

PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 3



Drage bralke, dragi bralci,

pred vami je marčevska številka revije *Pedagoška perspektiva*, ki tudi tokrat prinaša pester nabor strokovnih prispevkov, vpogledov v pedagoško prakso ter aktualnih razmislekov o izzivih sodobnega izobraževanja. Veseli nas, da revija ostaja prostor povezovanja, kjer se prepletajo raziskovalna spoznanja in izkušnje iz prakse.

V času hitrih sprememb na področju izobraževanja je še posebej pomembno, da ohranjamo odprt prostor za dialog, kritično razmišljanje in medsebojno učenje. Prav skozi deljenje znanja in izkušenj lahko skupaj prispevamo k razvoju kakovostnega in vključujočega izobraževalnega okolja.

Želim vam navdihujoče branje ter veliko novih idej za vaše pedagoško delo!

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

Strokovni članki

- 3 **Logopedagogika: holistični pristop v sodobni vzgoji in izobraževanju**
Karmen Čarman
- 7 **Prilagoditve učnega okolja za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**
Tea Suhoveršnik
- 14 **Aktualnost problematike medvrstniškega nasilja v osnovni šoli**
Urška Meolic Kotnik
- 20 **Profesionalno učenje in delovanje na ravni dijaških in študentskih domov**
Nataša Kokol Bavec
- 26 **Od raziskovanja do reševanja problemov z uporabo STEM kompletov**
Andreja Jakomin
- Mlada perspektiva – strokovni članki učencev, dijakov in študentov*
- 31 **Tutorstvo**
Liza Vratarić

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 3 (objavljeno 31. 3. 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.

Logopedagogika: holistični pristop v sodobni vzgoji in izobraževanju

Logopedagogika je sodoben holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki izhaja iz antropoloških in eksistencialnih temeljev Franklove logoterapije in se tesno povezuje tudi z UNESCO smernicami za izobraževanje v 21. stoletju. V logopedagogiki učenci niso samo pasivni poslušalci, učenje je bolj sodelovalno in aktivno, hkrati pa se v vzgojno-izobraževalni proces vključuje celostni razvoj posameznika, ki poleg telesne zajema še duševno in duhovno razsežnost (Kristovič idr., 2024). Prispevek predstavi teoretična izhodišča logopedagogike, njeno usklajenost z UNESCO načeli holistične pedagogike ter njeno umeščeno v koncept vseživljenjskega učenja. Poseben poudarek je namenjen razvoju osebne odgovornosti, iskanju smisla in vlogi učitelja kot mentorja in vodnika v vzgojno-izobraževalnem procesu. V razpravi je izpostavljen tudi pomen formalnega izobraževanja za razvoj logopedagoških kompetenc ter možnosti študija logopedagogike v slovenskem prostoru.

Ključne besede: logopedagogika, holistični pristop v VIZ, logoterapija, iskanje smisla, vseživljenjsko učenje

Logopedagogy is a contemporary holistic educational approach grounded in the anthropological and existential foundations of Frankl's logotherapy and closely aligned with UNESCO guidelines for education in the 21st century. In logopedagogy, learners are not merely passive recipients of knowledge; learning is more collaborative and active, while the educational process also incorporates the holistic development of the individual, encompassing not only the physical but also the psychological and spiritual dimensions (Kristovič et al., 2024). This paper presents the theoretical foundations of logopedagogy, its alignment with UNESCO principles of holistic pedagogy, and its positioning within the concept of lifelong learning. Particular emphasis is placed on the development of personal responsibility, the search for meaning, and the role of the teacher as a mentor and guide in the educational process. The discussion also highlights the importance of formal education for the development of logopedagogical competencies and outlines opportunities for studying logopedagogy within the Slovenian context.

Keywords: logopedagogy, holistic approach in education, logotherapy, the search for meaning, lifelong learning

Uvod

Sodobni vzgojno-izobraževalni sistemi se vse bolj soočajo z omejitvami tradicionalnih, predvsem kognitivno usmerjenih, pedagoških modelov, ki pogosto zanemarjajo čustvene, socialne in vrednotne razsežnosti posameznika, ki pa so ključne za njegovo delovanje v družbi. UNESCO že več desetletij spodbuja k uveljavitvi izobraževanja kot temeljnega dejavnika

osebnega in družbenega razvoja ter poudarja, da kakovostno izobraževanje ne pomeni zgolj pridobivanja znanja, temveč mora tudi odločilno prispevati k oblikovanju celovite osebnosti (UNESCO, 1972).

Delorsovo poročilo (*Learning: The Treasure Within, Delors Report* 1996) izpostavlja štiri stebre izobraževanja: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti

skupaj in učiti se biti. V novejših strateških dokumentih, zlasti v iniciativi *Futures of Education* UNESCO dodaja še peti steber izobraževanja: učiti se postati (s svetom), ki poudarja učenje kot proces oblikovanja odgovornega človeka v kontekstu trajnostnega razvoja (UNESCO, 2019).

V kontekstu, kot ga izpostavlja UNESCO, se logopedagogika v slovenskem prostoru in tudi širše uveljavlja kot holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki sistematično povezuje pedagoško teorijo, antropološko razumevanje človeka in eksistencialno misel Franklove logoterapije. V članku se bomo ustavili ob teoretičnih temeljih logopedagogike in analizirali njeno skladnost z globalnimi izobraževalnimi smernicami, ki jih je začrtal UNESCO.

Teoretični okvir

Franklova logoterapija in vzgoja

Logoterapija, ki jo je razvil Viktor Frankl, temelji na antropološkem razumevanju človeka kot nedeljive celote telesne, duševne in duhovne (noetične) razsežnosti. Osrednje izhodišče logoterapije je, da je temeljna človekova motivacija volja do smisla. To pomeni, da človek v vsaki življenjski situaciji išče pomen in vrednost svojega delovanja (Zalokar Divjak, 2010).

Vzgojni proces, ki izhaja iz zgornjih stališč, močno presega vzgojni proces kot goli prenos znanja ali oblikovanja vedenjskih vzorcev. Postaja prostor, v katerem posameznik razvija odgovornost, svobodo odločanja in možnost preseganja samega sebe. Vzgoja, utemeljena na logoterapevtskih izhodiščih, spodbuja notranjo motivacijo, samorefleksijo ter etično držo, kar predstavlja pomemben doprinos in izboljšavo instrumentalno naravnanim izobraževalnim praksam.

Holistična pedagogika in smernice UNESCO

UNESCO holistično pedagogiko razume kot pristop, ki naslavlja tako kognitivni, socialni, čustveni, moralni in tudi kulturni razvoj posameznika (UNESCO, 1996). Izobraževanje je pri tem razumljeno kot vseživljenjski proces (*lifelong learning*), ki se odvija v vseh možnih oblikah (formalno, neformalno in informalno) (UNESCO, 1972).

Koncept vseživljenjskega učenja poudarja, da učenje ni omejeno le na

najzgodnejše institucionalno izobraževanje, temveč spremlja posameznika skozi celoten življenjski cikel in se pojavlja v vseh možnih oblikah. Ta perspektiva je tesno povezana z razvojem osebne odgovornosti, samostojnosti in sposobnosti prilagajanja hitro spreminjajočim se družbenim razmeram.

Logopedagogika se s temi izhodišči vsebinsko in vrednostno tesno povezuje, saj izobraževanje razume kot proces celostne rasti posameznika in njegovega aktivnega vključevanja v skupnost (Kristovič idr., 2024).

Logopedagogika kot holistični vzgojno-izobraževalni proces

Logopedagogika predstavlja sistematično razvit pedagoški koncept, ki združuje spoznanja pedagogike, psihologije in filozofije z logoterapevtskim pogledom na človeka (Kristovič idr., 2024). Njeno temeljno izhodišče je razumevanje človeka kot nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti.

Cilj logopedagogike ni le akademska uspešnost posameznika, temveč njegov celostni razvoj, tako razvoj njegove identitete, kot tudi sposobnosti samorefleksije, empatije in odgovornega delovanja v svetu.

V logopedagogiki pedagoški odnos temelji na dialogu, spoštovanju in spremljanju posameznika pri iskanju njemu lastnega smisla. Tovrstno delovanje učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu postavlja v vlogo mentorja in vodnika, ne le prenašalca akademskega znanja.

Integracija logopedagogike v pedagoško prakso ***Učitelj kot spremljevalec učenja***

V logopedagogiki učitelj ne nastopa kot tradicionalni prenašalec znanja, temveč kot strokovni spremljevalec in soustvarjalec učnega procesa, ki spodbuja dialog, refleksijo in samostojno razmišljanje učencev (Kristovič in Pangrčič, 2023). Takšen pedagoški odnos temelji na zaupanju, spoštovanju in priznavanju učenčeve notranje svobode, kar je skladno s Franklovim pojmovanjem človeka kot odgovornega in avtonomnega bitja (Zalokar Divjak, 2010).

Učitelj v logopedagoškem pristopu načrtno ustvarja učne situacije, v katerih učenci ne pridobivajo zgolj informacij, temveč razvijajo

sposobnost vrednotenja, povezovanja in osebnega odnosa do učne snovi. To vključuje odprta vprašanja, reflektivne pogovore, problemsko učenje ter spodbujanje učenčevega zavedanja pomembnosti lastnega prispevka k učnemu procesu (Kristovič idr., 2024).

Vzgoja za smisel in odgovornost v praksi

Vzgoja za smisel predstavlja osrednji steber logopedagogike in se v pedagoški praksi kaže na zelo konkretne načine (Kristovič idr., 2024).

Primer lahko predstavlja obravnava medvrstniškega konflikta v osnovi ali srednji šoli, kjer učitelj namesto sankcioniranja ali moraliziranja učence vodi v refleksijo o posledicah dejanj, osebni odgovornosti in možnostih drugačnih izbir. Učenci so povabljeni k razmisleku, kako njihova dejanja vplivajo na druge. Razmišljajo tudi o tem, kakšno skupnost želijo soustvarjati. S takim pristopom se učni proces razširi na etično in eksistencialno raven (Zalokar Divjak, 2010).

Logopedagoški pristop se lahko uresničuje tudi skozi projektno delo, povezano z družbeno aktualnimi temami (npr. trajnostni razvoj, medgeneracijsko sodelovanje, prostovoljstvo ...). Učitelj učence spodbudi, da poleg učnih ciljev reflektirajo tudi osebni pomen in njihov lasten prispevek k projektu, se ob tem vprašajo tudi o njihovih lastnih vrednotah ter o pomembnosti njihovega prispevka k širši skupnosti. Takšna oblika učenja krepí notranjo motivacijo in omogoča povezovanje znanja z življenjskim smislom (Kristovič idr., 2024).

V predšolskem obdobju se elementi logopedagogike izražajo predvsem skozi odnos in komunikacijo vzgojitelja. Vzgojitelj s svojo držo, načinom poslušanja in spoštovanjem otrokove individualnosti ustvarja okolje, v katerem se otrok uči zaupanja, samovrednotenja in odgovornosti na razvojno primeren način. Čeprav otroci še ne artikulirajo pojma smisla, skozi izkušnje odnosa z vzgojiteljem razvijajo temelje za kasnejše smiselno doživljanje sveta.

Logopedagogika in učenje skozi vse življenje

Pomemben vidik logopedagogike je tudi njena skladnost z UNESCO konceptom vseživljenjskega učenja. Logopedagoško gledano je iskanje smisla dinamičen proces, ki se spreminja glede na življenjske okoliščine in razvojne naloge

posameznika. V tem smislu logopedagogika presega institucionalne okvire šolskega sistema in je dobrodošla tudi v izobraževanju odraslih in v svetovalnem delu ter tudi v vseh neformalnih učnih okoljih.

Razprava: izzivi, priložnosti in vloga formalnega izobraževanja

Izzivi implementacije holističnih pristopov

Logopedagogika se kljub jasnim teoretičnim utemeljitvam v praksi sooča z več izzivi. Najpogostejši izzivi so časovne in kurikularne omejitve, pritisk standardiziranega preverjanja znanja ter pomanjkanje systemske podpore za razvoj refleksivne pedagoške prakse. Logopedagoški pristop bi zahteval večjo fleksibilnost učnih načrtov in večjo avtonomijo učiteljev ter systemsko prepoznavanje pomena odnosne in vrednotne dimenzije vzgoje, kar pa pogosto ni v celoti vključeno v obstoječe izobraževalne politike (Kristovič idr., 2024). Takšne omejitve so značilne tudi za širši mednarodni izobraževalni prostor in so bile izpostavljene v analizah UNESCO o prihodnosti izobraževanja (UNESCO, 1972, UNESCO, 1996; UNESCO, 2019).

Vloga formalnega izobraževanja pri razvoju logopedagoških kompetenc

Razvoj in kakovostna uresničitev logopedagogike v praksi sta tesno povezana s formalnim izobraževanjem pedagoških delavcev. Ker logopedagogika vključuje razumevanje eksistencialnih, vrednotnih in odnosnih dimenzij vzgoje, zahteva poglobljeno teoretično znanje in osebno refleksijo, ki ju ni mogoče v celoti razviti zgolj skozi kratka strokovna usposabljanja, kar v delu *Logopedagogika – holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje* poudarjajo tudi avtorji logopedagoških konceptov Sebastjan Kristovič, Polonca Pangrčič in Jasmina Kristovič (2024).

V slovenskem prostoru pomembno vlogo pri strokovnem usposabljanju prevzema študijski program logopedagogike na Univerzi Alma Mater Europaea v Mariboru. Študij je zasnovan interdisciplinarno in vključuje pedagogiko, psihologijo, logoterapijo ter sodobne holistične izobraževalne pristope. Program študentom omogoča povezovanje teorije in prakse ter razvoj profesionalne

identitete, utemeljene na etičnem in odgovornem pedagoškem delovanju. Takšna oblika formalnega izobraževanja predstavlja pomemben most med znanstvenimi spoznanji in vsakdanjo pedagoško prakso ter prispeva k dolgoročni kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Zaključek

Logopedagogika v povezavi s Franklovo logoterapijo in smernicami UNESCO predstavlja celosten in sodoben odgovor na izzive vzgoje in izobraževanja 21. stoletja. Njeno temeljno poslanstvo je ustvarjanje pogojev, v katerih otrok ali mladostnik lahko razvija svojo osebnost, učno motivacijo in občutek lastne vrednosti, saj ne obravnava otroka skozi primanjkljaje, temveč skozi potencialne in možnosti rasti (Zalokar Divjak, 2010). Tak pristop je še posebej pomemben pri učencih, ki se zaradi kakršnih koli izzivov v šolskem prostoru pogosto soočajo z občutki neuspeha ali izključenosti.

S tem ko v središče postavlja otroka kot celostno bitje, presega instrumentalno razumevanje učenja in odpira prostor za pedagoško delovanje, ki podpira razvoj smisla, pristnih odnosov in osebne rasti.

Logopedagogika tako pomembno prispeva k humanizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa: upoštevan je celostni razvoj učenca; odnosi med deležniki vzgoje in izobraževanja so spoštljivi, varni in podporni; učenje ni le prenos znanja, je tudi iskanje smisla in vrednot; učenec ima izbiro in hkrati odgovornost; učitelj pa ni le razlagalec snovi, temveč predvsem mentor, vodnik in sogovornik, pri čemer učenca spodbuja k aktivnemu in odgovornemu soustvarjanju učenja. Prav takšno delovanje pa od učitelja zahteva stalno strokovno izpopolnjevanje, samorefleksijo in možnost sodelovanja s kolegi in

različnimi drugimi strokovnjaki. Študij logopedagogike za učitelje odpira možnosti strokovnega razvoja ter možnost stalne samorefleksije in sodelovanja s širšo skupnostjo podobno mislečih pedagoških delavcev.

