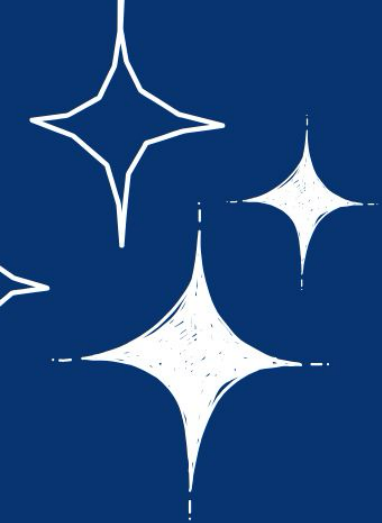




PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 2



Drage bralke, dragi bralci,

pred vami je februarska številka revije Pedagoška perspektiva, ki tudi tokrat prinaša raznolike strokovne prispevke, primere dobrih praks in razmisleke o sodobnih izzivih v vzgoji in izobraževanju. Veseli nas, da revija ostaja prostor srečevanja različnih pogledov, izkušenj in raziskovalnih vprašanj.

V naši skupnosti še naprej spodbujamo strokovni dialog, sodelovanje in razvoj pedagoških kompetenc. Prav izmenjava izkušenj ter pogumno odpiranje novih tem sta tista, ki bogatita naš skupni pedagoški prostor.

Želim vam prijetno branje ter obilo strokovnega navdiha!

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

- | | |
|----|---|
| 3 | Razvijanje računalniškega mišljenja pri pouku v petem razredu
<i>Irena Panger Viler</i> |
| 9 | Pouk splošne poučenosti z elementi funkcionalnega učenja pri učencih s težjo motnjo v duševnem razvoju
<i>Mirjam Grubar</i> |
| 16 | Izzivi tolmača slovenskega znakovnega jezika v vzgoji in izobraževanju
<i>Sabina Pokovec</i> |
| 18 | Vpliv športa na učni uspeh in delo v šoli
<i>Mihajlo Krstić</i> |

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 2 (objavljeno 28. 2. 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.

Razvijanje računalniškega mišljenja pri pouku v petem razredu

V strokovnem članku predstavljam pomen razvijanja računalniškega mišljenja v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu ter aktivnosti, ki lahko učiteljem pri tem pomagajo. Predstavljene dejavnosti so osredotočene na razvoj računalniškega mišljenja z uporabo pristopa STEM. S pomočjo omenjenega pristopa učenci skozi različne dejavnosti ponovijo, utrdijo in usvajajo nova spoznanja z različnih predmetnih področij (slovenščina, matematika, naravoslovje in tehnika). Pri tem se vsebine smiselno prepletajo, kar krepi razumevanje in prenos znanja. Izvedene aktivnosti, ki jih predstavim v članku, so bile načrtovane tako, da so spodbujale celostno učenje, saj so temeljile na sodelovalnem in izkustvenem učenju. Učenci so skozi predstavljene aktivnosti na naraven način razvijali razumevanje besedne zveze računalniško mišljenje ter komponent računalniškega mišljenja, in sicer algoritma in evalvacije. Preizkusili so se tudi v simbolnem programiranju.

Ključne besede: računalniško mišljenje, medpredmetno povezovanje, pristop STEM

In the professional article, I present the importance of developing computational thinking in the modern educational process, as well as activities that can support teachers in this endeavor. The activities presented focus on fostering computational thinking through the STEM approach. By means of this approach, students review, reinforce, and acquire new knowledge across different subject areas (Slovene language, mathematics, science, and technology) through a variety of activities. The content is meaningfully integrated, which strengthens understanding and facilitates the transfer of knowledge. The activities described in the article were designed to promote holistic learning, as they were based on collaborative and experiential learning. Through these activities, students naturally developed an understanding of the concept of computational thinking and its components, namely algorithms and evaluation. They also tried their hand at symbolic programming.

