene učence



Organizirane strokovne ekskurzije za nadarjene učence

Šola organizira tudi strokovne ekskurzije, ki učencem omogočajo praktično učenje in raziskovanje izven učilnice. Ob tem so že obiskali muzeje in razstave, ki smiselno dopolnjujejo učne vsebine, ter tako poglobljajo svoje znanje.

Posebno doživetje je predstavljal obisk STEM centra v Varaždinu, kjer so učenci sodelovali v delavnicah pod vodstvom profesorjev, izvajali poskuse ter spoznavali geoznanost in druge naravoslovne vsebine.

Slika 5

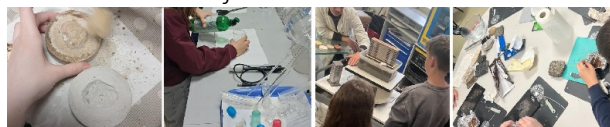
Strokovna ekskurzija v Celje



Prizadevamo si, da ekskurzije vključujejo kaj zabavnega, hkrati pa širimo splošno razgledanost z ogledi mest in znamenitosti, kjer učenci odkrivajo bogato zgodovino, kulturo in značilnosti urbanega okolja.

Slika 6

Strokovna ekskurzija v Varaždin



Vključevanje nadarjenih učencev v lokalno skupnost

Naša šola si prav tako prizadeva za medgeneracijsko povezovanje, zato redno sodelujemo z Domom starejših občanov Ljutomer. Aktivnosti so raznolike in vključujejo različne oblike sodelovanja. Trudimo se pripraviti nekaj novega, nekaj, kar lahko večkrat tudi sami poskusijo ali uporabijo, kadar učencev ni več tam. Pripravili smo jim že različne didaktične igre – izdelali smo karte "Klepetalke" in igre "Mladi in modri skupaj", s katerimi smo se nato igrali s starejšimi. Ob koncu smo jim karte tudi podarili, da si lahko še naprej polepšajo čas.

Pripravili smo že številne nastope z recitacijami in glasbo, kjer so učenci izvajali glasbene točke, igrali instrumente in recitali pesmi ter tako ustvarjali prijetno družabno vzdušje. Skupaj z varovanci doma smo tudi prepevali, kar je prispevalo k medsebojnemu povezovanju in dobremu počutju. Ob praznikih smo se pridružili različnim delavnicam, še posebej priljubljene so bile božične, kjer smo ob sproščenih pogovorih in ustvarjanju soustvarjali praznično vzdušje.

Slika 7

Vključevanje v lokalno skupnost z delavnicami



Sodelovali smo tudi z različnimi lokalnimi društvi, s čimer smo bogatili kulturno in družabno življenje naših učencev. Z Društvom

Sožitje Ljutomer vsako leto pripravljamo glasbene točke. Ob posebnih obletnicah drugih lokalnih društev smo sodelovali z dramskimi igrami, recitacijami in glasbenimi nastopi, kar je učencem omogočilo nastopanje v različnih okoljih ter pridobivanje dragocenih kulturnih izkušenj.

Slika 8

Vključevanje v lokalno skupnost z nastopi



Zaključek

Nadarjeni učenci so med seboj zelo raznoliki, prav tako pa se različno kaže tudi njihova nadarjenost. Prav zato je pomembno, da vsakega učenca obravnavamo kot posameznika, prepoznamo njegova močna področja ter jih načrtno razvijamo in krepimo.

Pri svojem delu smo naklonjeni sodobnim pristopom, ki vključujejo mentorstvo, saj lahko učenci ob podpori mentorja še dodatno razvijajo svoje talente ter odkrivajo nova področja uspešnosti. Vloga koordinatorja in sam proces izbora nadarjenih učencev sta zahtevna, a hkrati zelo zanimiva in strokovno bogata.

Pri tem vedno znova iščemo nove ideje in pristope, saj delo z nadarjenimi zahteva odprtost, prilagodljivost ter stalno strokovno rast. Pomembno pa je tudi, da znamo postaviti mejo med delovnimi obveznostmi in preobremenitvijo, saj le tako lahko dolgoročno ohranjamo kakovostno in premišljeno delo z učenci.

Viri in literatura

Bezić, T. et. al (2012): *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priručnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, T. et. al (2025): *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. https://www.zrss.si/pdf/koncept_prep_oznavanja_nadarjenih.pdf

Carter, P. (2006): *Trening za uravnoveženje možganov*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije

Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Educa.

Hedrih, D. (1999): *Z ugankami do znanja- kako sestavljamo in kako rešujemo uganke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič, M. et.al (2015): Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na osnovni šoli: izkušnje in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Svetovalno delo*, 19 (1/2), 15-23.