Možnost formalnega izobraževanja na področju logopedagogike pomembno prispeva k profesionalizaciji tega pristopa in odpira možnosti za njegovo širšo in kakovostnejšo implementacijo v sodobni pedagoški praksi.

Viri in literatura

- Kristovič, S., Pangrčič, P. in Kristovič, J. (2024). *Logopedagogika – holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje*. Alma Mater Europaea – Alma Mater Press.
- Kristovič, S., Pangrčič, P. (2023). *Holistični pristop na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja*. Alma Mater Europaea – Alma Mater Press.
- Zalokar Divjak, Z. (2010). Perspektive današnje vzgoje z vidika Franklove logoterapije. *Pedagoška obzorja*, 25(3), 170–182.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2019). *Futures of Education: learning to become*. UNESCO Publishing.

Prilagoditve učnega okolja za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja imajo izrazite specifične učne težave na področjih branja, pisanja, pravopisa in računanja. Primanjkljaji zavirajo njihov napredek pri učenju in usvajanju šolskih znanj, zato za uspešno vključevanje v osnovno šolo potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa in dodatno strokovno pomoč. Prilagoditve v individualiziranem programu so namenjene premostitvi učenčevih šibkosti ob upoštevanju njegovih močnih področij. Nanašajo se na celoten učni proces od spoznavanja novih snovi do preverjanja in ocenjevanja pridobljenega znanja. Pri načrtovanju prilagoditev je treba upoštevati socialni, fizični, didaktični in kurikularni vidik učnega okolja. Socialno okolje je povezano z razvijanjem medosebnih veščin in odnosov, ki jih vzpostavljajo učenci, pedagoški delavci in starši. Fizično okolje predstavlja opremljenost in organizacijo šolskih prostorov. Prilagoditve didaktičnega okolja zajemajo zlasti učne pripomočke, materiale in gradiva, medtem ko prilagajanje kurikularnega okolja zajema metode poučevanja in načine doseganja učnih ciljev.

Ključne besede: prilagoditve, učno okolje, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, individualiziran program

Students with learning deficits have severe specific learning difficulties in reading, writing, spelling, and arithmetic. These deficits hinder their progress in learning and acquiring academic knowledge, therefore they need an adapted implementation of the educational program and intensive instruction. Accommodations in the individualized education program are designed to address the student's weaknesses while considering their strengths. They apply to the entire learning process, from learning new material to testing and assessing acquired knowledge. When planning accommodations, the social, physical, didactic, and curricular aspects of the learning environment must be taken into account. The social environment is related to the development of interpersonal skills and relationships formed by students, educators, and parents. The physical environment refers to the equipment and organization of school facilities. Accommodations to the didactic environment primarily involve teaching tools, materials, and resources, while accommodations to the curricular environment involve teaching methods and the means of achieving learning objectives.

Keywords: accommodations, learning environment, learning deficits, individualized education program

Uvod

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so usmerjeni v izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in

dodatno strokovno pomočjo, potrebujejo raznolike pristope in prilagoditve, da lahko optimalno napredujejo, v polnosti razvijejo svoje potenciale, učinkovito spremljajo pouk in

izkazujejo svoje znanje ter se enakovredno vključujejo v vrstniško skupino. Dokument, v katerem so zapisane smernice in strategije, kako vse to doseči, se imenuje individualiziran program.

V članku najprej opredelimo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in individualiziran program. V nadaljevanju predstavljamo prilagoditve učnega okolja, ki se izvajajo z namenom zagotavljanja inkluzivnega učnega okolja in krepitve samostojnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Orisati želimo, kako prilagoditve predstavljajo most med težavami in izzivi, s katerimi se soočajo ti učenci, ter zahtevami osnovnošolskega programa.

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja opredelijo tiste osnovnošolce, pri katerih so odkrite težje oblike specifičnih učnih težav. Ti učenci izkazujejo povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti, vendar se kljub temu soočajo z izrazitimi težavami pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju, ki izvirajo v motnjah delovanja centralnega živčnega sistema. Šibkosti se kažejo tudi v zmožnosti pomnjenja, usmerjanja in vzdrževanja pozornosti, v koordinaciji, komunikaciji, jezikovnem procesiranju, časovni in prostorski orientaciji ter na ravni razvoja socialnih veščin in čustvene regulacije. Diagnostika primanjkljajev na posameznih področjih učenja se opravi v obdobju šolanja, ko je posameznikovo napredovanje v procesu učenja izrazito oteženo zaradi zaostanka v razvoju ene ali več šolskih veščin (Magajna idr., 2015).

Glede na motenost procesov se specifične učne težave delijo v dve glavni skupini: specifični primanjkljaji na ravni slušno-vizualnih procesov in specifični primanjkljaji na ravni vizualno-motoričnih procesov (Magajna idr., 2008a). O heterogenosti teh motenj priča tudi dejstvo, da v skupino teh primanjkljajev sodijo specifične motnje branja, motnje pravopisnega pisanja, motnje grafomotoričnega pisanja, specifične motnje računanja ter primanjkljaji na področju praktičnih in socialnih veščin (Košnik, 2025). V praksi se pogosto izkaže,

da stroge ločnice med njimi ne moremo potegniti, saj se pri veliko učencih hkrati pojavlja več primanjkljajev na posameznih področjih učenja (npr. težave na bralno-napisovalnem in aritmetičnem področju).

V populaciji osnovnošolskih otrok je od 2 do 4 odstotke učencev z izrazitimi oblikami specifičnih učnih težav, ki se usmerijo v izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Magajna idr., 2008b). V ta okvir se uvršča tudi Slovenija, saj je bilo v začetku šolskega leta 2025/2026 pri nas v ta program vpisanih 6173 učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar predstavlja 3,3 odstotka vseh učencev v osnovnih šolah (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Najverjetneje pa je ta odstotek še nekoliko višji, saj ima veliko učencev opredeljenih več motenj in se primanjkljaji na posameznih področjih učenja pojavljajo tudi v kombinaciji z drugimi motnjami (npr. ob čustveno-vedenjskih motnjah).

Individualiziran program

V individualiziranem programu so po posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih opredeljeni cilji in oblike dela, strategije vključevanja v skupino, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči in tolmačenja, prehajanje med programi, časovna razporeditev pouka, razvijanje veščin za samostojnost in vključevanje v zaposlitev. Individualizirani program v roku 30 dni po dokončnosti odločbe o usmeritvi pripravi strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Strokovno skupino v osnovni šoli sestavljajo razrednik, izvajalci dodatne strokovne pomoči, šolska svetovalna služba in oddelčni učiteljski zbor. Skupaj z učencem in njegovimi starši so odgovorni za presojanje o ustreznosti posameznih prilagoditev, ki jih glede na spremenjene okoliščine ter otrokov napredek dopolnjujejo ali opuščajo (Košnik idr., 2023). Ob tem je treba poudariti, da za uresničevanje zapisanega v individualiziranem programu niso odgovorni le izvajalci dodatne strokovne pomoči

(največkrat so to specialni in rehabilitacijski pedagogi, socialni pedagogi, logopedi), ampak je to naloga vseh učiteljev, ki učenca poučujejo.

Prilagoditve učnega okolja

Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se v individualizirani program med prilagoditve zapiše tiste elemente, ki se razlikujejo od običajnih poučevalnih praks značilnih za redni vzgojno-izobraževalni program. Prilagoditve morajo biti usklajene z *Navodili za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami* in vezane na vsako fazo učnega procesa, od usvajanja, utrjevanja do preverjanja in ocenjevanja znanja (Košnik idr., 2023).

Jereb (2011) izpostavlja, da je poleg razvijanja kognitivnih veščin pri snovanju prilagoditev za posameznega učenca treba nameniti pozornost tudi fizičnemu, socialnemu in čustvenemu področju. Navaja, da morajo učitelji zagotoviti učno okolje, v katerem se bodo učenci počutili varne in sprejete ter bodo posledično tudi bolj uspešni, ustvarjalni in samostojni. Skladno s tem šolsko učno okolje razdeli na: socialno, fizično, didaktično in kurikularno okolje.

Socialno okolje

»Pomemben element socialnega učnega okolja predstavljajo učiteljeva pozitivna in podpora naravnost do učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.« (Košnik, 2025, str. 9). Učitelj svoj odnos do učencev izraža skozi besede (npr. podajanje povratnih informacij in pohval) in tudi z nebesedno komunikacijo, torej z gestami, kretnjami, dotikom, očesnim stikom, premikanjem v prostoru ipd. (Košnik, 2025).

Za uspešno učenje in napredovanje učenci potrebujejo pozitivno delovno klimo ter učitelje, ki razumejo njihove težave in se obenem oprejo na njihova močna področja, jih spodbujajo, jim nudijo dovolj časa za dokončanje nalog, iščejo znanje in se trudijo za partnerski odnos s starši (Vipavc in Kavkler, 2015). V skladu s slednjim Jereb (2011) predlaga, da učitelji staršem posredujejo predloge za strategije pri domačem delu in jih sproti obveščajo o svojih opažanjih v šoli. Poudarja pa tudi, da šola v prvi

vrsti sestoji iz odnosov, ki v veliki meri vplivajo na počutje učencev. Poleg kakovostnih in spoštljivih odnosov v trikotniku *učenec – pedagoški delavci – starši* je pomembno tudi medsebojno sodelovanje med samimi učenci. Učitelji naj pri skupinskem delu zagotovijo možnosti za enakovredno vključevanje, prispevanje h končnemu izdelku in prevzemanje nalog glede na močna področja. Spodbujajo naj pozitivne medvrstniške odnose, uvajajo medsebojno pomoč in tutorstvo (Košnik, 2025). Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja hitro preslišijo ali pozabijo navodila ter imajo težave pri prepisovanju in branju, zato jim je v veliko oporo, če sedijo blizu sošolca, ki jim je pripravljen pomagati.

Košnik (2025) navaja, da zaradi doživljanja večkratnih neuspehov ti učenci izkazujejo nizko samopodobo in samospoštovanje. Opolnomočenje za aktivno iskanje rešitev, soočanje z razočaranji, prevzemanje odgovornosti, zavedanje svojih sposobnosti ter prepoznavanja lastnega napredka dolgoročno prispeva k njihovi rezilientnosti. Nagode (2008) dodaja, da je za razvoj celostne kompetentnosti učencem treba prisluhniti, jim nuditi oporo ob stiskah, jih opogumljati, opaziti njihov trud in napredek ter razvijati prilagojene načine pristopanja k učenju, saj lahko v nasprotnem primeru razvijejo obrambne mehanizme, kot so izogibanje in pretirana odvisnost.

Nekateri učenci z učnimi težavami zaostajajo tudi v socialnem razvoju, manj ustrezno presojujejo vrstniške situacije ali imajo težave pri vstopanju v interakcije. Zato je dobrodošlo v pouk vključevati dejavnosti za učenje socialnih veščin, igre vlog in večkratno obnavljanje razrednih pravil. Učenci bodo v večji meri upoštevali pravila in meje, če bodo sodelovali pri njihovem oblikovanju in če bodo vizualno podprta, zapisana na vidnem mestu in v pozitivni obliki (npr. namesto »*Po hodniku ne tekamo.*« zapišemo »*Po hodniku hodimo počasi.*«).

Fizično okolje

Fizično učno okolje, ki podpira učinkovito učenje, sestavljajo urejeni in dobro opremljeni šolski prostori. Najbolj optimalno je, da se prostor v učilnicah lahko prilagodi raznolikim

dejavnostim tako, da omogoča individualno delo in delo v skupinah. Didaktični materiali, multimedijški pripomočki, razporeditev miz in stolov ter učnih koticikov naj fleksibilno sledijo metodam učenja. Pri urejanju prostora je treba razmisliti tudi o osvetljenosti, barvi sten, akustiki učilnic, dražljajih iz okolice, prezračevanju in o temperaturi (Jereb, 2011).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so pogosto bolj občutljivi na moteče dražljaje iz okolice (npr. hrup, nenadni premiki). Ker jih ne zmorejo dobro inhibirati, jim odvrtačo pozornost od sledenja pouku. Zato ti učenci praviloma sedijo spredaj, kjer imajo jasen pogled na tablo, po možnosti stran od oken, saj se bodo tako lažje osredotočili na razlago. Poleg tega pa jim takšen sedežni red omogoča boljši stik z učiteljem, ki spremlja njihovo delo. Kot učinkovita rešitev za zmanjšanje oz. dušenje motečih zvokov se zlasti pri pisnih ocenjevanjih izkazuje tudi uporaba slušalk.

Zbranost učencev pa lahko motijo tudi nepotrebni pripomočki, zato je treba učence načrtno navajati na ustrezno organizacijo delovne površine (npr. s seznamom pripomočkov) in sprotno pospravljanje potrebščin v peresnico oz. šolsko torbo. Vipavc in Kavkler (2015) priporočata tudi, da učitelj didaktične pripomočke in gradiva, po katerih učenci posegajo med poukom, hrani vedno na istem prostoru. Marsikateremu učencu, ki ima težave s priklicem podatkov ali zaporedij, so lahko v oporo tudi pregledni plakati s koraki postopkov in opornimi informacijami na stenah učilnic.

Za učence, ki potrebujejo dodatne senzomotorične dražljaje, se kot primeren način zagotavljanja le-teh izkazuje uporaba žogic za gnetenje, sedenje na veliki gimnastični žogi ali na vrtljivem stolu ter uporaba kinestetične mize z nastavljivo višino in nihalom za noge. Namesto sprehajanja po učilnici in motenja sošolcev lahko svojo potrebo po telesni dejavnosti zadovoljijo tako, da med učnim delom stojijo, nihajo z nogami ali se zibajo na stolu. Zlasti mlajšim učencem na razredni stopnji je v primeru čustvenih stisk ali v situacijah, ko potrebujejo sprostitev, smiselno zagotoviti tudi tihi koticček s pripomočki za umiritev ali jim po potrebi omogočiti umik iz učilnice, da si lahko oddahnejo in se ponovno zberejo za sledenje pouku.

Didaktično okolje

V okvir didaktičnega učnega okolja sodi individualizacija in diferenciacija učnih pripomočkov, materialov in gradiv, uporabe računalniške tehnologije, učiteljevega stila poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja (Jereb, 2011).

Košnik (2021) pravi, da je v individualiziranih programih treba natančno opredeliti pripomočke in ponazorila, saj to pripomore k enotnemu razumevanju in udejanjanju rabe le-teh s strani različnih strokovnih delavcev. Košnik idr. (2023) nadalje navajajo, da učenec sodeluje pri pripravi pripomočkov in ponazoril ter jih uporablja pri učenju kot tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, če vsebina ni direktno vezana na določen standard znanja.

Vipavc in Kavkler (2015) za učence s specifičnimi motnjami na področju matematike predlagata uporabo številskih trakov, stotičnih kvadratov, kvadratov s poštevanko, kartončkov z matematičnimi obrazci, pretvorniki in koraki postopkov. Za učence, ki imajo težave pri priklicu osnovnih matematičnih znanj (npr. priklic poštevance) se na predmetni stopnji dovoljuje tudi uporaba preprostega kalkulatorja, in sicer pri nalogah, ki ne preverjajo avtomatizacije dejstev in postopkov. Za razvijanje časovnih predstav in olajšanje časovne organizacije pri učencih pa se izvajalci dodatne strokovne pomoči poslužimo uporabe odštevalnika časa ali peščene ure.