Keywords: computational thinking, cross-curricular integration, STEM approach

Pomen razvijanja računalniškega mišljenja

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu je razvoj temeljnih digitalnih kompetenc pri učencih nujen že od zgodnjih let, saj je digitalna pismenost ključnega pomena za uspešno vključevanje v družbo 21. stoletja (European Commission, 2020).

Med osrednjimi digitalnimi kompetencami je računalniško mišljenje, ki zajema sposobnost razumevanja in reševanja

problemov z uporabo temeljnih konceptov računalništva ter velja za eno najpomembnejših spretnosti (Wing, 2006).

Računalniško mišljenje ne pomeni zgolj programiranja, temveč vključuje tudi razumevanje algoritmov, razčlenjevanje problemov na manjše dele, prepoznavanje vzorcev ter abstraktno mišljenje (Grover in Pea, 2013). V predšolskem obdobju se te veščine razvijajo predvsem skozi igro, ustvarjalne

dejavnosti in robotiko (Bers, 2022). Računalniško mišljenje predstavlja širši pristop k reševanju problemov na vseh STEM področjih (Tripon, 2022).

Pristop STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) povezuje naravoslovje, tehnologijo, inženirstvo in matematiko ter omogoča medpredmetno povezovanje, ki je ključno za razvijanje kompleksnih spretnosti in razumevanja v vsakdanjih življenjskih okoliščinah (Bybee, 2013).

V prispevku predstavljam primere dejavnosti za učence petega razreda osnovne šole, ki na inovativen način povezujejo usvajanje temeljnih konceptov računalniškega mišljenja brez uporabe računalnika z doseganjem učnih ciljev različnih predmetov. Pri tem izhajamo iz pristopa STEM ter uporabljamo metode sodelovalnega in izkustvenega učenja. Pri nekaterih dejavnostih so učenci uporabljali KUBO robota, s pomočjo katerega so se preizkusili v programiranju. Skozi igro so se učili programskega jezika, funkcij, znakov ter premikanja po mreži. Ta članek predstavlja primere dobrih praks medpredmetnega povezovanja, ki so bili pripravljeni v okviru projekta RAČek.

Aktivnosti za razvijanje računalniškega mišljenja

Aktivnost 1 – Iščemo besede

Učenci na zabaven način, s pomočjo KUBO robotka, utrjujejo znanje o besednih vrstah (samostalnik, pridevnik).

Učenci imajo dane naslednje besede: očetov, balon, teta, osnovna in rumena. Izberejo si eno izmed besed. Nato na mrežo (Slika 1) nastavijo ploščice z ukazi (Slika 2), začnejo v prvi vrsti spodaj. Robotka položijo na prvi ukaz (★).

Slika 1

Mreža z vprašalnici

Kakšna?	Čigavo?	Kaj?	Katera?	Kdo?
★				

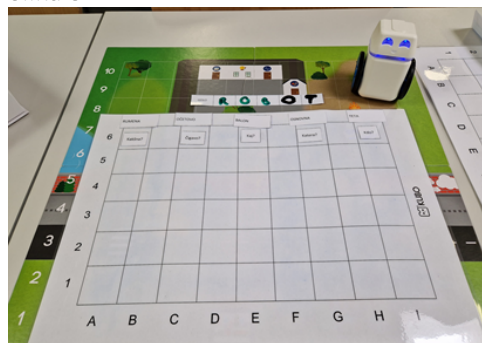
Slika 2

Ukazne ploščice



Pri načrtovanju poti so pozorni, da izbrano besedo pridevnik oz. samostalnik pripeljejo do ustrezne vprašalnice. Ko vse besede pravilno pripeljejo do cilja (Slika 3), na list izpišejo prvo črko vsake besede in dobijo geslo ROBOT (Slika 4).

Slika 3



Slika 4

RUMENA	OČETOVO	BALON	OSNOVNA	TETA
R	O	B	O	T

Aktivnost 2 – Samostalnik in pridevnik sta prijatelja

Učenci na zabaven način, s pomočjo KUBO robotka sestavijo smiselne povedi.