Pffeifer, S. (2002): Identifying Gifted and Talented Students: Recurring Issues and Promising Solutions. *Journal of Applied School Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/232545409_Identifying_Gifted_and_Talented_Students_Recurring_Issues_and_Promising_Solutions/citation/download

Tyler, J. (1989): *Slikovni orehi*. Ljubljana: Cankarjeva založba

Tyler, J. (1989): *Miselni orehi*. Ljubljana: Cankarjeva založba

Umski izzivi: preizkusite se in izboljšajte svoj IQ. (2018): *Miselni orehi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Volmut, T. et.al (2021): Gifted and talented students in sports in the Slovenian primary school system. *Journal for the Education of Gifted*, 27-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1280326>

Žagar D. (2015): O monografiji: Nadarjeni učenci v slovenski šoli. *Svetovalno delo*, 19 (1/2),88-90.

Presoja razvojnih in drugih dejavnikov ob vstopu v šolo

Vpis v prvi razred osnovne šole predstavlja pomembno razvojno prelomnico v otrokovem izobraževalnem in socialnem razvoju. V tem obdobju se od učencev pričakuje večja stopnja samostojnosti, zrelosti ter sposobnosti prilagajanja šolskemu okolju in zahtevam učnega procesa. Presoja razvojnih in socialnih dejavnikov ob vpisu v prvi razred ima zato ključno vlogo pri prepoznavanju otrokove pripravljenosti za nadaljnje šolanje ter pri zgodnjem zaznavanju morebitnih tveganj za učne ali socialne težave. Celostno vrednotenje otrokovega razvoja, ki vključuje kognitivne, čustvene, socialne in vedenjske vidike, omogoča strokovnjakom in učiteljem oblikovanje ustreznih podpornih strategij ter individualiziranega pristopa k poučevanju. Namen prispevka je osvetliti pomen sistematične presoje razvojnih dejavnikov ob vpisu v prvi razred ter poudariti njen vpliv na otrokovo uspešno vključevanje v šolski prostor in nadaljnji učni razvoj. *Ključne besede: vpis v prvi razred, razvojni dejavniki, socialni dejavniki, odložitev šolanja*

Enrollment in the first grade of primary school represents an important developmental turning point in a child's educational and social development. During this period, students are expected to have a greater degree of independence, maturity and the ability to adapt to the school environment and the demands of the learning process. The assessment of developmental and social factors upon enrollment in the first grade therefore plays a key role in identifying a child's readiness for further education and in the early detection of potential risks for learning or social problems. A comprehensive assessment of a child's development, which includes cognitive, emotional, social and behavioural aspects, enables experts and teachers to design appropriate support strategies and an individualised approach to teaching. The purpose of the paper is to highlight the importance of a systematic assessment of developmental and social factors upon enrollment in the first grade and to emphasise its impact on a child's successful integration into the school environment and further learning development.

Keywords: enrollment in the first grade, developmental factors, social factors, school dropout

Pomen šolske pripravljenosti

Šolska zrelost ali pripravljenost za šolo je kompleksen pojem, ki vključuje otrokovo sposobnost prilagajanja na zahteve šolskega okolja. Ne gre zgolj za znanje, kot je prepoznavanje črk ali števil, temveč za širši nabor kompetenc, ki omogočajo uspešno vključevanje v učni proces.

Pripravljenost za šolo zajema več različnih področij otrokovega razvoja in učenja. Marjanovič Umek (2016) in številni tuji avtorji (Emig idr., 2001) izpostavljajo predvsem naslednja področja:

- Govorno razumevanje in izražanje.
- Predbralne in predpisalne zmožnosti.
- Izvršilne funkcije.

- Miselne zmožnosti (besedne in nebesedne).
- Socialne in čustvene zmožnosti.
- Gibalne sposobnosti.

Marjanovič Umek (2004) šolsko zrelost opredeli kot »usklajen razvoj telesnih, spoznavnih, čustvenih in socialnih sposobnosti« (str. 213). Podobno Batistič Zorec (2003) poudarja, da je za uspešen začetek šolanja ključna otrokova sposobnost samostojnega delovanja, upoštevanja pravil in sodelovanja z drugimi.

V Sloveniji otroci v šolo vstopajo s šestimi leti starosti (Zakon o osnovni šoli, 1996). Maxwell in Clifford (2004) ugotavljata, da starost otrok ni ključni dejavnik, ki bi sam po sebi določal, ali je otrok pripravljen za šolo ali ne. Menita, da so ključne interakcije med starostjo otrok in različnimi dejavniki, kot so kakovost vrtca, spoznavne sposobnosti, izobrazba staršev. Podobno meni Vigotski (2010), ki opozarja, da zgolj starost otroka ne določa, česa se posameznik lahko uči. Pomembno je razumeti, da šolska zrelost ni statično stanje, temveč proces. Otrok se razvija postopoma, zato je pomembno, da mu omogočimo ustrezne izkušnje in podporo, ki spodbujajo njegov razvoj.

Razvojna področja šolske pripravljenosti

Telesna in gibalna zrelost

Telesna zrelost vključuje splošno zdravje, telesno vzdržljivost in razvite gibalne sposobnosti. Otrok mora biti sposoben sedeti pri miru daljši čas, kar je nujno za sodelovanje pri pouku. Prav tako mora imeti razvito fino motoriko, ki omogoča držanje pisala, risanje in pisanje. Batistič Zorec (2003) poudarja, da fina motorika neposredno vpliva na uspešnost pri začetnem opismenjevanju. Otroci, ki imajo težave z nadzorom gibov rok, se pogosto soočajo s težavami pri pisanju, kar lahko negativno vpliva na njihovo samozavest.