Učenci, ki se soočajo s težavami vizualnega dekodiranja zapsanega besedila, potrebujejo prilagoditve pisnih gradiv in pisnih preizkusov znanja. Branje jim olajšamo tako, da uporabimo neserifno pisavo (priporočljivo Arial, Calibri), povečamo velikost (vsaj 14) in razmike med vrsticami (vsaj 1,5). Pri besedilih v učbenikih ali berilih, kjer to ni mogoče, se poslužimo uporabe barvnih ravnilc, ki zmanjšajo kontrast med besedilom in podlago ter z izolacijo bralne linije pomagajo pri osredotočanju pogleda (Slika 1). Pomembno je tudi, da so besedila opremljena s fotografijami, ilustracijami ali drugimi grafičnimi ponazoritvami, saj tako učencu pomagamo pri razumevanju prebranega. Pri tem pa je treba paziti, da je slikovno gradivo ločeno od besedila in dovolj nazorno.

Slika 1

Bralna ravnilca



Branje knjig za domače branje je za te učence lahko zelo utrujajoče, zato se jim, ko je to možno, prilagodi predviden obseg prebranega. Pri izposoji knjig se učencem svetuje, da posežejo po izdaji knjig z večjimi črkami in lažje berljivim tipom pisave. Dandanes je z odločbo o usmeritvi, v kateri je navedeno, da ima učenec primanjkljaje pri branju, možna tudi včlanitev v *Knjižnico slepih in slabovidnih Minke Skaberne*, kjer si lahko izposodijo zvočne knjige. Prav tako veliko splošnih knjižnic omogoča izposajo zvočnih knjig preko storitve *Audibook*. V višjih razredih se učenci pri srečevanju z besedili v urejevalniku *Microsoft Word* lahko poslužujejo tudi orodij *potopnega bralnika* (pod zavihkom *Ogled*), ki omogoča prilagoditev širine stolpca in razmika med besedilom, spremembo barve strani, razčlenitev besed na zloge, uporabo okvirčka za fokus vrstice in poslušanje glasnega branja besedila.

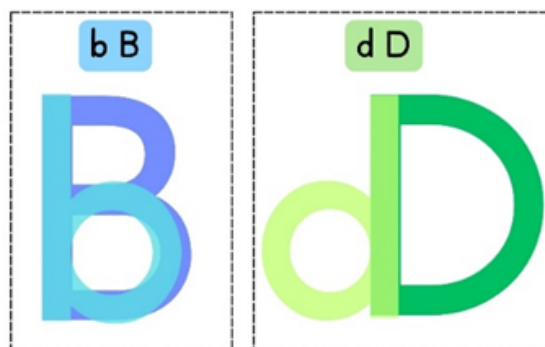
Košnik idr. (2023) izrecno navajajo, da prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja ne pomenijo zniževanja učnih standardov. Večina učencev ima zaradi prepoznanih težav s priklicem, tehniko branja in/ali organizacijo ter hitrostjo zapisovanja možnost podaljšanega časa pisanja pisnih preizkusov (do največ 50 odstotkov oz. približno 23 dodatnih minut). Nekateri teste pišejo tudi izven oddelka v ločenem prostoru (individualno ali v manjši skupini), saj se lažje osredotočijo.

Pri učencih, ki imajo težave na področju grafomotorike ali slabše usvojeno pisavo s pisanimi črkami, sta na voljo dve prilagoditvi. Lahko zapisujejo s tiskanimi črkami oz. kombinirajo oba tipa abeced ali pa ustno dopolnijo svoje težko berljive pisne odgovore.

Pri pravopisnem vrednotenju odgovorov se učencem z izzivi na ravni slušno-vizualnih procesov upošteva toleranca do napak, ki izvirajo iz njihovih motenj (npr. zrcaljenje črk b in d). Kot koristen pripomoček pri zapomnitvi usmerjenosti črk b in d lahko uporabimo ponazorilo, ki je prikazano na Sliki 2. Ključno je, da učenci ozavestijo svoje pogoste napake in ponotranjijo strategije samonadzora in samopopravljanja.

Slika 2

Vizualna opora za razločevanje črk b in d



Kurikularno okolje

Kvalitetni učni načrti šolskih predmetov z didaktičnimi predlogi za obravnavo učnih snovi predstavljajo ključni vidik kurikularnega okolja. Priporoča se, da učitelji v letnih delovnih načrtih predvidijo prilagoditve, ki jih bodo izvajali v vseh etapah učnega procesa. Učenci naj bodo čim bolj aktivno vpleteni tako v usvajanje učne snovi kot tudi v utrjevanje in preverjanje znanja. Poglobljanju znanja obravnavanih snovi z izkušnjskim učenjem so še posebej namenjeni dnevi dejavnosti (Jereb, 2011).

Pri spoznavanju novih učnih snovi vsem učencem koristijo jasna struktura, razumljiva navodila, multisenzorno poučevanje, povezovanje s predznanjem ter kombinacija različnih metod in pristopov. Priporoča se postopnost po principu KSA (*konkretno – slikovno – abstraktno*), pri katerem učitelj učencem najprej nudi učenje s konkretnim materialom, nato ponazoritev s slikovnimi prikazi (npr. grafi, tabele, slike, videoposnetki) in šele nazadnje preide na abstraktno raven. Ob tem strokovnjaki navajajo, da zaradi upočasnjenega predelovanja informacij in pomanjkljive pozornosti učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja za izvedbo

aktivnosti in nalog potrebujejo več časa, sprotno preverjanje razumevanja navodil in vsebine ter podajanje konstruktivne povratne informacije o napredku. Učencem s težavami pri zapisovanju lahko sodelovanje in sledenje olajšamo z izročki, kjer bodo podčrtali ključne pojme, vstavili manjkajoče besede, dopolnili sheme ipd. (Košnik, 2025). Pomembno je, da učitelji nove teme povežejo z že obravnavanimi ter z učenčevimi življenjskimi izkušnjami. Zastavljena vprašanja naj ne terjajo zgolj priklica določene besede, ampak naj bodo odprta in namenjena izkazovanju razumevanja snovi (Nagode, 2008).

Vipavc in Kavkler (2015) h kurikularnemu okolju prištevata tudi učenje splošnih strategij organizacije, reševanja problemov, metakognitivnih veščin in prilagoditve učnih ciljev, pri čemer je treba upoštevati močna področja in primanjkljaje učencev. Za preverjanje doseganja učnih ciljev in standardov znanja imajo učitelji na voljo različne načine. Za učence z izrazitejšimi bralno-napisovalnimi težavami se uveljavlja prilagoditev pretežno ustnega ocenjevanja, ko v ospredju ni preverjanje pisne sporazumevalne zmožnosti. Ti učenci pogosto ustno dosegajo višje rezultate kot pisno, saj se lahko bolje osredotočijo na izkazovanje znanja določenega predmetnega področja, ko jim ni treba miselne energije prvenstveno usmerjati v zapis in branje.

Učenci, ki zaradi nelagodja in tesnobe težje pokažejo znanje pred večjo skupino sošolcev, govorne nastope, deklamacije in ustna spraševanja izvedejo v manjši skupini vrstnikov. Tudi to prilagoditev je treba postopoma opuščati in učenca učiti tehnik sproščanja in soočanja s tremo, da se postopoma navaja na tovrstne situacije. Košnik (2021) poudarja, da ob usvajanju kompenzacijskih strategij prilagoditve sistematično ukinjamo z namenom, da učenci samostojno izkazujejo svoje znanje in veščine.

Zaključek

Individualiziran program je dokument, v katerem strokovna skupina predvidi vse podporne mehanizme, ki bodo učencu s posebnimi potrebami v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo kljub primanjkljajem omogočile razvojni napredek in krepitev potencialov. Pri snovanju

individualiziranih programov se praviloma veliko pozornost nameni prilagoditvam. Te ne smejo predstavljati privilegijev, ampak so namenjene izenačitvi izhodiščnega položaja učencev pri usvajanju, utrjevanju in izkazovanju znanja. Osnova za načrtovanje učinkovitih prilagoditev je poglobljeno poznavanje funkcioniranja učenca, prepoznavanje njegovih posebnih potreb, primanjkljajev in močnih področij. Naslednji korak pa predstavlja razmislek, kako socialno, fizično, didaktično in kurikularno okolje prilagoditi specifikam posameznega učenca. Iz prispevka je razvidno, da marsikatera prilagoditev učnega okolja pravzaprav predstavlja dobro poučevalno prakso, od katere imajo lahko korist vsi učenci, še posebej pa učenci s primanjkljaji. V največji meri je torej pomembno, da strokovni delavci učence sprejemajo in so pripravljeni prilagajati svoje didaktično-metodične pristope.

Viri in literatura

- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 68–79). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košnik, P. (2021). *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/analiza_individualiziranih_programov.pdf
- Košnik, P. (ur.). (2025). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole-z-DSP-2025.pdf>
- Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Pulec Lah, S., Mohar, M., Košir, J., Sečkar, K., Pačnik, M., Cerovšek, A., Kržan, K. in

- Trunkelj, M. (2023). *Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar-Golobič, K. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič K., Kavkler M. in Tancig S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošer Obetan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (30. 9. 2025). *Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. septembra v šolskem letu 2025/2026*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela-ucenci-s-posebnimi-potrebami-2015-25-splet.xlsx>
- Nagode, A. (ur.) (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vipavc, J. in Kavkler, M. (2015). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami pri matematiki. V Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (ur.), *Težave pri učenju matematike: strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev* (str. 9–23). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11.

Aktualnost problematike medvrstniškega nasilja v osnovni šoli

V članku smo obravnavali tematiko medvrstniškega nasilja, ki je v osnovnih šolah aktualna problematika. Medvrstniško nasilje je zavestno, namerno in ponavljajoče se agresivno, manipulativno ali izključevalno vedenje posameznika ali skupine proti osebi, ki je fizično, psihično ali socialno šibkejša (Sullivan, 2011). Ključni značilnosti sta namernost in zavestna odločitev za izvajanje nasilja. Poznamo več vrst medvrstniškega nasilja: fizično, psihično, odnosno, spletno in spolno. Najbolj prepoznavno je fizično, saj je vidno navzven, medtem so druge oblike pogosto prikrite in težje prepoznane. Vsako konfliktno vedenje ni nujno medvrstniško nasilje. Predstavili smo pogosta napačna prepričanja in stereotipe ter jih podprli z ugotovitvami slovenskih in tujih raziskav. Opisali smo vloge učencev v dinamiki nasilja: žrtev; tisti, ki nasilje izvaja; posnemovalec, podpornik izvajalca; opazovalec in branilec žrtve. Obravnavali smo dejavnike tveganja in varovalne dejavnike ter načine pomoči učencem in ukrepanja šole ob pojavu nasilja.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, vloge učencev, dejavniki tveganja, varovalni dejavniki, preprečevanje nasilja

This article examines peer violence, a pressing issue in primary schools. Peer violence is deliberate, intentional and repeated aggressive, manipulative or exclusionary behavior by an individual or group toward someone who is physically, psychologically or socially weaker (Sullivan, 2011). The key characteristics are intentionality and a conscious decision to engage in such behavior. Peer violence can take various forms: physical, psychological, verbal, cyber and sexual. Physical violence is the most visible, while other forms are often hidden and harder to detect. Not all conflict behavior constitutes peer violence. The article also presents common misconceptions and stereotypes, supported by Slovenian and international research. It outlines student roles in violent dynamics, including the victim, perpetrator, imitator, supporter of the perpetrator, bystander and defender. Furthermore, it discusses risk and protective factors, as well as strategies for supporting affected students and school interventions to prevent or address peer violence.
Keywords: peer violence, student roles, risk factors, protective factors, violence prevention

Uvod

Medvrstniško nasilje je v šolskem okolju prepoznavna in kompleksna problematika, ki zahteva celosten pristop strokovnih delavcev, učiteljev in raziskovalcev. Ena prvih sistematičnih definicij je Olweusova (1993), ki medvrstniško nasilje opisuje kot situacijo, ko je učenec daljše časovno obdobje večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju ali negativnim

dejanjem, ki jih povzroča njegov vrstnik ali skupina le-teh. Kasnejše opredelitve (Smith, 2003 in Sullivan, 2011) poudarjajo tri ključne značilnosti: namernost, ponavljajoče se vedenje in neravnovesje moči. Medvrstniško nasilje vključuje agresivno, manipulativno ali izključevalno vedenje, ki prizadene posameznika, ki je fizično, psihično ali socialno šibkejši od izvajalca. Takšno vedenje je trajno,

skrito pred avtoriteto in povzročča tako fizične kot psihične posledice žrtvi, hkrati ogroža še opazovalce.

Sodobne raziskave dodatno izpostavljajo strateški motiv izvajalcev, ki sledijo socialnim ciljem, kot so pridobivanje oz. ohranjanje moči, vpliva in priljubljenosti v skupini. Predvsem zaradi tega je prepoznavanje medvrstniškega nasilja zahtevno, najbolj pri obliki odnosnega nasilja. Strokovni delavci v šoli bi morali vsak sum resno raziskati, obravnavati doživljanje vseh vpletenih in se izogibati predsodkom ali stereotipom. Pogosto nasilje ostane prikrito zaradi molka učencev, minimaliziranja problema s strani odraslih ali pomanjkanja ustreznega zaznavanja stiske. Žrtve se pogosto počutijo osramočeno, ponižano in socialno nespretno, medtem starši težko sprejmejo stisko svojih otrok (Pečjak idr., 2021). Celovito razumevanje in obravnava medvrstniškega nasilja sta ključna za učinkovito preprečevanje in zaščito otrok v šolskem okolju.

Medvrstniško nasilje

Vrste medvrstniškega nasilja

Medvrstniško nasilje se pojavlja v različnih oblikah glede na način izražanja ter njegovo opaznost navzven. Berger (2007) je kategoriziral medvrstniško nasilje in navaja štiri kategorije: fizično (porivanje, brcanje, poškodovanje lastnine, praskanje, pljuvanje); odnosno/relacijsko (manipulacija v medosebnih odnosih in z njimi); verbalno (zbadljivke, žaljivke, izsiljevanje za denar/lastnino, krute opazke, širjenje lažnih govoric); spletno (širjenje govoric po spletu, pošiljanje žaljivih sporočil).

Tradicionalne oblike medvrstniškega nasilja so verbalno, fizično in socialno izključevalno vedenje, medtem je spletno nasilje sodobna oblika. Olweus (2003, v Pečjak idr., 2021) navaja sedem kategorij: verbalno nasilje, izključevanje iz skupine, fizično nasilje, širjenje lažnih govoric, jemanje denarja ali poškodovanje lastnine, prisiljevanje v določena dejanja in rasno nasilje. Carpenter in Ferguson (v Pečjak idr., 2021) opisujeta tri oblike relacijske agresivnosti pri dekletih: socialno, relacijsko in čustveno ustrahovanje, ki ciljajo na socialni status, osamitev ali čustveno manipulacijo.

Spletno ali »cyber« nasilje je oblika psihičnega nasilja, ki se izraža verbalno ali

neverbalno, npr. z grožnjami ali širjenjem neresničnih informacij za osamitev žrtve (Pečjak idr., 2021). Razširjenost interneta in pametnih naprav je omogočila nove oblike medvrstniškega nasilja, ki vključujejo pošiljanje žaljivih sporočil, lažno predstavljanje, zalezovanje, izključevanje, širjenje predelanih fotografij, spletne izzive in seksualno zlorabo (Kowalski idr., 2012). Cyber nasilje se razlikuje od tradicionalnega po večji anonimnosti, dostopnosti do žrtve in širši publiki, kar poveča resnost posledic (Li, 2006). Vsebina pogosto ostaja vidna dlje časa, žrtev pa ni varna niti doma. Starost in spol izvajalcev vplivata na pojavnost; starejši učenci so pogostejše izvajalci, pri dekletih je več verbalnega in komunikacijskega nasilja (Pečjak idr., 2021). Cyber nasilje zahteva pozorno zaznavanje in intervencijo, saj lahko povzroči dolgotrajne psihične in socialne posledice.