Cilj aktivnosti je, da učenci v parih s pomočjo ukaznih ploščic (Slika 1) nastavijo pot robotka po mreži (Slika 5) tako, da se premikajo po poljih z besedami tako, da sestavijo smiselno poved z dvema samostalnikoma in dvema pridevnikoma. Robotka položijo na prvi ukaz (★).

Slika 5

Mreža z besedami

				JEZIK				
		DOLG			IMA		RJAVE	
ŽABA				MIHA				
		SOSEDOV			OČI			
★			ZELENA					

Dobljeno poved zapišejo na list. Aktivnost ponovijo in sestavijo čim več povedi, na primer:

Slika 6

Rešitve

SOSEDOV MIHA IMA RJAVE OČI. SOSEDOV MIHA IMA ZELENE OČI. ZELENA ŽABA IMA DOLG JEZIK. RJAVA ŽABA IMA DOLG JEZIK. SOSEDOV MIHA IMA ZELENO ŽABO. SOSEDOV MIHA IMA RJAVO ŽABO.

Aktivnost 3 – Razmisli, dodaj, mešaj, opazuj in ugotovi!

Z učenci se najprej pogovorimo o tem, kaj je snov. K razmišljanju jih spodbudimo z podvprašanji:

- Katere snovi poznate?
- Katere najdemo v naravi?
- V čem se razlikujejo med seboj?

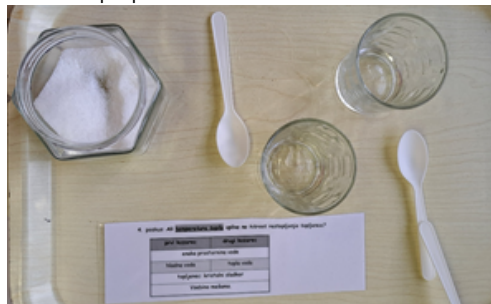
Ob tem ponovimo agregatna stanja (tekoče, plinasto, trdno). Sledijo aktivnosti-poskusi.

Poskus 1

Učenci iz danih snovi, na različne načine pripravijo različne zmesi oz. raztopine (Slika 7). Pred izvedbo poskusa, glede na snovi in navodila, predvidijo, rezultat poskusa oz. kaj se bo zgodilo. Svoja predvidevanja, opažanja in ugotovitve zapišejo na učni list (Slika 8).

Slika 7

Snov in pripomočki



Slika 8

Učni list z nalogami: Ali mešanje vpliva na hitrost raztapljanja topjenca?

prvi kozarec	drugi kozarec
enaka prostornina vode	
hladna voda	
topljenec: kristalni sladkor	
Vsebinsko mešamo.	Vsebine ne mešamo.

Pred izvedbo poskusa zapiši, kaj predvidevaš, da se bo zgodilo. _____

Ugotovitev: _____

Poskus 2

Preizkušajo, katere snovi se v vodi raztapljajo. Na voljo imajo sol, sladkor, ledeni čaj v prahu in olje (Slika 9, Slika 10).

Slika 9

Učni list z nalogami

Topilo	Topljenec	Raztapljanje		
		da	ne	delno
voda	sol			
voda	sladkor			
voda	čaj v prahu			
voda	olje			

V vodi se dobro topijo: _____

V vodi se ne topijo: _____

V vodi se delno topijo: _____

Največ preizkušenih snovi se v vodi:

- a) topi
- b) ne topi

Slika 10

Izvedba poskusa



Poskus 3

Za izvedbo poskusa so imeli na voljo poleg vode tudi različne predmete: sponko, radirko, zobotrebec, buciko ter širšo posodo. Potrebno si je bilo izmisliti poskus, pri katerem bi uporabili omenjene predmete in snovi ter svojo zamisel zapisati.