Poleg fine motorike je pomembna tudi groba motorika, saj vpliva na splošno koordinacijo in telesno stabilnost. Otroci, ki se gibalno dobro razvijajo, so pogosto bolj samozavestni in aktivni tudi v učnem okolju.

Kognitivna (spoznavna) zrelost

Kognitivna zrelost vključuje razvoj mišljenja, pozornosti, spomina, zaznavanja in sposobnosti reševanja problemov. Otrok mora biti sposoben slediti navodilom, razumeti osnovne pojme ter se osredotočiti na nalogo za določen čas.

Piaget (1952) opisuje, da se otroci okoli šestega leta nahajajo na prehodu v fazo konkretnih operacij. V tej fazi začnejo razvijati logično mišljenje, vendar je to še vedno vezano na konkretne izkušnje. Kot navaja: »Otrok začne razmišljati logično, vendar le v okviru konkretnih izkušenj« (Piaget, 1952, str. 89). To pomeni, da mora poučevanje v začetnih razredih temeljiti na konkretnih primerih, igri in praktičnih dejavnostih. Otroci se najbolje učijo, ko lahko nove informacije povežejo z lastnimi izkušnjami.

Stipek (2002) nadaljnje ugotavlja, da je za določene kognitivne sposobnosti, kot so znanje pri matematiki, branje ter pisanje pomembnejša sama vključitev v šolo, kot pa čas in biološko dozorevanje.

Govorno-jezikovna zrelost

Govorno-jezikovni razvoj je eden ključnih dejavnikov šolske uspešnosti. Otrok mora razumeti navodila učitelja, izražati svoje misli ter sodelovati v komunikaciji z vrstniki.

Marjanovič Umek (2004) poudarja, da je govor temelj za razvoj branja in pisanja. Otrok, ki ima bogat besedni zaklad in dobro razvite jezikovne spretnosti, bo lažje usvajal nove učne vsebine.

Težave v govorno-jezikovnem razvoju lahko vodijo do težav pri opismenjevanju, zato je pomembno, da se prepoznajo in obravnavajo pravočasno, pogosto že v vrtcu. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (2006) v vzdolžni raziskavi, ki je trajala pet let ugotavljajo, da sta najboljša napovednika otrokove pripravljenosti za šolo otrokova govorna kompetentnost in neverbalne intelektualne sposobnosti.

Socialna zrelost

Socialna zrelost pomeni sposobnost sodelovanja, upoštevanja pravil, deljenja in reševanja konfliktov. Otrok mora biti sposoben delovati v skupini, čakati na vrsto in spoštovati druge.

Batistič Zorec (2003) poudarja, da se socialne spretnosti razvijajo skozi interakcijo z

drugimi. Otroci, ki imajo več priložnosti za sodelovanje z vrstniki, lažje razvijejo socialno kompetentnost.

Pomembna je tudi sposobnost sprejemanja avtoritete učitelja, saj šolsko okolje zahteva večjo strukturo in organizacijo kot vrtec.

Čustvena zrelost

Socialno-čustvena zrelost (zlasti samoregulacija in socialne spretnosti) je eden najmočnejših napovednikov uspešnega prehoda v šolo in kasnejšega akademskega uspeha. Čustvena zrelost se nanaša na sposobnost prepoznavanja, izražanja in uravnavanja lastnih čustev ter razumevanja čustev drugih. Pomemben del tega konstrukta je samoregulacija, ki vključuje nadzor nad impulzi, usmerjanje pozornosti in prilagajanje vedenja situacijskim zahtevam. Raziskave kažejo, da so prav te sposobnosti ključne za uspešno sodelovanje pri pouku, upoštevanje pravil in vzpostavljanje odnosov z vrstniki ter učitelji (Blair in Raver, 2015). Čustvena zrelost vključuje sposobnost uravnavanja čustev, obvladovanja frustracij in soočanja z neuspehom. Otrok mora biti sposoben vztrajati pri nalogi, tudi če je ta zahtevna. Marjanovič Umek (2004) ugotavlja, da čustvena stabilnost pomembno vpliva na učno uspešnost. Otrok, ki zna obvladovati svoja čustva, se lažje sooča z izzivi in ohranja motivacijo. Socialno-čustvene spretnosti in samoregulacija so močan napovednik uspeha v šoli (Duncan idr., 2007). Otroci, ki hitro obupajo ali se težko soočajo z neuspehom, potrebujejo dodatno podporo pri razvijanju čustvene odpornosti.

Sodobni pristopi k razumevanju pripravljenosti na šolo izhajajo iz širšega, ekološkega modela, ki poudarja vpliv okolja na otrokov razvoj. Rimm-Kaufman in Pianta (2000) opozarjata, da je prehod v šolo rezultat interakcije med otrokom in njegovim socialnim okoljem, pri čemer imajo pomembno vlogo družina, vrtec in širši socialni kontekst. V tem okviru čustvena zrelost ni zgolj individualna lastnost, temveč se razvija skozi odnose in izkušnje.