Spolno nasilje vključuje vsako neželjeno vedenje ali ravnanje spolne narave, ki povzročata nelagodje, strah ali ogroženost žrtve. Najpogostejše prizadene dekleta in ženske, dogaja se tudi fantom in moškimi. Obsega fizično (neželeno dotikanje, trepljanje, otipavanje, prisilni poljubi, posilstvo), verbalno (neželeni predlogi, sugestivne pripombe, spolne žaljivke) in neverbalno (kazanje pornografije, spolno sugestivne geste). V šolah so pogoste oblike otipavanje, neželeno božanje, spolno žaljenje, kazanje pornografije, nagovarjanje k spolnim dejanjem in prisilni spolni odnosi (Aničič idr., 2002).

Kaj ni medvrstniško nasilje in stereotipi o tem

Medvrstniško nasilje se razlikuje od konfliktov med učenci, kjer so vpleteni po moči in statusu enakovredni ter spor rešujejo sami. O nasilju govorimo, ko je prisotno neravnovesje moči in ponavljajoče se škodovanje šibkejšemu. Resna kazniva dejanja, kot so napadi z nožem ali spolno nasilje, obravnavajo zunanje institucije (Pečjak idr., 2021).

En od napačnih stereotipov je, da na določeni šoli medvrstniškega nasilja ni (Sullivan, 2011). To je zmotno, saj raziskave kažejo, da se nasilje pojavlja na vseh šolah, razlike so v načinu odzivanja in ukrepanja. Pečjak (2012, v Pečjak idr., 2021) ugotavlja, da nekatere šole pojav nasilja zanikajo ali ga minimalizirajo. Uspešne šole problematiko prepoznajo, jo odprto

obravnavajo in se nanjo odzivajo hitro ter sistematično, medtem neuspešne pogosto ignorirajo težavo ali odgovornost prelagajo na žrtve (Field, 2013, v Pečjak idr., 2021).

Nadzor med odmori in kosilom pomembno zmanjšuje pojavnost medvrstniškega nasilja. Olweus (1986) je ugotovil negativno korelacijo med številom dežurnih učiteljev in stopnjo nasilja – več kot je prisotnih odraslih, manj je nasilja. Pomembno vlogo imajo stališča in odzivanje učiteljev, ki pomembno prispevajo k preprečevanju nasilja (Pečjak idr., 2021).

Prepričanje, da učitelji vedno vedo, kako ravnati ob medvrstniškem nasilju, ni povsem utemeljeno (Sullivan, 2011). Pogosto niso ustrezno usposobljeni za prepoznavanje prikritih oblik nasilja. Raziskave kažejo, da najpogosteje prepoznajo fizično nasilje, medtem verbalno in odnosno redkeje zaznajo, čeprav zaznana resnost vpliva na pripravljenost za posredovanje (Pečjak idr., 2021).

Prepričanje, da so žrtve medvrstniškega nasilja šibke oz. »reve«, je napačno. Pogosto gre za občutljive, spoštljive in čustveno zrele posameznike z razvito empatijo, ki zaradi teh lastnosti lahko postanejo tarče nasilnežev (Pečjak idr., 2021).

Prepričanje, da so izvajalci medvrstniškega nasilja psihološko močni, je zmotno. Velikokrat gre za emocionalno nezrele posameznike, ki z agresivnim vedenjem kompenzirajo lastne šibkosti. Njihova navidezna samozavest izhaja iz kršenja meja drugih in potrebe po dokazovanju moči ter pridobivanju pozornosti vrstnikov (Pečjak idr., 2021).

Prepričanje, da je nasilje v šoli težko preprečevati, ker izvira iz širše družbe, je zmotno. Čeprav zunanji dejavniki vplivajo na pojavnost nasilja, je šola ključen prostor socialnega učenja in varovalni dejavnik. Z načrtnim delom, jasnimi pravili iz zgle dom učiteljev je mogoče pomembno vplivati na odnose ter preprečevanje medvrstniškega nasilja (Pečjak idr., 2021).

Tuje in slovenske raziskave o tem pojavu

Raziskava Olweusa (1995) je pokazala, da je približno 15 % učencev vključenih v medvrstniško nasilje, pri čemer prevladujejo fantje. Raziskava HBSC (Health Behaviour in

Schoolaged Children) (WHO, 2020) za Slovenijo kaže, da je leta 2018 približno 8,2 % mladostnikov mesečno izvajalo medvrstniško nasilje, 24,1 % ga je doživelo. Slovenija se po pogostosti uvršča v zgornjo polovico držav. Raziskave kažejo večjo vpletenost fantov ter več nasilja v osnovnih kot v srednjih šolah (Jeriček Klanšček idr., 2019; Pečjak idr., 2021).

Raziskave kažejo visoko uporabo interneta med mladostniki. V ZDA je skoraj 45 % mladih med 13. in 17. letom stalno prisotnih na spletu (Pew Research Center, 2018). V Sloveniji internet dnevno uporablja približno 97 % učencev od 7. do 9. razreda, pri čemer je več časa na spletu povezano z večjo pojavnostjo spletnega nasilja (Pirc idr., 2019). Okrog 10 % učencev redno doživlja ali izvaja spletno nasilje, pri čemer se pojavnost povečuje s starostjo (Pečjak idr., 2021).

Vloge učencev v medvrstniškem nasilju

Medvrstniško nasilje vključuje vsaj dve vlogi, in sicer izvajalca in žrtev, pogosto tudi opazovalce, ki vplivajo na potek nasilja. Vrstniška skupina lahko nasilje spodbuja ali preprečuje, saj je temeljni motiv izvajalcev pridobitev socialne moči. Salmivalli (2010) opredeli šest vlog: žrtev, nasilnež, posnemovalc, podpornik, nevpleteni in branilec žrtve. Opazovalci so del problema ali rešitve (Orpinas in Horne, 2006).

Dejavniki učencev ob pojavu medvrstniškega nasilja

Dejavniki tveganja so raznoliki in prepleteni, gre predvsem za osebne in medosebne težave učencev, kot so plahost, osamljenost ali govorne posebnosti. Vključujoča šolska klima tveganje zmanjšuje. Dejavniki se kažejo na treh ravneh: posameznik, razred in šola (Salmivalli in Peets, 2011; Pečjak idr., 2021).

Pomembni varovalni dejavniki na šolski ravni vključujejo pozitivno šolsko klimo, sodelovanje šole in staršev ter jasen znak, da učitelji ne odobravajo medvrstniškega nasilja. Šolska kultura zajema vrednote, prepričanja, vzgojna in učna pričakovanja ter odgovornost. Šole se razlikujejo kot nefunkcionalne, konfuzne ali varne s celostnim pristopom (Sullivan, 2011). Varovalni dejavniki so še občutek pripadnosti šoli, vrstniška podpora, dobri odnosi z učitelji in starši, zaupanja vredni odrasli, pozitivna

samopodoba, spoštovanje avtoritete, izobrazba staršev in telesna aktivnost. Ključni dejavniki tveganja za medvrstniško nasilje vključujejo slabe družinske odnose, doživljanje nasilja doma, pomanjkanje vrstniške podpore, težave v duševnem zdravju, osebnostne lastnosti (podredljivost, negotovost, telesna šibkost), izvajanje nasilja v šoli in nezadovoljene potrebe po povezanosti z učitelji, kar poveča ranljivost učencev (Peras, 2023).

Nefunkcionalne šole proti medvrstniškemu nasilju ukrepajo minimalno, pogosto zaradi nizkega socialno-ekonomskega statusa, socialnih težav ali pomanjkanja starševske podpore. Tovrstno vedenje se ponavlja, nasilje tolerira, izostanki učencev se povečujejo, programi izboljšav so površinski in kratkotrajni, kar vodi v občutek brezupa. Konfuzne šole imajo nasprotujoča si pravila in različna stališča zaposlenih glede medvrstniškega nasilja. Šolska politika je deloma izvajana, programi pomanjkljivi zaradi pomanjkanja sredstev in preobremenjenosti. Obravnava se ekstremne primere, celostni pristop je odsoten, učenci izgubijo zaupanje, kar zmanjšuje učinkovitost ukrepov. Varne šole pristopijo k medvrstniškemu nasilju celostno, oblikujejo šolsko okolje kot varen prostor za razvoj učencev. Vključeni so učitelji, učenci, starši in skupnost. Jasna pravila, realni cilji ter preventivne in intervencijske strategije povečujejo varnost, spoštovanje pravil ter učne in socialne dosežke učencev (Sullivan, 2011).

Razredni dejavniki so za razumevanje pojava pomembnejši kot dejavniki na ravni šole. Raziskave so izpostavile kot varovalna dejavnika razredna stališča, nenaklonjena nasilju in zaznavanje neodobravajočih stališč učiteljev do medvrstniškega nasilja. Dejavniki tveganja so bile pričakovane negativne socialne posledice v primeru branjenja žrtve. V slovenskem okolju se je med učenci višjih razredov osnovnih šol izkazalo, da so pozitivna stališča učencev v razredu do tistih, ki nasilje izvajajo, pričakovane negativne posledice branjenja žrtve in socialni položaj učenca, dejavniki tveganja za izvajanje in doživljanje nasilja (Košir idr., 2020).

Dejavniki na ravni učencev se delijo na pasivne žrtve in na provokativne. Učenci se odzivajo na štiri načine: pasivno (ignoriranje), aktivno (iskanje pomoči, pogosteje pri dekletih),

agresivno (fizično ali verbalno, pogosteje pri fantih) in nediferencirano. Viktimizacijo napovedujejo nizka samopodoba, socialna izolacija, neasertivnost, psihosomatske težave in pomanjkanje podpore vrstnikov. Izvajalci nasilja iščejo moč, dominantnost, priljubljenost in korist. Nekateri učenci so hkrati žrtve in izvajalci, običajno so zavrtnjeni od skupine tisti z višjo internalizacijo in eksternalizacijo stiske, nizko regulacijo čustev ter sovražnimi atribucijami. Različni psihološki dejavniki in stopnje tveganja vplivajo na poznejše duševno zdravje, kar kaže na kompleksnost pojavnosti in posledic medvrstniškega nasilja v socialnih kontekstih razreda (Košir idr., 2021).

Posledice medvrstniškega nasilja

Posledice medvrstniškega nasilja segajo od vedenjskih sprememb, kot so izogibanje šoli in prostorom nasilja, do dolgoročnih telesnih in duševnih težav. Vključujejo samopoškodovalno vedenje, depresivnost, tveganja za kriminal, zlorabo alkohola ter hujše posledice pri spletnem nasilju, kot so samomorilne misli in poskusi (Košir idr., 2021):

Če učenci nasilje odobravajo, izvajalec pridobi socialno moč; v nasprotnem primeru se njegovo vedenje ne utrjuje. Zaradi tega ima vrstniška skupina pomemben vpliv na pojavnost in vzdrževanje medvrstniškega nasilja. Ključno vlogo imajo opazovalci. Salmivalli (2010) razlikuje pomočnike in podpornike nasilneža, nevpletene in branilce žrtve. Opazovalci pogosto ne ukrepajo zaradi razpršitve odgovornosti, strahu pred izgubo socialnega statusa ali zaznane priljubljenosti nasilneža, kar vodi v nadaljevanje ali kronično izvajanje nasilja (Košir idr., 2021).

Sullivan (2011) opisuje vpliv medvrstniškega nasilja kot »valujoči učinek«, podoben valovom, ki nastanejo ob padcu kamna v vodo. Nasilje vpliva na več ravni socialnega okolja. Na prvi ravni je primarna žrtev, ki doživlja strah in napetost. Drugo raven sestavljajo starši in družina žrtve. Tretja raven vključuje opazovalce, kot so sošolci in učitelji, katerih odzivi oblikujejo odnos skupine do nasilja. Ključno je ukrepanje šole, saj le-to konkretno sporoča, če je nasilje sprejemljivo ali ne. Na širši ravni neukrepanje spodbuja nasilje zunaj šole,

medtem učinkovito ukrepanje prispeva k varnejši skupnosti.

Ukrepanje v primeru medvrstniškega nasilja

Pomoč učencem ob medvrstniškem nasilju zahteva celostni pristop zaradi kompleksnosti situacij. Ključno je natančno razumevanje problema, sodelovanje učiteljev in svetovalnih delavcev ter vključevanje vrstniške skupine. Učinkoviti so treningi socialnih veščin, razvijanje pozitivne šolske klime, jasna stališča do nasilja ter spodbujanje odprtega pogovora in vrstniške podpore (Košir, 2013).

Ob zaznavi medvrstniškega nasilja zaposleni takoj prekine dogajanje, loči vpletene. Zaščiti žrtev ter po potrebi zagotovi zdravstveno pomoč. O dogodku obvesti razrednika, svetovalno službo in ravnatelja ter pripravi zapisnik. Svetovalni delavec izvede ločene razgovore z žrtvijo in povzročiteljem, obvesti starše ter načrtuje nadaljnjo strokovno obravnavo, delo z razredom in sodelovanje z zunanjimi institucijami ter preventivne dejavnosti v šolskem okolju. Preventivni modeli preprečevanja medvrstniškega nasilja se v Evropi delijo v tri skupine. Prva vključuje informiranje učencev o oblikah nasilja, njegovih posledicah ter ustreznih odzivih. Druga je usmerjena v razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, kot so asertivnost, samospoštovanje in konstruktivno reševanje konfliktov. Tretja se ukvarja s širšimi dejavniki tveganja, kot so neenakost, diskriminacija in socialna izključenost, ter poudarja multiprofesionalno sodelovanje šole, družine in lokalne skupnosti (Lešnik Mugnaioni idr., 2016).

Zaključek

Iz obravnavane problematike medvrstniškega nasilja izpostavimo, da je pojav le-tega prisoten v naših šolah in v družbi. Kot smo raziskali v članku, se je s problematiko potrebno podrobneje seznaniti, saj bomo le tako vedeli pristopiti in pomagati učencem, načrtovati in izvajati preventivne dejavnosti. Ko bomo zmogli sami pri sebi prepoznati lastna napačna prepričanja in uvideti njihovo širšo sliko v celotnem kontekstu, bomo posledično morda hitreje verjeli v drugačne oblike ter preoblikovali lastna prepričanja. Najverjetneje bomo to naredili postopoma, saj so prepričanja odporna

na spremembe, zaradi česar potrebujemo več časa in navora za njihovo predružačenje.

Medvrstniško nasilje je v zadnjih letih bolj opazno in prepoznano, k čemur prispevajo: razmah medijev, kar pomeni hitra in takojšnja dostopnost novic, o tem se na družbenem in odnosnem nivoju več govori; prisotnost aktivnosti preventive; več aktualnih primerov nasilja, za katere se je v družbi izvedelo. Šole se vedno bolj vključujejo v dejavnosti preprečevanja nasilja in interdisciplinarnega ukrepanja v primeru, da se nasilno dejanje že zgodi. Zaskrbljujoče je iz raziskav razbrati, da se medvrstniško nasilje le še povečuje, da ga začnejo posamezniki izvajati v zelo zgodnjih letih in da je vedno bolj prikrito (gre na vidike v odnosih in situacije na internetu, ki niso konkretno otipljive oziroma vidne, zaradi česar so posledice za duševno zdravje v večji meri negativne in dolgotrajne). Pomembno je dobro poznati porazdelitev vlog akterjev, vključenih v tovrstne situacije.