Slika 11

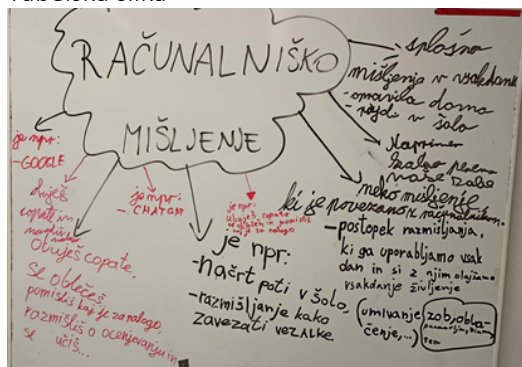
Razmišljanje in poskušanje



Ko opravijo z vsemi poskusi, na tablo zapišemo besedno zvezo RAČUNALNIŠKO MIŠLJENJE. Pridejo k tabli in zapišejo, kako razumejo dano besedno zvezo (Slika 12).

Slika 12

Tabelska slika

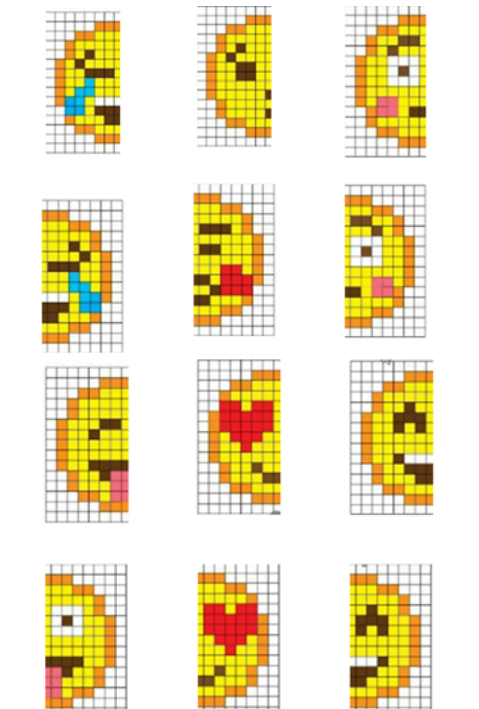


Aktivnost 4 – Kaj bo nastalo?

Učenci preko družabne igre Spomin ponovijo pojme simetrala in simetričnost. Ponovimo pravila igre. Kartice obrnejo narobe. Igralci izmenično obračajo kartice (slika 13). Potrebno je poiskati pare sličic. Pri tej različici igre Spomina par sestavijo tako, da poiščejo drugo polovico sličice. Ko poiščejo pare, dobijo celoto. Opisujejo dobljene sličice, katera sličica je simetrična in zakaj.

Slika 13

Igralne karte



Pri naslednji dejavnosti vsak par dobi list z navodili (slika 14) ter plastificirano mrežo (slika 15).

Slika 14

Navodila

Pobarvaj po navodilu.

Vsa zapisana polja pobarvaj z oranžno razen polj C4 in C6, v katera nariši ●.

A 4, A 6
B 1, B 4, B 5, B 6
C 1, C 3, C 5, C 7
D 1, D 2, D 3, D 4, D 5, D 6, D 7, D 8, D 9
E 3, E 4, E 5, E 6, E 7, E 9
F 3, F 7, F 9
G 3, G 7

Slika 15

Mreža 7 x 9

A									
B									
C									
D									
E									
F									
G									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

S pomočjo navodil pobarvajo (s flomastri za belo tablo) ustrezno mesto – kvadrata na mreži npr. (A, 4). Učenci delajo v parih. Pravilnost rešitve preverijo s pomočjo rešitev (slika 16).

Slika 16

Rešitve

A									
B									
C									
D									
E									
F									
G									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Zaključek

Pri predstavljenih aktivnostih so bili učenci zelo aktivni in zagnani za delo, kar je pripomoglo k temu, da so v parih oz. manjših skupinah aktivno sodelovali pri reševanju problemov, pri tem razvijali logično mišljenje in utrjevali znanje z različnih predmetnih področij. Delo v manjših skupinah je omogočilo tudi kakovostni razvoj socialnih veščin (dogovarjanje med člani). Po izvedenih aktivnostih je sledila refleksija, pri kateri so učenci povedali, da je tovrstno učenje zanimivejše, čas hitro mine, učno snov ponovijo na zabaven način. Pri določenih predstavljenih aktivnostih je bil uporabljen izobraževalni robot,

ki je zasnovan za otroke in omogoča enostavno učenje programiranja, orientacije po mreži, logičnega razmišljanja in reševanja problemov.