Vloga staršev

Starši imajo ključno vlogo pri pripravi otroka na šolo. Domače okolje je prvo učno okolje, kjer

otrok razvija osnovne spretnosti in navade. Starši lahko otrokovo pripravljenost spodbujajo z branjem, pogovorom, igro in vključevanjem otroka v vsakodnevne dejavnosti. Pomembno je tudi, da otroka spodbujajo k samostojnosti, na primer pri oblačenju, pospravljanju in skrbi za svoje stvari. Vstop otroka v osnovno šolo predstavlja pomembno razvojno prelomnico, ki ne vpliva le na otroka, temveč tudi na njegovo družino. Gre za obdobje prilagajanja na nove zahteve, pričakovanja in socialno okolje, pri čemer imajo starši ključno vlogo pri podpori otroku. Sodobne raziskave poudarjajo, da kakovost starševske podpore pomembno vpliva na otrokovo uspešnost pri prehodu v šolo ter na njegovo kasnejše akademsko in socialno delovanje (Rimm-Kaufman in Pianta, 2000).

Starši so prvi in najpomembnejši socializacijski dejavnik v otrokovem življenju, zato pomembno prispevajo k razvoju kompetenc, ki so potrebne za uspešen začetek šolanja. Med te kompetence sodijo samoregulacija, socialne spretnosti, samostojnost ter pozitiven odnos do učenja. Raziskave kažejo, da otroci, katerih starši spodbujajo samostojnost, nudijo čustveno oporo in postavljajo jasna, a razumna pravila, lažje razvijejo občutek varnosti in kompetentnosti (Blair in Raver, 2015).

Pomemben vidik vloge staršev je tudi priprava otroka na spremembe, ki jih prinaša šola. To vključuje pogovor o šoli, vzpostavljanje pozitivnih pričakovanj ter postopno uvajanje rutin, ki so podobne šolskim (npr. redni čas za spanje, opravljanje nalog). Takšna priprava zmanjšuje otrokovo anksioznost in prispeva k bolj gladkemu prehodu v novo okolje (Dockett in Perry, 2001).

Poleg neposredne podpore otroku imajo starši pomembno vlogo tudi v sodelovanju s šolo. Partnerstvo med starši in učitelji omogoča boljše razumevanje otrokovih potreb ter usklajeno delovanje v podporo njegovemu razvoju. Raziskave potrjujejo, da večja vključenost staršev v šolsko življenje pozitivno vpliva na otrokovo motivacijo, vedenje in učne dosežke (Hill in Tyson, 2009).

Čustvena opora staršev je še posebej pomembna v prvih mesecih šolanja. Otroci se lahko soočajo z negotovostjo, strahom ali frustracijami, zato potrebujejo odraslo osebo, ki

jih razume in jim pomaga pri uravnavanju čustev. Starši, ki se odzivajo empatično in podpirajo otrokovo izražanje čustev, prispevajo k razvoju čustvene stabilnosti in odpornosti (Jones idr., 2015).

Pomembno pa je tudi, da starši otroku omogočijo postopno razvijanje samostojnosti. Pretirana zaščita ali nadzor lahko zavirata razvoj odgovornosti in samozavesti. Nasprotno pa spodbujanje samostojnega reševanja problemov in sprejemanja manjših odgovornosti krepí otrokovo zaupanje vase in pripravljenost za šolske izzive (Durlak idr., 2011).

Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da imajo starši ključno vlogo pri prehodu otroka v osnovno šolo. Njihova podpora, način vzgoje in sodelovanje s šolo pomembno vplivajo na otrokovo prilagajanje, čustveno dobrobit in učni uspeh. Zato je za uspešen začetek šolanja pomembno, da starši otroku nudijo varno, spodbudno in strukturirano okolje, ki omogoča celostni razvoj.

Vloga vrtca

Vrtec ima pomembno vlogo pri pripravi otrok na šolo, saj predstavlja prehodno okolje med družino in šolo. Vzgojitelji načrtujejo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj vseh ključnih področij.

Kurikulum za vrtce (2025) poudarja pomen celostnega razvoja in učenja skozi igro. Otroci skozi igro razvijajo socialne, kognitivne in gibalne spretnosti, ki so ključne za šolsko uspešnost.

Vrtec omogoča tudi socializacijo, saj otrok vsakodnevno sodeluje z vrstniki, kar prispeva k razvoju socialnih kompetenc. Prav take izsledke ugotavljata K. A. Magnusum in Waldfogel (2005) v svoji raziskavi, kjer navajata, da so otroci, ki so vključeni v celodnevni vrtčevski program, dosegli tako spomladi v vrtcu kot spomladi v šoli višje rezultate na preizkusih pripravljenosti za šolo kot otroci, ki niso bili vključeni v vrtec. Tudi raziskava EPPE (Sylva idr., 2004) kaže, da imajo otroci, ki obiskujejo kakovosten vrtec, boljše začetne učne rezultate. To potrjuje pomen zgodnjega izobraževanja.