V prihodnosti bi bilo potrebno delati na poglobljanju dejavnosti za opazovalce nasilja, ki so največkrat spregledani, njihova vloga pa je temeljna pri preprečevanju nasilja, saj s svojo držo pomagajo nasilje preprečevati ali ga spodbujati. Mladostnike bi bilo nujno poglobljeno učiti o ustreznem delovanju na internetu ter razvijati digitalne kompetence, ki so osnova funkcioniranja v sodobnem času. Ker medvrstniško nasilje zelo močno načne duševno zdravje in dobrobit posameznika, ki je v situaciji tisti, ki trpi, bi v prihodnje bilo priporočljivo več resursov namenjati samemu duševnemu zdravju in po šolah pripraviti različne delavnice, predavanja, pogovore ali skupine, kjer bi se o tej temi starši, strokovni delavci in zainteresirana javnost lahko bolje poučili ter pridobili ustrezne veščine odzivanja.

Pomemben element preprečevanja medvrstniškega nasilja je razvoj socialnih in čustvenih kompetenc učencev, krepitev pozitivnih medosebnih odnosov ter spodbujanje varnega in vključujočega šolskega okolja. Pri tem je nujno sodelovanje z zunanjimi institucijami in lokalno skupnostjo, saj problematika presega okvir šole. Le z doslednim, strokovno utemeljenim in sodelovalnim pristopom je mogoče zmanjševati pojavnost medvrstniškega

nasilja ter ustvarjati okolje, v katerem se vsi učenci počutijo varne, sprejet in spoštovane.

Viri in literatura

- Aničić, K., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje*. Ljubljana: i2.
- Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science Forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Jeriček Klanšček, H., Rožkar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2108*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Košir, K., Klasinc, L., Pivec, T., Špes, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzornja*, 17, 171-186.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: UM, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. in Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age* (2. izdaja). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novaković, T. (2016). Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences. *School Psychology International* 27(2), 157-170.
- Olweus, D. (1993). Victimization by Peers: Antecedents and Long-term Outcomes. V: K. H. Rubin in J. B. Asendorpf (Ur.). *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (str. 315-341). Hillsdale, NJ: LEA.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Orpinas, P. in Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention, Creating Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington: APA.
- Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Peras, I. (2023). *Varovalni dejavniki medvrstniškega nasilja: Slovenija v kontekstu izbranih evropskih držav*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pew Research Center. (2018). Teens, Social Media and Technology, 2018. pridobljeno s <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group. A Review. *Aggression and Violent Behaviour* 15(2), 112-120.
- Smith, P. K., Ananiadou, K. in Cowie, H. (2003). intervention to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry* 48(9), 295-303.
- Sullivan, K. (2011). *The Anti-Bullying Handbook*. London: Oxford University Press.
- WHO – World Health Organisation. (2020). Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) in Europe and Canada. Pridobljeno s: <https://iris.who.int/handle/10665/332104>

Nataša Kokol Bavec
Dijaški in študentski dom
Novo mesto
natasa.kokol.bavec@dsd-
nm.si

Profesionalno učenje in delovanje na ravni dijaških in študentskih domov

Profesionalno učenje strokovnih delavcev predstavlja enega ključnih dejavnikov kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela tudi v dijaških domovih, kjer se pedagoški proces prepleta z vsakdanjim življenjem mladostnikov. Prispevek analizira načrtovanje, izvajanje in vrednotenje profesionalnega razvoja v Dijaškem in študentskem domu Novo mesto. Analiza temelji na pregledu letnega delovnega načrta, presoji razširjenosti dejavnosti profesionalnega učenja ter učinkih izobraževanj na delo strokovnih delavcev. Ugotovitve kažejo, da je profesionalno učenje v zavodu dobro umeščeno v razvojne dokumente in da so zaposleni visoko motivirani za strokovno rast. Najbolj razširjene so individualne oblike izobraževanja, medtem ko so kolektivne in raziskovalno naravnane oblike še v razvoju. Strokovni delavci novo znanje uspešno prenašajo v prakso, zlasti na področju komunikacije, duševnega zdravlja in preventivnega dela. Kot ključni izziv se kaže potreba po sistematičnem spremljanju učinkov ter nadaljnji krepitvi profesionalno učeče se skupnosti. Prispevek se zaključuje s konkretnimi priporočili za nadgradnjo profesionalnega učenja na ravni zavoda.

Ključne besede: profesionalno učenje, strokovni razvoj, dijaški dom, učeča se skupnost, evalvacija učinkov

Professional learning of educational professionals represents a key factor in ensuring the quality of educational work in student dormitories, where pedagogical processes are closely intertwined with the everyday lives of adolescents. This paper examines the planning, implementation, and evaluation of professional development in the Novo mesto Student Dormitory. The analysis is based on a review of the annual work plan, an assessment of the scope of professional learning activities, and an evaluation of their impact on professional practice. The findings indicate that professional learning is well embedded in the institution's development framework and that employees demonstrate a high level of motivation for professional growth. Individual forms of professional development prevail, while collective and research-oriented approaches remain less developed. Educational professionals effectively transfer newly acquired knowledge into practice, particularly in the areas of communication, mental health, and preventive work. A key challenge identified is the need for more systematic monitoring of outcomes, as well as for the further strengthening of the professional learning community. The paper concludes with practical recommendations for enhancing professional learning at the institutional level.

Keywords: professional learning, professional development, student dormitory, learning community, evaluation of outcomes

Uvod

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev je eden ključnih dejavnikov kakovosti dela v vsakem zavodu. V dijaškem domu ima ta proces še posebej velik pomen, saj se vzgojno delo vsakodnevno prepleta z življenjem mladostnikov

zunaj šolskega okolja. Zaposleni se pri svojem delu srečujemo z različnimi izzivi, povezanimi z mladostništvom, medosebnimi odnosi, učenjem in osebno razvojem dijakov. Prav zato je nujno, da svoje znanje, spretnosti in pedagoške

pristope nenehno nadgrajujemo ter jih prilagajamo potrebam mladih.

Vzgojitelji v dijaškem domu niso zgolj izvajalci vzgojnega procesa, temveč imajo tudi pomembno vlogo mentorjev in svetovalcev, hkrati pa s svojim zgledom vplivajo na dijake. Njihova strokovna rast neposredno vpliva na kakovost bivanja in življenja v domu, hkrati pa jim omogoča, da sledijo sodobnim vzgojno-izobraževalnim smernicam, uvajajo nove metode dela in krepijo kompetence za uspešno delo z mladimi.

Na ravni zavoda profesionalni razvoj prispeva k oblikovanju učeče se skupnosti, v kateri se zaposleni povezujejo, si izmenjujejo dobre prakse in skupaj gradijo spodbudno okolje za vzgojo in učenje. Tako se ne le krepi strokovna rast posameznika, ampak tudi celotna kakovost zavoda, ki dijakom nudi podporo tako pri osebnostnem kot tudi pri učnem razvoju.

Namen tega prispevka je pogledati, kako v Dijaškem in študentskem domu Novo mesto strokovni delavci načrtujemo, izvajamo in vrednotimo svoje strokovno izpopolnjevanje ter kako to vpliva na naše delo z dijaki.

Načrtovanje, spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in delovanja

Profesionalno učenje v Dijaškem in študentskem domu Novo mesto je opredeljeno predvsem v Letnem delovnem načrtu, kjer so zapisane oblike strokovnega izpopolnjevanja za zaposlene. Pri pripravi analize sem izhajala predvsem iz tega dokumenta, saj najceloviteje povzema načrtovane cilje, aktivnosti in usmeritve na področju strokovnega razvoja strokovnih delavcev. Poročilo o realizaciji Letnega delovnega načrta sicer vsebuje podatke o izobraževanjih strokovnih delavcev, vendar je to področje predstavljeno predvsem opisno – v obliki seznama izvedenih usposabljanj, brez poglobljene refleksije o učinkih in dosežkih. Zato sem kot glavni vir uporabila Letni delovni načrt, ki omogoča jasnejši vpogled v načrtovanje profesionalnega učenja in razvojne cilje zavoda.

V viziji doma je poudarjeno, da naj bi bil dom prostor, ki dijakom nudi dobre pogoje za bivanje in učenje. Naš cilj je doseči čim boljši učni uspeh dijakov ter hkrati poskrbeti za kakovostno preživljanje prostega časa. Obenem si prizadevamo ustvarjati okolje, v katerem se vsi

dobro počutimo in se drug od drugega učimo. To pomeni, da je gradnja učeče se skupnosti ena od prednostnih nalog zavoda, saj strokovna rast zaposlenih neposredno vpliva na sodelovanje, izmenjavo znanja in skupno odgovornost za napredek dijakov.

Na tem temelji tudi koncept učeče se skupnosti, ki ga avtorja Dimovski in Colnar (2018) opisujeta kot proces stalnega učenja in razvoja zaposlenih. Gre za premik od individualnega h kolektivnemu učenju, pri čemer je ključno, da se novo znanje res prenese v prakso in ne ostane le pri formalnih oblikah izobraževanja. Tudi v našem dijaškem domu profesionalno učenje gradi temelje skupnosti, ki spodbuja tako osebni kot skupinski razvoj ter s tem prispeva k višji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Vizijo zavoda lahko tako razumemo kot uresničevanje načel učeče se skupnosti. Profesionalni razvoj zaposlenih je pri tem neposredno povezan z gradnjo kulture sodelovanja in s skupno odgovornostjo za uspeh dijakov. Analiza Letnega delovnega načrta za šolsko leto 2025/26 pokaže, da so dejavnosti strokovnega razvoja načrtovane predvsem z mislijo na dobrobit dijakov - od zagotavljanja kakovostnih pogojev bivanja do krepitev njihovih socialnih veščin, duševnega zdravja ter spodbujanja samostojnosti in učne uspešnosti.

Vsako leto se lahko strokovni delavci udeležimo dveh izobraževanj po lastni izbiri. Ravnateljica običajno priporoča, da je vsaj eno od teh usposabljanj povezano z vzgojnim delom z mladostniki, saj je to neposredno povezano z razvojnimi cilji doma. Udeležba se spremlja z beleženjem in poročanjem, pri čemer pa ta poteka večinoma neformalno – preko pogovorov in izmenjave izkušenj na sestankih vzgojiteljskega zbora.

Iz prakse je razvidno, da se zaposleni redno vključujemo v različne oblike izobraževanja, vendar se večkrat osredotočamo na individualno udeležbo na seminarjih kot pa na kolegialno učenje in skupinsko refleksijo, ki bi lahko imela večji vpliv na razvoj učeče se skupnosti. Profesionalno učenje in delovanje je sicer povezano z dolgoročnimi cilji zavoda, kot so učni uspeh, kakovost bivanja in krepitev duševnega zdravja, vendar bi lahko bilo več

poudarka na povezovanju individualnih izobraževanj s skupnimi cilji doma.

Potrebe po strokovnem razvoju se ugotavljajo z letnimi razgovori, na sestankih vzgojiteljskega zbora ter pobudami zaposlenih. Letni razgovori omogočajo, da se individualne potrebe strokovnih delavcev povežejo z razvojnimi usmeritvami zavoda. Čeprav zakonodaja teh razgovorov ne predpisuje kot obvezne, jih v našem domu izvajamo, saj pomenijo pomemben prispevek h kakovosti dela. Vodstvu omogočajo, da spremlja razvoj sodelavcev in jim nameni čas za pogovor o njihovi vlogi v organizaciji, kar krepi strokovno rast in dobro klimo v kolektivu (Erčulj in Zavašnik, 2020).

Ravnateljica pogosto spodbuja udeležbo na seminarjih, še posebej kadar opazi, da je na določenem področju potrebna okrepitev znanja. Prednost daje vsebinam, ki so tesno povezane z razvojnimi cilji doma. Kritično vrednotenje učinkov se največkrat izvaja individualno – v obliki refleksij ali poročil, deloma pa tudi skupinsko na sestankih, kjer si izmenjujemo primere dobre prakse. Sistematičnega spremljanja učinkov je še vedno premalo, prav tako je kolegialno vrednotenje še vedno redko in premalo strukturirano, čeprav bi lahko pomembno prispevalo k rasti kolektiva.

Sklepne ugotovitve

Analiza dokumentov in prakse v dijaškem domu pokaže, da je profesionalno učenje premišljeno vključeno v načrtovanje in izvedbo dela ter da zaposleni razumejo njegovo pomembnost. Ob tem pa izstopa nekaj pomanjkljivosti: profesionalni razvoj je bil doslej pogosto osredotočen na individualna izobraževanja, medtem ko so bile oblike kolegialnega učenja in skupne refleksije manj razširjene.

Da bi te vrzeli zapolnili, smo v letošnjem šolskem letu v LDN prvič vključili nekaj novosti: kolegialne hospitacije, uvedbo supervizije, oblikovanje strokovnega aktiva in deljenje primerov dobre prakse na digitalni platformi.

Prvi korak je bila uvedba medsebojnih kolegialnih hospitacij kot ena od pomembnejših oblik strokovnega učenja. Kolektivne hospitacije omogočajo izmenjavo praks in spodbujajo strokovno refleksijo. Na mesečnih sestankih strokovnega aktiva določimo izvajalko

hospitacije, opazovalke ter vidike, na katere bomo pri opazovanju pozorne. Namen hospitacij ni presojanje, temveč strokovno učenje drug od drugega, izmenjava izkušenj in skupno iskanje priložnosti za izboljšave.

Strokovni aktiv predstavlja pomemben prostor strokovne izmenjave, kjer se načrtuje profesionalni razvoj, obravnavajo vzgojna vprašanja ter sistematično prenaša znanje iz individualnih usposabljanj v prakso. Na ta način se potrjuje načelo, da je profesionalno učenje skupna odgovornost in ne le naloga posameznika (Dimovski in Colnar, 2018).

Kot vodja strokovnega aktiva ugotavljam, da je to prostor, kjer načrtno odpiramo teme razprav, prenašamo spoznanja iz seminarjev v prakso in med seboj delimo gradiva ter primere dobrih praks.

Načrtovano uvedbo supervizije smo zaradi obveznosti supervizorke prestavili na prihodnje šolsko leto, smo pa prepričani, da bo nudila prostor za predelavo zahtevnejših situacij. Klepetalnica v okolju Teams omogoča, da s sodelavkami delimo informacije, strokovne vsebine in druge zanimivosti, ki se pojavljajo pri našem delu.

Uvajanje teh novosti pomeni pomemben premik od individualno usmerjenih oblik k bolj kolektivnim praksam. Pričakovati je, da bo to še prispevalo k večji povezanosti zaposlenih, razvoju kulture skupnega učenja in bolj sistematičnemu spremljanju učinkov strokovnega razvoja. Posledično se bo to odražalo v kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ter v boljših pogojih bivanja in učenja dijakov. Ob tem je treba poudariti, da ima ravnatelj ključno vlogo pri ustvarjanju pogojev za profesionalni razvoj – od krepitve zaupanja v kolektivu do zagotavljanja priložnosti za učenje (Erčulj, 2022). Prav njegova spodbuda in usmerjanje omogočata, da profesionalno učenje postaja skupna razvojna usmeritev zavoda.

Sklepno lahko rečem, da je profesionalno učenje v našem dijaškem domu dobro umeščeno v letni delovni načrt in druge usmeritvene dokumente zavoda ter že pomembno prispeva h kakovosti dela, a hkrati ostajajo področja, ki kličejo po nadgradnji – predvsem sistematično spremljanje učinkov in večja usmerjenost v kolektivno učenje.

V nadaljevanju sledi presoja dejavnosti profesionalnega učenja, pripravljena na podlagi kontrolne liste, ki omogoča bolj konkreten vpogled v razširjenost in učinkovitost različnih oblik strokovnega razvoja v zavodu.

Presoja dejavnosti profesionalnega učenja

V Dijaškem in študentskem domu Novo mesto je zaposlenih devet strokovnih delavcev (osem vzgojiteljic in svetovalna delavka), ki skupaj skrbimo za 224 dijakov, razporejenih v osem vzgojnih skupin. V študentski stavbi je nastanjenih še približno 150 študentov.

Tabela 1

Izpolnjena kontrolna lista dejavnosti profesionalnega učenja

		manj kot 25 %	približno 50 %	več kot 75 %
1	udeležba na seminarjih in delavnicah v Sloveniji			x
2	aktivna udeležba na konferencah v Sloveniji s prispevkom		x	
3	udeležba na konferencah v Sloveniji BREZ prispevka		x	
4	aktivna udeležba na konferencah v tujini s prispevkom	x		
5	udeležba na konferencah v tujini BREZ prispevka	x		
6	medsebojne/kolegialne hospitacije v zavodu	x		
7	medsebojne/kolegialne hospitacije med različnimi zavodi	x		
8	formalno mentorstvo strokovnim delavcem začetnikom in pripravnikom		x	
9	neformalno mentorstvo ostalim novo zaposlenim		x	
10	akcijsko raziskovanje	x		
11	aktivna udeležba strokovnih delavcev na srečanjih strokovnih aktivov/skupin v strokovnih razpravah		x	
12	aktivna vključenost v slovenske (nacionalne) projekte		x	
13	aktivna vključenost v mednarodne projekte (npr. Erasmus+, Interreg, Horizon)	x		
14	mobilnost v tujini (usposabljanje, sledenje na delovnem mestu, poučevanje)	x		
15	obiski drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov (npr. šol, vrtcev)		x	
16	obiski podjetij, javnih organizacij ali nevladnih organizacij		x	
17	aktivno sodelovanje z javnimi zavodi na področju šolstva (npr. ZRSŠ, CPI, ACS, RIC), npr. v študijskih skupinah, na usposabljanjih kot izvajalec ali član delovnih/ekspertnih skupin	x		
18	poučevanje v paru/tandemu		x	
19	aktivna vključenost v coaching, supervizijo, intervizijo		x	
20	aktivna vključenost in sodelovanje v (spletnih) skupnostih, mrežah, povezanih z vzgojo in poučevanjem	x		
21	sodelovanje v kolegialnih presojah, zunanjih evalvacijah	x		
22	branje strokovne in znanstvene literature			x
23	redno pisanje refleksij, dnevnikov, vodenje (e)listovnika		x	
24	delitev/izmenjava gradiv, učnega materiala in pripomočkov		x	
25	skupno soustvarjanje in dopolnjevanje/ novega gradiva, izboljšave učnega materiala in pripomočkov		x	
26	Delitev znanja na posebnih dnevih, pedagoških konferencah 8npr.		x	
27	vključenost v formalne študijske programe		x	

Analiza kontrolne liste dejavnosti profesionalnega učenja pokaže, da se zaposleni vključujemo v različne oblike strokovnega razvoja. Najbolj razširjene dejavnosti, pri katerih

sodeluje več kot 75 % zaposlenih, so udeležba na seminarjih in delavnicah v Sloveniji ter branje strokovne in znanstvene literature. Menim, da večina strokovnih delavcev v našem dijaškem domu redno spremlja strokovno literaturo. To ocenjujem na podlagi dejstva, da se nas trenutno veliko dodatno izobražuje in aktivno vključuje v različne oblike strokovnega razvoja. Poleg tega s prispevki redno sodelujemo na Mednarodnem kongresu dijaških domov Slovenije, kar zahteva sprotno spremljanje strokovnih vsebin. Dijaški dom je naročen tudi na reviji *Svetovalno delo* in *Vzgoja*, ki ju zaposlene pogosto prebiramo. Branje strokovnih vsebin je tako pri nas že del vsakdanje prakse in pomemben del našega strokovnega razvoja.

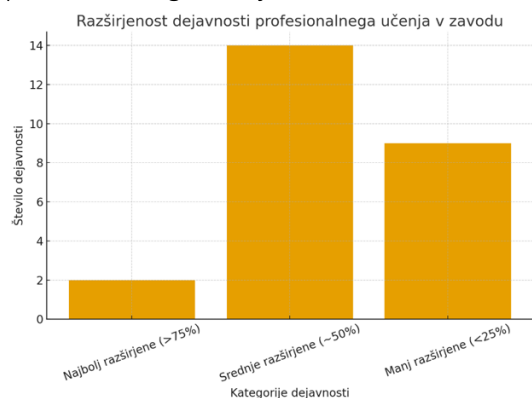
Približno polovica strokovnih delavcev se vključuje v dejavnosti, kot so aktivna udeležba na konferencah v Sloveniji (s prispevkom in brez prispevka), formalno in neformalno mentorstvo, obiski drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov, redno pisanje refleksij, izmenjava gradiv in pripomočkov, različne dodatne oblike izobraževanj (npr. delavnice o duševnem zdravju mladih), sodelovanje z javnimi zavodi na področju šolstva, poučevanje v paru ter vključevanje v formalne študijske programe.

Manj kot četrtnina zaposlenih se vključuje v dejavnosti, kot so hospitacije, akcijsko raziskovanje, mednarodni projekti, mobilnost v tujini, supervizija, intervizija, coaching, kolegialne presoje ter aktivno sodelovanje v strokovnih mrežah in spletnih skupnostih.

Iz tega je razvidno, da so v našem zavodu najbolj razvite tiste oblike profesionalnega učenja, ki so neposredno povezane z vsakodnevnim delom, medtem ko dejavnosti, ki zahtevajo širše povezovanje, raziskovalni pristop ali mednarodno sodelovanje še niso dovolj razširjene.

Slika 1

Diagram razširjenosti dejavnosti profesionalnega učenja



Stolpčni diagram potrjuje, da je največ dejavnosti učenja srednje razširjenih (vključenih je približno 50 % zaposlenih), najmanj pa tistih, ki zajamejo skoraj vse strokovne delavce. To kaže na to, da se zaposleni pogosto odločamo za oblike učenja glede na lastne potrebe in interese, manj pa na področjih, ki zahtevajo celovitejše sodelovanje kolektiva.

Povezava s profesionalno učečo se skupnostjo

Rezultati potrjujejo, da v našem zavodu že gradimo temelje profesionalno učeče se skupnosti. To se kaže v sodelovanju, medsebojnem mentorstvu in prenosu znanja v prakso. Po Brejc, Mlekuž in Zavašnik (2022) profesionalno učenje presega individualni razvoj in ustvarja kulturo sodelovanja – to pa v praksi uresničujemo s pomočjo refleksije, mentorstva ter uvajanja novih oblik, kot so hospitacije, učni sprehodi in digitalno deljenje primerov dobre prakse.

Kljub temu pa ostaja manj razvit del dejavnosti, ki zahtevajo več institucionalne podpore ali povezovanja z drugimi okolji – na primer mednarodni projekti, raziskovalne dejavnosti. To odpira priložnost, da se zavod v prihodnje še bolj odpre navzven in s tem obogati svoje strokovno delo.

Povezava z ugotovitvami iz Letnega delovnega načrta

Rezultati kontrolne liste se ujemajo z analizo Letnega delovnega načrta. Udeležba na seminarjih in izobraževanjih je močno prisotna in spodbujena, uvajanje hospitacij in supervizije

je v začetni fazi, mentorstvo in sodelovanje v strokovnem aktivu predstavljata vez med individualnim in kolektivnim učenjem, medtem ko mednarodne in raziskovalne dejavnosti ostajajo manj razvite.

Sklepne ugotovitve

Profesionalno učenje v našem dijaškem domu je najmočnejše tam, kjer se neposredno prepleta z vsakodnevnim delom in sodelovanjem med zaposlenimi. Največji učinek imajo dejavnosti, ki jih lahko takoj prenesemo v prakso, ki spodbujajo kolektivno sodelovanje ter omogočajo refleksijo.

Kot največji izziv pa ostajajo oblike, ki zahtevajo več odpiranja navzven – kot so projekti, mobilnost ali raziskovanje. Prav zato je vpeljava novih praks, kot so hospitacije, supervizija in deljenje primerov dobre prakse na digitalni platformi, pomemben korak naprej. Te dejavnosti bodo dolgoročno prispevale k še bolj povezani in trdni profesionalno učeči se skupnosti, kar se bo odražalo tako v kakovosti strokovnega dela kot v boljši podpori dijakom.

Zaključek

Na podlagi izvedene analize ugotavljam, da imamo v Dijaškem in študentskem domu Novo mesto dobro osnovo za razvoj profesionalnega učenja, a so pred nami tudi priložnosti za izboljšave. Ključna vloga pri tem pripada ravnateljici, ki lahko s spodbujanjem udeležbe na aktualnih strokovnih izobraževanjih, z bolj sistematičnim spremljanjem učinkov ter z uradno podporo hospitacijam in superviziji poskrbi za dolgoročen razvoj tega področja.

Kot vodja strokovnega aktiva pa pri tem vidim tudi svoj prostor in odgovornost. Aktiv lahko postane prostor, kjer načrtno odpiramo teme za razpravo, prenašamo spoznanja iz seminarjev v prakso in med seboj delimo gradiva ter primere dobre prakse. Sama želim prispevati tako, da sodelujem pri medsebojnih hospitacijah, sproti delim svoje znanje in redno reflektiram svoje delo.

K napredku lahko prispevajo tudi vse sodelavke – z mentorstvom, z deljenjem svojih izkušenj in z uvajanjem novih znanj v vsakodnevno delo z dijaki. S skupnim trudom lahko gradimo še močnejšo profesionalno učečo se skupnost, kar bo dolgoročno prispevalo tako

k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela kot tudi k zadovoljstvu dijakov in zaposlenih.

Viri in literatura

Brejc, M., Mlekuž A., Zavašnik, M. (2022). Profesionalno učenje in sodelovanje v vrtcih in šolah: 6 – 21. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/vodenje-in-praksa-profesionalnega-ucenja-in-sodelovanja-v-vrtcih-in-solah/>

Dimovski, V., Colnar, S. (2018). Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija. Vodenje v vzgoji in

izobraževanju 16 (3): 7 – 30. Ljubljana: Šola za ravnatelje. http://www.solazaravnatelje.si/ISSN/1581-8225/2018_3.pdf

Erčulj, J. (2022). Šola kot učeča se skupnost in vloga ravnatelja. Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja: 112 – 122. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

Erčulj, J. in Zavašnik, M. (2020). Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: Izzivi in priložnosti. Šola za ravnatelje.

Od raziskovanja do reševanja problemov z uporabo STEM kompletov

Prispevek obravnava pomen računalniškega mišljenja kot ene ključnih kompetenc 21. stoletja in njegovo vključevanje v pouk v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Predstavljeni so teoretična izhodišča računalniškega mišljenja, obstoječe prakse njegove uporabe pri različnih predmetih in možnosti za njegovo nadaljnje razvijanje. Poseben poudarek je namenjen koristim za učence, ki vključujejo razvoj sposobnosti reševanja problemov, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in sodelovalnih veščin. Ugotovitve temeljijo na pregledani literaturi, izkušnjah razvojnega projekta RAČek in primerih dobrih praks. *Ključne besede: računalniško mišljenje, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, osnovna šola, reševanje problemov, projekt RAČek*

The article discusses the importance of computational thinking as one of the key competencies of the 21st century and its integration into teaching in the first educational stage of primary school. It presents the theoretical foundations of computational thinking, existing practices of its implementation across different subjects, and possibilities for its further development. Special emphasis is placed on the benefits for students, including the development of problem-solving abilities, critical thinking, creativity, and collaborative skills. The findings are based on a review of the literature, experiences from the RAČek development project, and examples of good practice. *Keywords: computational thinking, first educational stage of primary school, primary school, problem solving, RAČek project*

Uvod

Digitalna preobrazba, ki jo doživljamo v zadnjih desetletjih, vpliva na skoraj vsa področja našega življenja – od dela, učenja in komuniciranja do reševanja vsakdanjih izzivov. V takšnem okolju postaja sposobnost reševanja kompleksnih problemov na sistematičen in logičen način ena ključnih kompetenc za prihodnost. V tem okviru se vse bolj uveljavlja pojem računalniško mišljenje (ang. computational thinking, CT), ki ga številni avtorji obravnavajo kot temeljno pismenost 21. stoletja (Wing, 2006; Grover & Pea, 2013).

Računalniško mišljenje presega okvir tehničnih znanj in programiranja. Gre za način razmišljanja, ki posameznika usposablja za analizo problemov, ustvarjanje rešitev in njihovo evalvacijo. Uvajanje teh spretnosti v izobraževanje pomeni, da otroke učimo, kako razmišljati, ne le, kako uporabljati tehnologijo. Posebej pomembno je, da z razvijanjem računalniškega mišljenja začnemo zgodaj, že v

prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole oz. še pred tem, v vrtcu, saj so otroci v tem času najbolj dovzetni za razvoj miselnih vzorcev.

Teoretična izhodišča računalniškega mišljenja

Wing (2006) računalniško mišljenje opredeljuje kot univerzalno spretnost, ki je pomembna za vsakega posameznika, podobno kot branje, pisanje in računanje.

Računalniško mišljenje temelji na več ključnih elementih, t. i. komponentah računalniškega mišljenja:

- dekompoziciji, kar pomeni razčlenjevanje problema na manjše dele. Učenci se učijo, da je zapleteno nalogo lažje rešiti, če jo razdelimo na več korakov;
- prepoznavanju vzorcev. Učenci se učijo iskati podobnosti med nalogami in jih uporabiti pri reševanju novih problemov;

- abstrakciji, pri kateri je poudarek na bistvenih informacijah, manj pomembne pa se odstranijo;
- algoritemskem razmišljanju, ki je oblikovanje zaporedja korakov za rešitev problema;
- evalvaciji oziroma preverjanju, ali rešitev deluje in ali bi jo lahko izboljšali.

Brennan in Resnick (2012) poudarjata tri razsežnosti računalniškega mišljenja: koncepte (zaporedja, zanke, pogoji), prakse (preizkušanje, iteracija, deljenje) in perspektive (programiranje kot način izražanja in ustvarjanja). To prikazuje, da računalniško mišljenje ni zgolj tehnična spretnost, temveč celosten pristop k reševanju problemov.

Računalniško mišljenje v kurikularnem kontekstu

V slovenskem prostoru je računalniško mišljenje umeščeno v več predmetnih področjih. Pomemben je razvoj miselnih procesov, povezanih z računalniškim mišljenjem, tudi pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Projekti, kot je RAČek, prikazujejo, da je mogoče računalniško mišljenje uspešno vključiti v pouk brez obvezne uporabe računalnika, temveč z različnimi ustvarjalnimi dejavnostmi, nastavljenimi kot realne življenjske problemske situacije.

V tujini je računalniško mišljenje že vključeno v osnovnošolske kurikule. Na primer, v Veliki Britaniji so učenci že od 5. leta starosti vključeni v dejavnosti programiranja in algoritmičnega mišljenja (National Curriculum, 2014). Podobno na Finskem računalniško mišljenje povezujejo z raziskovalnim učenjem in ustvarjalnostjo.

Kje računalniško mišljenje že spodbujamo v šoli?

Računalniško mišljenje ni omejeno na pouk računalništva, temveč se naravno pojavlja pri različnih predmetih (naravoslovju, tehniki, matematiki in ostalih predmetih v kombinaciji z medpredmetnim povezovanjem).

Medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje se lahko giblje od preprostih enopredmetnih povezav, ki krepijo notranjo koherenco znotraj predmeta, do zahtevnejših interdisciplinarnih in transdisciplinarnih povezav, kjer se učne vsebine obravnavajo celostno in presežejo meje posameznih disciplin.

Multidisciplinarne povezave temeljijo na skupni temi ali problemu, ki ga vsak predmet obravnava z lastnega vidika. **Interdisciplinarne povezave** pa pomenijo višjo raven integracije, saj predmeti skupaj oblikujejo skupen cilj in omogočajo celostno razumevanje.