Ocenjevanje šolske pripravljenosti

Pred vstopom v osnovno šolo se lahko na željo staršev ugotavlja pripravljenost otroka za vstop v šolo (Zakon o osnovni šoli, 1996). Ta proces

vključuje različne strokovnjake, kot so zdravniki, psihologi, specialni pedagogi, vzgojitelji v vrtcu. Vključene so tudi ocene staršev, ki poznajo otrokovo funkcioniranje dejansko od njihovega rojstva. Ocenjevanje vključuje opazovanje, pogovor in uporabo standardiziranih testov. Cilj ni le ugotoviti, ali otrok zna določene stvari, temveč razumeti njegovo celostno razvojno stanje. Batistič Zorec (2003) poudarja, da mora biti ocenjevanje celostno in prilagojeno posameznemu otroku. V nekaterih primerih se starši odločijo za odložitev šolanja, v kolikor ima otrok določene primanjkljaje oz. zaostaja na nekaterih področjih razvoja.

Drugi dejavniki, ki vplivajo na pripravljenost

Eden izmed pomembnih dejavnikov je socialno-ekonomski status družine. Otroci iz spodbudnejših okolij imajo pogosto več dostopa do učnih virov, bogatejših jezikovnih izkušenj in strukturiranih dejavnosti, kar pozitivno vpliva na njihov razvoj. Raziskave kažejo, da socialno-ekonomski status pomembno vpliva na razvoj zgodnjih kognitivnih in socialno-čustvenih kompetenc (Duncan idr., 2007).

Pomembno vlogo ima tudi kakovost predšolske vzgoje. Otroci, ki obiskujejo kakovosten vrtec, kjer so deležni spodbudnega učnega okolja in ustrezne strokovne podpore, razvijejo boljše socialne spretnosti, samoregulacijo in pripravljenost za učenje. Programi zgodnjega izobraževanja lahko tako pomembno zmanjšujejo razlike med otroki in prispevajo k uspešnejšemu prehodu v šolo (Durlak idr., 2011).

Poleg okoljskih dejavnikov pa na pripravljenost vplivajo tudi otrokove individualne značilnosti. Sem sodijo temperament, motivacija, sposobnost prilagajanja ter posebnosti v razvoju. Nekateri otroci so bolj odprti za nove izkušnje in se lažje vključujejo v novo okolje, medtem ko drugi potrebujejo več časa in podpore. Samoregulacija in sposobnost usmerjanja pozornosti sta pri tem ključni, saj omogočata učinkovito sodelovanje pri učnem procesu (Blair in Raver, 2015).

Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da je pripravljenost za šolo rezultat delovanja več medsebojno povezanih dejavnikov. Poleg otrokove zrelosti imajo pomembno vlogo družinsko okolje, kakovost

predšolske vzgoje in individualne značilnosti otroka. Razumevanje teh dejavnikov omogoča bolj celosten pristop k podpori otroku ob vstopu v šolo.

Izzivi pri vstopu v šolo

Prehod v šolo lahko povzroči stres, saj otrok vstopa v novo okolje z novimi pravili in pričakovanji. Nekateri otroci se hitro prilagodijo, drugi pa potrebujejo več časa.

Piaget (1952) poudarja pomen aktivnega učenja, zato je pomembno, da otroku omogočimo postopno prilagajanje. Podpora staršev in učiteljev je ključna pri tem procesu.

Vstop v šolo predstavlja za otroka pomembno razvojno prelomnico, saj se mora prilagoditi novemu učnemu in socialnemu okolju, ki vključuje drugačna pravila, pričakovanja in strukturo dneva (OECD, 2017). Pri tem imajo pomembno vlogo individualne razlike med otroki, kot so stopnja čustvene in socialne zrelosti, kognitivne sposobnosti ter izkušnje iz predšolskega obdobja, ki vplivajo na uspešnost vključevanja v šolsko okolje (UNICEF, 2012). Otroci, ki imajo razvite socialne veščine in večjo podporo doma, se praviloma lažje prilagodijo, medtem ko drugi potrebujejo več usmerjene podpore učiteljev in staršev (Marja Vonta, 2009). Zato je ključno, da šola prepozna raznolikost otrok in zagotavlja spodbudno, varno ter vključujoče okolje, ki omogoča postopno in uspešno prilagajanje. Otrokom lahko pomagamo z rutino, pogovorom in postopnim uvajanjem šolskih obveznosti.

Zaključek

Pripravljenost otrok za vstop v prvi razred je kompleksen proces, ki vključuje več razvojnih področij. Ključno je, da otroka obravnavamo celostno in upoštevamo njegove individualne potrebe.

Kot poudarja Marjanovič Umek (2004), je uspešen začetek šolanja rezultat usklajenega razvoja in podpore okolja. S sodelovanjem staršev, vrtca in šole lahko zagotovimo optimalne pogoje za razvoj otroka.