Medpredmetno povezovanje se v pedagoški teoriji in praksi pojavlja v različnih oblikah, od najpreprostejših, enopredmetnih povezav, ki se dogajajo znotraj posameznega predmeta, do najbolj zahtevnih transdisciplinarnih oblik, kjer meje med disciplinami skoraj povsem izginejo. Enopredmetne povezave krepijo notranjo koherenco predmeta, saj povezujejo učne cilje, bodisi vertikalno (nadgradnja znanja skozi zaporedne učne enote) bodisi horizontalno (povezovanje vsebin znotraj iste ravni ali tematskega sklopa). Tak pristop spodbuja napredovanje učencev znotraj predmeta in večjo preglednost učnega procesa (Pavlič Škerjanc, 2010).

Multidisciplinarne povezave nastanejo, ko predmeti obravnavajo skupno temo, problem ali spretnost, vendar vsak s svojega strokovnega vidika. Predmetna struktura se pri tem ne razkraja, povezovanje pa se kaže predvsem v usklajevanju časa obravnave vsebin. Učenci tako pridobijo različne poglede na isti pojav, čeprav se predmetne meje ohranjajo (Ivanitskaya, Clark, Montgomery & Primeau, 2002).

Interdisciplinarne povezave pomenijo višjo raven integracije. V tem primeru učitelji načrtno sodelujejo pri oblikovanju skupnih učnih ciljev, ki presegajo okvire posameznih disciplin. Rezultat je enoten učni proces, ki učencem omogoča kompleksnejše in sistemsko razumevanje pojavov. Tak način poučevanja spodbuja sodelovanje, povezovanje znanja in uporabo različnih perspektiv pri reševanju problemov (Ivanitskaya idr., 2002).

Kakovostno medpredmetno povezovanje temelji na premišljenem načrtovanju, saj je ravno skrbna priprava

osrednji dejavnik uspešnega poučevanja in učenja (Laurie, 2011). Pomembno je, da število predmetov, ki jih vključimo, ostane smiselno omejeno. Prevelika razpršenost lahko namreč vodi v izgubo izobraževalne vrednosti, zato morajo biti povezave logične in vsebinsko utemeljene (Pavlič Škerjanc, 2010).

Vloge predmetov v MP se razlikujejo:

- nosilna vloga: predmet, iz katerega povezava izhaja in zasleduje temeljne cilje (npr. naravoslovje pri naravoslovnem dnevu o recikliranju);
- poudarjena vloga: predmet, ki dopolnjuje nosilni predmet in hkrati ohranja lastne cilje (npr. matematika, ki obdeluje podatke o recikliranju);
- podporna vloga: predmeti veščin, ki omogočajo uresničevanje skupnih ciljev in razvijajo širše kompetence (npr. računalništvo, tuji jezik, slovenščina). Ti predmeti prispevajo k prenosu znanja v širši kontekst in razvijajo kompetence, ključne za delovanje v sodobni družbi (Pavlič Škerjanc, 2010).

Medpredmetno povezovanje tako nadgrajuje sodobne teorije poučevanja in učenja, saj učenca postavlja v središče učnega procesa kot aktivnega graditelja znanja. Omogoča celovito in sistemsko obravnavo pojavov, hkrati pa spodbuja razvoj miselnih procesov, ki so potrebni za kompleksne izzive sodobne družbe.

Kje računalniško mišljenje še lahko razvijamo?

Obstoječi učni načrti ponujajo številne priložnosti, vendar se lahko računalniško mišljenje dodatno spodbuja z inovativnimi pristopi:

- t. i. unplugged dejavnosti: igre brez računalnika, ki na konkreten način ponazarjajo algoritme. Primer: učenci dajejo navodila sošolcu, kako priti do cilja v učilnici;
- vizualno programiranje: ScratchJr in Blockly učencem omogočata ustvarjanje zgodb in iger, pri čemer spoznavajo pojme, kot so zanke in pogoji;
- izobraževalna robotika: robotki, kot so KUBO, Bee-Bot in Lego WeDo, spodbujajo eksperimentiranje, sodelovanje in iteracijo;

- medpredmetni projekti: projekti, ki povezujejo več predmetov. Primer: učenci pri naravoslovju gojijo rastline, pri matematiki merijo njihovo rast, pri likovni umetnosti oblikujejo plakate, pri slovenščini pa pišejo poročila;
- digitalna orodja in umetna inteligenca: učence lahko že zgodaj seznanimo z osnovnimi pojmi umetne inteligence, npr. kako delujejo preprosti priporočilni sistemi ali prepoznavanje slik.

Pristop STEM

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) je eden najbolj uveljavljenih primerov medpredmetnega povezovanja v sodobnem izobraževanju. Temelji na preseganju meja med disciplinami, avtentičnem učenju in povezovanju znanja z realnimi življenjskimi situacijami. Cilj je razvijanje veščin 21. stoletja, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost, sodelovanje, komunikacija in digitalna pismenost (English, 2016; Kelley & Knowles, 2016; Nayem & Hossain, 2023).

STEM se lahko izvaja na več ravneh integracije (English, 2016; Vasquez idr., 2013):

- disciplinarno (učenci razvijajo temeljne pojme znotraj predmeta),
- multidisciplinarno (discipline ostajajo ločene, a jih povezuje skupna tema, npr. voda),
- interdisciplinarno (smiselno prepletanje konceptov dveh ali več disciplin),
- transdisciplinarno (reševanje avtentičnih problemov, kjer meje disciplin skoraj izginejo).

Učitelj ima v izobraževanju STEM vlogo načrtovalca in spodbujevalca, saj ustvarja okolja, ki omogočajo integracijo znanj in razvoj raziskovalnih, ustvarjalnih ter sodelovalnih spretnosti. Kakovostno učenje STEM pogosto temelji na projektnem in problemskem učenju, raziskovanju, uporabi tehnologije in diferenciaciji (Kelley & Knowles, 2016; Nayem & Hossain, 2023). S tem učitelj omogoči otroku, da je aktiven, da prepleta vsebine in rešuje problemske situacije z aktivnim raziskovanjem oz. sodelovanjem.

Računalniško mišljenje je znotraj STEM prepoznano kot ključna kognitivna veščina.

Vključuje dekompozicijo, prepoznavanje vzorcev, abstrakcijo, algoritme in evalvacijo (Saidin idr., 2021). Računalniško mišljenje deluje kot integrativno orodje, saj povezuje znanstveno, ustvarjalno in problemsko mišljenje ter podpira sodelovanje in projektno delo (Dolgopolovas & Dagienė, 2020; Li idr., 2020).

Računalniško mišljenje s pristopom STEM ne le podpira razumevanje matematičnih in naravoslovnih konceptov, ampak učencem omogoča aktivno vlogo ustvarjalcev znanja in rešitev (Weintrop idr., 2016).

Računalniško mišljenje pomembno podpira učenje na področjih STEM, saj razvija celostno, prilagodljivo in ustvarjalno razmišljanje. Njegova integracija v pouk prinaša številne koristi – učencem pomaga bolje razumeti matematične in naravoslovne koncepte, povečuje njihovo aktivno vlogo pri učenju in jih spodbuja, da postanejo ustvarjalci rešitev, ne le uporabniki tehnologije.

Računalniško mišljenje omogoča večmodalno učenje z robotiko, simulacijami in fizičnim računalništvom, povezuje učenje z resničnimi življenjskimi situacijami, krepi motivacijo in angažiranost učencev. Poleg tega spodbuja kritično in analitično mišljenje, razvija sposobnost reševanja kompleksnih problemov in podpira ustvarjalno načrtovanje, modeliranje ter sistematično testiranje idej (Dolgopolovas & Dagienė, 2020; Saidin idr., 2021; Weintrop idr., 2016).

Koristi računalniškega mišljenja in pristopa STEM

Razvoj računalniškega mišljenja prinaša številne koristi:

- kognitivne: učenci razvijajo kritično in ustvarjalno mišljenje, analitične sposobnosti in spretnosti reševanja problemov;
- socialne: skupinsko delo spodbuja sodelovanje, komunikacijo in medsebojno pomoč;
- motivacijske: učenci so bolj motivirani za učenje, saj dejavnosti povezujejo z igro in tehnologijo ter so pri tem ustvarjalni;
- prenosljivost znanja: spretnosti računalniškega mišljenja so uporabne pri vseh predmetih v šoli in v vsakdanjem življenju, kasneje v poklicnem življenju, ne glede na izbrani poklic.

Razvojni projekt RAČek

V razvojni projekt RAČek se je Osnovna šola Šmarje pod koordinatorstvom Pedagoške fakultete Koper vključila v šolskem letu 2024/25. V projektu sodeluje razvojni tim, ki je sestavljen iz petih članov, treh učiteljic razrednega pouka, strokovnjaka s področja računalništva in koordinatorko. Namen projekta je v dveh šolskih letih razviti pristope, metode in načine dela za razvijanje računalniškega mišljenja pri pouku. Tako je v okviru projekta pripravljenih in izvedenih že devet učnih scenarijev, v šolskem letu 2025/26 bo pripravljenih in izvedenih še naslednjih devet.

Razvojni projekt RAČek, v katerega so vključeni trije razredi (2., 3. in 4. razred OŠ Šmarje pri Kopru) je do zdaj pokazal, da učenci ob dejavnostih računalniškega mišljenja razvijajo samostojnost, vztrajnost in večjo pripravljenost za skupno sodelovanje, dogovarjanje, iskanje skupnih rešitev. Motivacija za delo je višja, učenci bolj izkazujejo zanimanje za rešitev zastavljenega problema.

V okviru razvijanja dejavnosti za računalniško mišljenje se učitelji soočajo z izzivi, kot so pomanjkanje strokovnega znanja učiteljev, časovna stiska in pomanjkanje literature (predvsem slovenske). Na Pedagoški fakulteti je v sklopu projekta v pripravi Katalog operativnih ciljev, v katerem bo teoretično razloženo in opredeljeno računalniško mišljenje s konkretno uporabo pri pouku v povezavi z učnimi cilji, predvidenimi v novem učnem načrtu. Prav tako se bodo pripravili primeri dejavnosti in učni scenariji.

Učitelji bi potrebovali več strokovnega usposabljanja na temo računalniškega mišljenja in konkretnih primerov dobrih praks, kar je tudi del razvojnega projekta.

Zaključek

Računalniško mišljenje je univerzalna kompetenca, ki presega zgolj področje računalništva in ima pomembno vlogo pri oblikovanju uspešnih posameznikov prihodnosti. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole lahko učitelji z ustreznimi pristopi ustvarijo bogato okolje za njegov razvoj. Ob upoštevanju teoretičnih izhodišč, primerov iz prakse in vključevanju novih metod bodo učenci pridobili dragocene veščine, ki jim bodo služile

vse življenje, tako v osebnem kot profesionalnem okolju.

Članek je nastal v okviru projekta RAČek, ki ga sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z Načrtom za okrevanje in odpornost v okviru razvojnega področja Pametna, trajnostna in vključujoča rast, komponente: Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod, za ukrep investicije E: Celovita transformacija (trajnost in odpornost) zelenega in digitalnega izobraževanja.

This article was prepared as part of the RAČek project, which is co-financed by the Republic of Slovenia, the Ministry of Education and the European Union – NextGenerationEU. The project is implemented in accordance with the Recovery and Resilience Plan under the Smart, sustainable and inclusive growth, component: Strengthening competences, especially digital competences and competences needed for new professions and green transition, for the measure of Investment E: Comprehensive transformation (sustainability and resilience) of green and digital education.

Viri in literatura

- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Dolgopolas, V., & Dagienė, V. (2020). Computational thinking and its integration into STEM education. *Informatics in Education*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.01>
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95–111. <https://doi.org/10.1023/A:1021105309984>
- Laurie, R. (2011). *Effective teaching and learning planning: A foundation for success*. OECD Publishing.
- Nayem, A., & Hossain, M. (2023). Integration of STEM education for the 21st century skills. *International Journal of Education and Development*, 10(1), 45–60.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saidin, N. F., Halim, N. D. A., & Yahaya, N. (2021). Developing computational thinking through STEM education. *Journal of Engineering Science and Technology*, 16(2), 1450–1466.
- Vasquez, J. A., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3–8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127–147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, J. M. (2011). *Research Notebook: Computational Thinking—What and Why?* The Link Magazine, Spring 2011. Carnegie Mellon University.

Liza Vratarić

Učenka OŠ Stična, PŠ Višnja

Gora

liza.vrataric@gmail.com

Tutorstvo

Tutorstvo predstavlja pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj učencem nudi podporo pri učenju ter prilagajanju v šolsko okolje. V osnovni šoli je najpogosteje prisotno medvrstniško tutorstvo, pri katerem starejši in uspešnejši učenci pomagajo mlajšim. Tutorstvo ne prispeva le k boljšemu učnemu uspehu, temveč tudi k razvoju samozavesti, odgovornosti in krepi socialne spretnosti. Oba vključena v tutorstvo, tako tutor kot tutorand, v procesu veliko pridobita, saj takšna oblika medvrstniške pomoči spodbuja sodelovanje, solidarnost in občutek pripadnosti. Pomaga ustvarjati spodbudno in povezano skupnost, kjer si posamezniki med seboj pomagajo. Tudi sama sem tutorica, zato sem izkusila, kako pomembno je razumevanje, potrpežljivost in podpora pri učenju ter kako veliko zadovoljstva prinaša pomoč drugim. Zaradi vseh naštetih značilnosti tutorstva lahko rečemo, da ima tutorstvo pomembno vlogo pri izboljšanju medosebnih odnosov med učenci ter prispeva k oblikovanju pozitivnega in uspešnega izobraževalnega okolja.

Ključne besede: tutorstvo, medvrstniška pomoč, sodelovanje, odgovornost

Tutoring is an important part of the educational process, as it provides students with support in learning and adapting to the school environment. In primary school, secondary school tutoring is most often present, in which older and successful students help younger ones. Tutoring contributes not only to better academic success, but also to the development of self-confidence, responsibility and strengthening social skills. Both those involved in tutoring, both the tutor and the tutorand, gain a lot in the process, as this form of peer support encourages cooperation, solidarity and a sense of belonging. It helps to create a stimulating and connected community where individuals help each other. I am a tutor myself, so I have experienced how important understanding, patience and support are in learning, and how much satisfaction comes from helping others. Due to all the above characteristics of tutoring, we can say that tutoring plays an important role in improving interpersonal relationships between students and contributes to creating a positive and successful educational environment.

Keywords: tutoring, peer support, cooperation, responsibility

Uvod: kaj je tutorstvo?

Preden začnemo govoriti o pomenu tutorstva, moramo torej razjasniti, kaj se skriva za besedo tutor. V SSKJ je termin razložen tako: »-ja m (ū) knjiž. varuh, skrbnik: postaviti mladoletniku tutorja; pren. tutor življenja« (SSKJ, b. d.).

Glede na zgornjo razlago je jasno, da je tutor oseba, ki pomaga svojemu »varovancu« (tutorandu). Avtorji Božnar (2023) ter Marentič

Požarnik in Mihevc (1997) navajajo, da se je tutorstvo začelo razvijati že v antičnem Rimu, kjer so imeli tutorje, katerih naloga je bila poskrbeti za svoje varovance. Tako tudi beseda tutor izvira iz latinske besede "tutor" in pomeni varuh oz. skrbnik. Sledi tutorstva so tako opazne tudi že v srednjeveških univerzah, kjer so imeli posameznika, ki je predstavljal vezni člen med profesorji in študenti.