Pravočasna podpora, razumevanje in spodbuda so temelj za uspešen začetek šolske poti.

Viri in literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Blair, C., Raver, C. C. (2015). *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach*. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Dockett, S., Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- 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. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Emig C., Moore, A. in Scarupa, H. J. (2001). *School readiness: Helping communities get children ready to school and school ready for children*. Research brief. *Child trends*.
- Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

- Kurikulum za vrtce (2025). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marja Vonta (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. (2004). *Razvoj otroka*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo [Factors of children's school readiness]. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 15(2), 31–51.
- Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo. [Šolsko svetovalno delo](#), letnik 20, številka 3/4, str. 4-12.
- Maxwell, K. L. in Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, 1, 100.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy and parents. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 2, 3-16-
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. London: DfES.
- UNICEF (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: UNICEF.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (1996). Uradni list RS, št. 54/25.

The Reception of Russian Fairy Tales in the Soviet Union

Članek obravnava spreminjajoč se položaj ruskih pravljic v zgodnjem obdobju Sovjetske zveze, zlasti z njihovo cenzuro v 1920-ih in kasnejšo rehabilitacijo kot vzgojno orodje. Sprva so bile pravljice odpisane kot preveč meščanske in nezdržljive z materialistično filozofijo, zato si je recimo Nadežda Krupskaja prizadevala, da se jih odstrani iz knjižnic. V 1930-ih pa so z razcvetom socialističnega realizma in podporo pisatelja Maksima Gorkija folkloro ponovno ovrednotili kot pomembno sredstvo za širjenje sovjetskih vrednot. Klasične in nove literarne pravljice so bile prilagojene na način, da so poudarjale kolektivizem, delavce in optimizem ter zmanjšale količino nadnaravnih elementov. Čeprav so sovjetske pravljice pogosto prezrte in razumljene le kot politična propaganda, odražajo pomemben širši zgodovinski proces prilagajanja folklorne družbenim in političnim potrebam. *Ključne besede: pravljice, Sovjetska zveza, politična propaganda, folklor*

The article examines the shifting status of Russian fairy tales in the early Soviet Union, focusing on their censorship in the 1920s and later rehabilitation as tools of education. Initially condemned as bourgeois and incompatible with materialist philosophy, fairy tales were removed from libraries and criticized by figures such as Nadezhda Krupskaya. However, with the establishment of socialist realism in the 1930s and the influence of Maksim Gorky, folklore was re-evaluated as a valuable medium for promoting Soviet values. Both classic and newly created literary fairy tales were reshaped to emphasize collectivism, labourers, and optimism while minimizing supernatural elements. Although often criticized as propaganda or "fakelore," Soviet fairy tales reflect a broader historical pattern of adapting folklore to social and political needs, highlighting the dynamic and functional nature of the genre.

Keywords: fairy tales, Soviet Union, political propaganda, folklore

Introduction

The following article will examine the censorship that Russian fairy tales faced at the beginning of the Soviet Union, as well as how after fairy tales began to reappear, classic Russian fairy tales and new literary fairy tales were made to be in line with the values the Soviet regime thought necessary to instil in children. Some critics of Soviet fairy tales love to moralise how these fairy tales were used to indoctrinate children and spread political propaganda but seem to forget how all fairy tales have this purpose. As Denise Escarpit found out while studying the origins of the literary fairy tale in Europe, their main

purpose is to instruct and to amuse (Zipes, 2006). While in the 1920s fairy tales were removed from libraries and their production was generally discouraged, the same period did not put forward limitations on the study of folklore in general. The historical school, formalism and the Finnish school were free to coexist and continue their studies (Oinas, 1973). Up until the end of the 1920s with Stalin's inauguration, the period proved to be quite prosperous with many studies of the Russian byliny, Propp's Morphology of the Folktale and Andreev's translation of the AT index into Russian (Oinas, 1973). The time of the creation of The Union of

Soviet Writers in 1932 and the end of RAPP, was the time fairy tales started to be seen as a useful tool of Soviet propaganda and were no longer seen as an unacceptable genre. At the same time acknowledging the power of folklore led folklorists to be more strictly observed by the government (Oinas 1973). RAPP on the other hand, accused fairy tales of being a regressive influence on children and of being the cause of an overly romanticised life (Manz, 2007).

The Condemnation of Fairy Tales

In the 1920's the proletarian tale began to emerge in the Weimar republic with the goal of instilling hope for a more egalitarian future while at the same reminding people of the real enemy-that is capitalism (Gosilo, 2005). Yet Russia had to wait a few decades for socialist fairy tales based on their own cultural heritage. The reason for the delay being that there was a lot of animosity against fairy tales due to them being perceived as something bourgeois and not in line with materialist philosophy. Furthermore, the genre as a whole was seen as bourgeois, so even if a fairy tale did contain revolutionary ideals, it was still condemned just for simply being a fairy tale. This sentiment is most explicitly expressed in the collectively authored volume *We are against the fairy tale*, published in 1928, specifically Jankovskaia's article *Is the fairy tale needed for the proletarian child?* The pedologists who authored the volume saw class-oriented content as the main criteria of acceptable children's literature. The prevalence of tsars and princes being portrayed in a positive light thus being a huge issue for pedologists whose primary concern was nurturing class consciousness in developing minds. Another barrier was the belief that folklore reflected the ideology of the ruling classes (Gosilo, 2005). A prominent opponent of fairy tales was none other than Lenin's widow, Nadezhda Krupskaya. As the chair of the Central Committee on Political Education, she published a manual that led to the ban of fairy tales in public libraries (Gosilo, 2005). Among those books was also Afanasyev's collection of fairy tales, believed to negatively impact children's ability to comprehend materialistic images of the world (Balina, 2007). Krupskaya's anti-fairy tale activism didn't stop there, four years later she

published an article titled *On Crocodile*, criticizing Korney Chukovsky's famous fairy tale as "bourgeois nonsense". Others joined in on critiquing Chukovsky, specifically for neglecting collectivism (Gosilo, 2005). All this backlash resulted in his most famous fairy tales not being published up until the 1930s when the attitude began to slowly shift.

Fairy Tale Apologists

It is generally agreed that Maksim Gorky, the father of socialist realism, had a prominent role in restoring the fairy tales' image in Soviet Russia. At the first Soviet Writers' Congress in August 1934, he insisted that folklore belonged, first of all, to working class people (Balina, 2007) and urged that folklore should concern working conditions, historical reality and actual interhuman relationships (Oinas, 1973) and not some abstract mythic religious ideas as was common in the 19th century. Gorky continues that *folklore, i.e. the unwritten compositions of toiling man, has created the most profound, vivid and artistically perfect types of heroes...images in the creation of which reason and intuition, thought and feeling have been harmoniously blended. Such a blending is possible only when the creator directly participates in the creative activities of labour, in the struggle for the renovation of life.* (Gorky, 1979) According to Felix J. Oinas this statement made the party leaders realise the power that folklore had in advancing their political ideas. Using folklore for political purposes is of course nothing new, most political regimes create some sort of folklore that supports their cause. The problem the Soviet Union had with fairy tales concerned more their supernatural elements than the folklore itself. In his speech, Gorky praised classic Russian fairy tale heroes like Vasilisa the beautiful and Ivan the simple, while also highlighting the optimism that fairy tales bring to readers. Gorky's speech was followed by Samuil Marshak who explicitly urged for the creation of new soviet fairy tales (Balina, 2007). With fairy tales again being seen as an acceptable genre, many soviet writers such as Alexey Tolstoy, Arkady Gaidar, Mikhail Prishvin, and Konstantin Paustovsky began writing fairy tales. Some of the ways Soviet fairy tales began to be written included creative revision of

folktales, creation of poetic fairy tales about nature, and fairy tales going back to the roots of folk tradition (Goscilo, 2005). The 1930s were particularly apt for the reintroduction of fairy tales as the demand to make literature and art more appealing to the masses grew. The public opinion on fairy tales changed so much that the ministry of culture complained that editors were too slow with their new editions of Afanasyev's fairy tales (Kabakova, 2014). The heroes of the new fairy tales were Soviet leaders and collective farmers. The truth these heroes were looking for turned out to be the October revolution and the motif of living water was the invincibility of the Soviet people. Famous Soviet, pilots, explorers and military leaders were also often featured in these stories (Manz, 2007). Film adaptations of Russian fairy tales underwent similar changes as fairy tales themselves. Alexander Rou's film *Vasilisa the Beautiful* from 1939 changes prince Ivan into simply Ivan (Kabakova, 2014). As for other genres of folklore, they were widely collected on behalf of the government's orders. The executive committee of the Moscow Oblast organized excursions for collecting folklore, university students were encouraged to collect folklore, and every ethnographic organization was obliged to do the same (Oinas, 1973).

Soviet Fairy Tales

It was expected of soviet fairy tales to replace all supernatural elements with reasonable scientific explanations, remove all chance and coincidence with decisions made by reasonable working-class people and for the tales to be set in everyday Soviet reality and not some foreign mysterious place. A popular Soviet fairy tale that breaks these rules is Aleksey Tolstoy's *The Golden Key*, also known as *The Adventures of Buratino*. This work is not a rendition of a well-known Russian fairy tale figure such as Baba Yaga or Koshchei, it is instead based on Carlo Collodi's *The Adventures of Pinocchio*. This work was already familiar to the general public as the first translation appeared in 1908. In the beginning Tolstoy simply intended to translate Collodi's work in Russian, but he soon realized that the work is not compatible with socialist realism and wrote his own version of the tale. At the same congress where Gorky gave his

speech, Tolstoy emphasised that it is the writer's primary responsibility to make the hero of the story a great optimist (Balina, 2007). Even though the tale is not set in everyday Soviet life, the didactic features of the story manage to transport the reader into everyday Soviet life (Balina, 2007). The work's popularity is unquestionable; Tolstoy was asked to produce a libretto for a children's opera and a script for a puppet show. They also made two film adaptations as well as a board game of Buratino (Balina, 2007). Each remake made the ideological message of the story more and more explicit. The theatrical version replaced the mysterious dreamland with the USSR, also called the country of the happy children.