Tutorstvo bi lahko opredelili kot obliko sodelovalnega učenja, ki je namenjena pridobivanju znanja in spretnosti z aktivno podporo vrstnikov (Božnar, 2023; Seo in Kim, 2019), ali kot obliko, ki vključuje učenje s pomočjo interakcije med tutorji in študenti, pri čemer pa je glavni poudarek v sodelovalnem in prijaznem okolju, kjer vsi razumejo skrb in interese drug drugega (Božnar, 2023; Zapata, 2020).

Če povzamemo, je tutorstvo oblika učenja, pri katerem je poudarek predvsem na bolj sproščenem, sodelovalnem in prijaznem učnem okolju, kar posledično študentom omogoča manj stresno učenje in reševanje različnih problemov (Božnar, 2023; Colvin, 2007). Tutorstvo torej uvrščamo med oblike medvrstniške pomoči, medvrstniškega učenja.

Vrste tutorstva

Tutorstvo lahko najdemo tako v osnovni in srednji šole, ne le na fakultetah. Na srednjih šolah in fakultetah so razvite različne oblike tutorstva, medtem ko je v osnovni šoli najpogostejša in edina oblika tutorstva vrstniško tutorstvo.

Na fakultetah je pogosto prisotno tudi tutorstvo za tuje študente, ki jim pomaga pri vključevanju v novo kulturno in akademsko okolje ter pri premagovanju jezikovnih ovir (Univerza v Ljubljani, 2019).

Uvajalno tutorstvo je namenjeno dijakom ali študentom ob vstopu v novo izobraževalno okolje ter jim pomaga pri prilagajanju na nov način dela, organizacijo pouka in šolske obveznosti. Predmetno tutorstvo je usmerjeno v pomoč pri posameznih predmetih ali študijskih področjih, kjer dijaki oziroma študenti za potrebujejo dodatno razlago ali podporo pri razumevanju zahtevnejše snovi. Tutorstvo študente s posebnimi potrebami vključuje prilagoditve in dodatno pomoč glede na njihove individualne potrebe.

Tutorstvo lahko delimo glede na razmerje v starosti med tutorjem in udeležencem ter ločimo med-starostno tutorstvo in isto-starostno tutorstvo. Pri med-starostnem tutorstvu gre za to, da starejši študentje poučujejo in pomagajo mlajšim študentom, pri čemer pa je bistveno, da imajo tutorji višjo akademsko izobrazbo v primerjavi s

študenti. Pri istostarostnem tutorstvu pa so udeleženci po navadi iste starosti oz. so na isti stopnji akademske izobrazbe (Božnar, 2023).

Vsem oblikam tutorstva je skupno to, da spodbujajo sodelovanje, odgovornost, medsebojno pomoč ter krepijo občutek pripadnosti skupnosti.

Vrstniško tutorstvo

V osnovni šoli je najbolj razširjena in pogosto tudi edina oblika tutorstva vrstniško tutorstvo. Pri tej obliki starejši ali uspešnejši učenci pomagajo mlajšim oziroma sošolcem pri učenju, razumevanju učne snovi in vključevanju v šolsko okolje.

Jereb (2011) termin vrstniško tutorstvo opredeljuje kot pomoč vrstnikov v času šolanja in navaja, da je "vrstniško tutorstvo fleksibilna strategija, ki vključuje učence, ki med seboj delijo znanje, si pomagajo in sodelujejo".

Pri vrstniškem tutorstvu gre torej za nesebično in prostovoljno obliko dela, kjer učenec pri učenju in delu pomaga drugemu učencu (Klačinski, 2020).

»To je strategija, ki jo vodi vrstnik oziroma učenec, sestavlja pa jo odnos med učno zelo uspešnim učenec (ki lahko obiskuje višji razred) in učno manj uspešnim učencem (ki lahko obiskuje nižji razred), v strategijo pa sta lahko vključena tudi učenca s primerljivimi učnimi dosežki.« (Jereb, 2011, str. 94)

V šolskem prostoru je tutorstvo torej organizirana in načrtovana oblika pomoči, pri kateri starejši ali uspešnejši učenci pomagajo mlajšim ali tistim, ki pri določenem predmetu potrebujejo dodatno razlago.

Če povemo čisto preprosto, to pomeni, da se učenci učimo drug od drugega. Čeprav takšen način učenja ni nov in se ljudje že od nekdaj učimo v skupnosti, včasih kar pozabimo, da smo uspešnejši, če sodelujemo in si pomagamo.

Pogosto napačno menimo, da je tutorstvo le učna pomoč šibkejšim učencem in da je lahko tutor le nekdo, ki ima v šoli same odlične ocene, tutorand pa nekdo, ki ima same negativne ocene. To seveda ni res, saj je tutor lahko vsak otrok, ki pokaže zanimanje in voljo, ne glede na ocene. In sploh ne gre samo za učenje.

Pomembnost tutorstva vidim predvsem v tem, da temelji na zaupanju. Mlajši učenci se

včasih lažje pogovarjajo s starejšimi učenci kot z odraslimi. Če nečesa ne razumejo, jih je pri pouku lahko strah vprašati, da ne bi izpadli nerodno. Pri tutorju pa se pogosto počutijo bolj sproščeno. Vedo, da jih nekdo razume, saj je bil tudi sam nekoč na njihovem mestu. Poleg tega tutorstvo spodbuja sodelovanje, solidarnost in občutek skupnosti. Šola ni le prostor, kjer pridobivamo ocene, ampak tudi prostor, kjer se učimo odnosov. Tutorstvo krepi prav te odnose in ustvarja bolj prijazno šolsko okolje. Za povrh pa tudi zelo dobra popotnica za nadaljnje šolanje, ki nauči, tako tutorja kot tutoranda, kako sprejemati in dajati pomoč vrstnikom.

Učiteljeva vloga pri tutorstvu

Ne gre za to, da bi tutor nadomestil učitelja, temveč da dopolni pouk z dodatno razlago, spodbudo in podporo. Tutor je nekdo, ki zna snov razložiti na drugačen, morda bolj preprost način, saj je tudi sam pred kratkim osvojil isto znanje.

Ima pa učitelj pomembno vlogo pri izvajanju tutorstva. Učiteljeva naloga je, da tutorja najprej dobro pripravi na njegovo delo in mu pojasni, kako naj pomaga vrstniku; pozneje pa spremlja njegovo delo in preverja, ali to res prinaša pozitivne učinke, skrbi, da delo poteka po načrtu in da tutor svoje delo res opravlja, pomaga pri razreševanju težav in sodeluje v tistih strategijah, kjer je njegova vloga pomembna (Jereb, 2011).

Če gledamo pretekle izkušnje učiteljev, zadolženih za nadziranje in usmerjanje tutorjev, v večini vsi pravijo, da učenci s slabšimi ocenami kot tutorji postanejo bolj samozavestni. Učenci z boljšimi ocenami pa so pri tutorstvu uspešni tako na učnem in socialnem področju in za zgled ter pomoč mlajšim tuturandom.

Moje srečanje s tutorstvom

Osebe, ki so v vlogi tutorja, srečamo v vrtcu, osnovni šoli, srednji šoli in na fakulteti. Beseda sama se mi je že od nekdaj zdela zanimiva: tu- to-r.

Tutorstvo na naši šoli

Na naši šoli so tutorji učenci zadnje triade, ki nudijo pomoč učencem prve triade. Tutorstvo deluje na bazi prostovoljstva. Ko se na dejavnost

vpíšeš, je pomembno, da sodeluješ do konca šolskega leta, saj tako otroku zagotoviš, da mu boš stal ob strani vselej, ko te bo potreboval.

Za izvajanje tutorstva podpišeš pogodbo o sodelovanju in s tem sprejmeš odgovornost, da si tutor celo šolsko leto.

Jaz kot tutorka

Ko sem prvič slišala, da na naši šoli iščejo tutorje, nisem bila prepričana, ali sem primerna za to vlogo. Od nekdaj sem se rada ukvarjala in igrala z otroki, a če moraš narediti vso domačo nalogo v eni šolski uri, brez da otrok obupa, to ni tako enostavno. Spraševala sem se, ali znam dovolj dobro razlagati, ali bom znala biti potrpežljiva in ali bom sploh kos odgovornosti. Po drugi strani pa sem se želela preizkusiti, nabrati nove izkušnje in narediti nekaj dobrega za druge. Nekaj izkušenj imam že od doma, saj imam mlajši dvojčici, ki njima rada pomagam.

Tu - to - r. Tu za Zalo, To za Hano in R - kot red.

Odločila sem se, da poskusim tudi v šoli. Že na prvem srečanju smo se tutorji pogovarjali o tem, kaj pomeni biti odgovoren, zanesljiv in spoštljiv. Ugotovila sem, da tutorstvo ni le pomoč pri nalogah, ampak tudi zgled mlajšim učencem. To me je spodbudilo, da sem svojo vlogo vzela resno. Počutila sem se zelo odgovorno in strah me je bilo možnosti, da ne bi znala pomagati. Moj prvi stik z učenko, ki sem ji pomagala, je bil poln pričakovanj. Bila sem malo živčna, saj nisem vedela, kako bo sodelovanje potekalo. Bala sem se, da bom prehitro govorila ali razlagala preveč zapleteno. Na začetku sva se morali najprej spoznati. Pogovarjali sva se o tem, kateri predmeti ji povzročajo težave in kaj ji gre dobro. Hitro sem ugotovila, da ni težava v tem, da ne bi bila sposobna, ampak da nima zagona. Pogosto je želela klepetati, ko pa sem jo opomnila, da imava delo, ji je energija padla. Pri reševanju pa je sicer bila kar uspešna, ko je ugotovila za kaj gre. Največji izziv zame je bil naučiti se potrpežljivosti. Včasih sem želela kar sama povedati rešitev, da bi šlo hitreje. A sem spoznala, da je pomembno, da učenka sama pride do odgovora. Moja naloga ni bila, da rešujem naloge namesto nje, ampak da jo vodim do rešitve. Najina srečanja so potekala enkrat tedensko. Običajno sva začeli s pogovarjanjem o

dnevu, nato pa sva reševali naloge. Pri razlagi sem poskušala uporabljati primere iz vsakdanjega življenja, saj sem opazila, da si tako lažje zapomni.

Pomembno mi je bilo, da ustvarim prijetno vzdušje. Če je naredila napako, je nisem popravljala na strog način, ampak sva skupaj poiskali pravo. Sčasoma sem opazila, da postaja bolj samozavestna in da si upa sama povedati, če česa ne razume.

Tutorstvo ni bilo le učenje. Včasih sva se pogovarjali tudi o šolskih skrbeh, prijateljih ali strahu pred ocenjevanjem. Ugotovila sem, da je včasih pogovor enako pomemben kot razlaga snovi. Čeprav sem bila jaz v vlogi tiste, ki pomaga, sem se tudi sama veliko naučila. Najprej sem utrdila svoje znanje. Ko moraš nekemu nekaj razložiti, moraš snov res dobro razumeti. Opazila sem, da sem postala bolj samozavestna pri govorjenju in razlagi. Naučila sem se tudi poslušati. Ni dovolj, da govoriš – pomembno je, da slišiš, kaj drugi potrebuje. Vsak učenec je drugačen, zato se moraš potruditi, da ga spoznaš in mu razlagaš na njemu primeren način.

Tutorstvo mi je pomagalo razviti občutek odgovornosti. Vedela sem, da me nekdo pričakuje in da je moje delo pomembno. To me je spodbudilo, da sem bila bolj organizirana in zanesljiva.

Moje	doživljanje	tutorstva
Tutorstvo	torej	pomeni,:
- da se učenci učijo učno snov s sovrstniki,		
- da se krepijo odnosi,		
- da vpliva na osebni razvoj učencev,		
- da je boljša klima v šoli,		
- da nas uči empatije.		

Ko učenci sodelujemo v tutorstvu, se učimo, kako drugim razložiti snov na razumljiv način. Vsak učenec razume stvari drugače, zato mora tutor včasih razložiti isto stvar na več različnih načinov. Tako se tudi tutor nauči biti bolj potrpežljiv in iznajdljiv.

Pomembno pri tutorstvu pa ni le to, da se učenci naučijo učno snov, ampak tudi to, da se ob tem razvijajo kot osebe. Tutorstvo namreč pomaga razvijati različne spretnosti, ki jih ne potrebujemo samo v šoli, ampak tudi v vsakdanjem življenju. To so na primer

pogovarjanje z drugimi, reševanje težav, sodelovanje in razumevanje drugih.

Tutorstvo pomaga tudi pri tem, da učenci postanemo bolj samostojni. Tutor ne sme narediti naloge namesto tutoranda, ampak mu mora pomagati, da sam pride do rešitve. Tako se učenec nauči razmišljati in reševati probleme sam, kar mu bo koristilo tudi v prihodnosti.

Poleg tega tutorstvo pozitivno vpliva na vzdušje v šoli. Učenci si med seboj pomagamo, se bolje razumemo in se bolj povežemo. Šola tako postane prijaznejši prostor, kjer se počutimo bolje.

Zelo pomembno je tudi, da se pri tutorstvu učimo empatije. To pomeni, da znamo razumeti, kako se počuti nekdo drug. Tutor mora biti prijazen, potrpežljiv in ne sme obsojati, če učenec česa ne zna. Ko se učenec počuti varno in sprejeto, se lažje uči in si več upa vprašati.

Na koncu lahko rečemo, da tutorstvo ni pomembno samo zaradi ocen, ampak tudi zato, ker nas uči pomembnih življenjskih stvari. Zaradi tega je dobro, da se tutorstvo v šolah spodbuja in da se vanj vključuje čim več učencev. Tudi sama sem pri tutorstvu opazila veliko teh stvari.

Zaključek

Pričana sem, da je tutorstvo ena najboljših oblik pomoči v šoli, ker temelji na medsebojnem zaupanju, spoštovanju in sodelovanju. V tem odnosu ne gre za to, da en da in drugi prejme, ampak je odnos vzajemen in oba vključena veliko pridobita.

Med sodelovanjem z mojo tutorantko sem opazila, da ji moja pomoč daje občutek varnosti in zaupanja, kar ji olajša učenje. Ko vidim njen napredek, mi to daje občutek zadovoljstva in potrjuje, da je medvrstniška pomoč pomembna za vse vpletene.

Če bi me kdo vprašal, ali bi se ponovno odločila za vlogo tutorke, bi brez oklevanja odgovorila da. Verjamem, da prav skozi takšne izkušnje rastemo – ne le kot učenci, ampak tudi kot ljudje. Zapomnimo pa si lahko misel Soerena Kieregaarda, ki je sicer zapisana in namenjena učiteljem, kljub temu pa enako velja za tutorje: *»Biti učitelj v pravem pomenu besede pomeni biti učenec. Poučevanje se začne takrat, ko se učitelji učite od učencev, se postavite na njihovo mesto in razumete, kaj razumejo in kako.«*

Viri in literatura

- Božnar, J. (2023). Vpliv tutorstva na študijsko uspešnost študentov. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181.
- Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S. in Velikonja, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 94–109.
- Klačinski, M. (2020). Vrstniško učenje pri matematiki, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. in Mihevc, B. (1997). *Za uspešnejši začetek študija*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Seo, E. H., & Kim, M. J. (2019). The effect of peer tutoring for college students: Who benefits more from peer tutoring, tutors or tutees? *The New Educational Review*, 58, 97–106.
- SSKJ (b. d.). Tutorstvo. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=tutor>
- Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani. 2019. dr. Boštjan Bajec, Katja Bizjak, Sabina Mikuletič Zalaznik, dr. Brigita Novak Šarotar in dr. Sonja Pečjak Uredili: Maja Dizdarevič in Sabina Mikuletič. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. (21. 2. 2026). www.uni-lj.si.
- Univerza v Ljubljani (2019). *Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani*. https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Tutorski_prirocnik_Univerze_v_Ljubljani_2019.pdf
- Zapata, S. (2020). Perceptions of Peer Tutoring at a University in Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 12 (25).