The Chuvash Peasant begins with the familiar fairy tale opening of the youngest son seeking out happiness. The story ends with the son finding happiness at the kolkhoz while killing a wolf, a bear, a fox, a tsar and a landlord to get there. What makes soviet literary fairy tales stand out from their western counterparts is the use of a magical wish-fulfilment agent (Nikolajeva, 2002). Often the protagonist, a child, uses a magical object to grant themselves momentary pleasure, only to find out that real joy comes from socially beneficial labour (see tales *Three on an Island* by Gubarev or *The Rainbow Flower* by Katayev). Selfish wishes always have a price to pay, and magical power is nothing compared to work that helps the community. To explain away magical powers some objects have in fairy tales, the protagonist of *Three on an Island*, Boris, was simply dreaming the whole thing, yet the lesson of the story remains intact.

The newly acquired appreciation for fairy tales provoked a sort of renaissance of well-known classic Russian fairy tales. Pushkin's fairy tales were coming into fashion since the fact that they were banned by tsarist censorship on the grounds of anticlericalism made them especially valued by the Soviet Regime (Nikolajeva, 2002).

Conclusion

For fairy tales to be relatable to everyday Soviet people, institutions focused on collecting biographical narratives and remembrances of everyday people (Oinas, 1973). These accounts

were published in magazines and newspapers like Pravda for example. This was made with the intention of making folklore more in line with socialist realism. But a focus on personal biographies of storytellers is quite a modern idea that has been long neglected in folkloristics and only came into play at the end of the 20th century. On the other hand, the historical-geographical method of the Finnish school was seen as harmful since it was understood as depriving fairy tales of their socio-political significance (Oinas 1973).

During de-Stalinization the folklorist A. N. Nechaev stated that *All the above-mentioned and other tales [those with Soviet Themes] do not have any relation to Soviet folklore, since they are a product of individual creation. . . . 'The Soviet fairy tales' have not become the property of the people, and therefore there is absolutely no reason to consider them as Soviet folklore. They are simply unsuccessful literary works.* (Oinas, 1973). It is both true that the Soviet Union had very specific standards for folklore they thought appropriate to spread among the people and replaced all elements to fit to the standards of socialist realism, while at the same time this period is also the time when according to the folklorist Y. M. Sokolov, the Russian oral poetic tradition most broadly served social aims (Manz, 2007). Some people have termed the Soviet Union's reinterpretation of fairy tales as Dorson's concept of fakelore (see Manz 2007), that is, something manufactured presented as having a long tradition with its origin from the folk. I disagree with this assessment. Firstly because, there is no way to guarantee something is 100 % an authentic product from the folk, and most works we consider to be genuine folklore have been edited in some way during their publication. And secondly, writers of soviet fairy tales never claimed that their works weren't edited to fit standards put forward by the Soviet Union. Using folklore as propaganda is a completely natural consequence of the pragmatics of folklore (Parhaeva, 2019). Viewing folklore as something that never changes, especially during major societal changes, is archaic and ahistoric. Or simply as Propp said *in discussing the folktale, we should remember the words of V. I. Lenin: Every folktale includes some elements of reality.*

Even a very brief survey of the folktale convinces us that this statement is true.

Bibliography

- Balina, M. (2007). Soviet Magic: The Subversive Power of the Fairy Tale. *Przeгляд Русыстычны*, 120, 44–55.
- Gorky, Maxim. (1979). Soviet Literature. V: *Problems of Soviet Literature: Reports and Speeches at the First Soviet Writers' Congress*, H. G. Scott ur., 35–36. Westport, Greenwood Press.
- Goscilo, H. ur. (2005). *Politicizing Magic: An Anthology of Russian and Soviet Fairy Tales*. Evanston, Northwestern University Press.
- Kabakova, G. (2014). Les contes vus par le cinéma soviétique (années 1930-1950). *Décadrages*, 23/24, 28-60.
- Manz, L. A. (2007). *Lessons from the Kremlin: Folklore and Children's Literature in the Socialization of Soviet Youth*. [Magistrsko delo]. University of Saskatchewan.
- Nikolajeva, M. (2002). Fairy Tales in Society's Service. *Marvels & Tales*, 16 (2), 171–187.
- Oinas, F. J. (1973). Folklore and Politics in the Soviet Union. *Slavic Review*, 32 (1), 45–58.
- Panchenko, A. (2006). The Cult of Lenin and 'Soviet Folklore'. *Folklorica: Journal of the Slavic, East European, and Eurasian Folklore Association*, 10 (1), 18–29.
- Parhaeva, A. (2019). Литературный феномен „новые сказки“ в системе советской литературы 1920-х гг. *Вестник Томского государственного университета*, 445, 32–38.
- Zipes, J. (2006). *Fairy Tales and The Art of Subversion: The Classical Genre for*

Children and the Process of Civilization.
New York, Routledge.