Načrtovanje tovrstnih dejavnosti od učitelja zahteva veliko časa in zelo dobro organizacijo. Predstavljene dejavnosti so primer dobre prakse, ker učenje poteka celostno, povezuje se z učno snovjo več predmetov (SLJ – razumevanje besedila, MAT – merjenje sestavin, NIT – predvidevanje in opazovanje ...), delo poteka s konkretnim materialom. Dobljeno prakso, preko učnih listov, neposredno prenaša v teorijo, do katere učenci pridejo preko lastne aktivnosti.

Predstavljene aktivnosti dokazujejo, da medpredmetni pristop STEM ni zgolj interdisciplinarna integracija vsebin, temveč konceptualno in kognitivno utemeljen model izobraževanja, v katerem računalniško mišljenje predstavlja temeljno kompetenco za razumevanje in ustvarjanje znanja v sodobni družbi. Gre za interdisciplinarni pristop, kjer se znanja iz različnih področij povezujejo pri reševanju resničnih problemov. Tovrstni pristop spodbuja razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in povezovanje teorije s prakso (Grover in Pea, 2013).

Razvoj računalniškega mišljenja v osnovni šoli je ključen za pripravo učencev na digitalno družbo. Najbolj učinkovite strategije vključujejo kombinacijo programiranja, robotike, aktivnosti brez računalnika ter projektno učenje. Pomembno je sistematično vključevanje teh pristopov v kurikulum ter ustrezna podpora in priprava učiteljev na tovrsten način poučevanja (Ugolini in Kakavas, 2024).

Vključevanje računalniškega mišljenja v osnovnošolski pouk učencem omogoča razvoj kritičnega mišljenja, logičnega sklepanja in ustvarjalnosti, kar pozitivno vpliva na njihovo zmožnost reševanja problemov na različnih predmetnih področjih (Brennan in Resnick, 2012).

V Sloveniji so učni načrti predmetov, kot so matematika, naravoslovje in tehnika ter spoznavanje okolja, usmerjeni v vključevanje elementov računalniškega mišljenja ter razvijanje digitalnih kompetenc (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). Kljub temu ostajajo konkretni pristopi in primeri dobrih praks za sistematično vključevanje teh vsebin v

redni pouk še vedno predmet raziskovanja in nadaljnega razvoja (Krajnc idr., 2017).

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.

Viri in literatura

- Bers, M. U., idr. (2022). The state of the field of computational thinking in early childhood education. OECD Education Working Papers No. 274, 10-12.
- Brennan, K. in Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational 2012 annual meeting of the American Educational Research Association (25).
- Bybee, R. W.. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. National Science Teachers Association.
- Codeweek.eu (26. 10. 2022). <https://codeweek.eu/view/513944/simmetria-pixel-art>
- Čerček, Natalija (2020). NIT, 5. razred, tabelska slika, kriterij uspešnosti. Ljubljana, Rokus Klett.
- European Commission (2020). Digital education action plan 2021-2027. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
- Grover, S. in Pea, R.(2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. Educational Researcher, 42 (1), 38-43.
- Kranjc, R., Košir, K. in Čotar Konrad, S. (2017). Računalniško mišljenje: kaj je to in zakaj bi ga sploh potrebovali? Vzgoja in izobraževanje, 48 (4), 9-19.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2020). Okvir računalništva in informatike od vrtca do srednje šole:

poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS).

Tripon, C. (2022). Supporting Future Teachers to Promote Computational Thinking Skills in Teaching STEM—A Case Study. *Sustainability* 14, 12663.

Učni načrt za osnovno šolo. Naravoslovje in tehnika (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf

Učni načrt za osnovno šolo. Matematika (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Učni načrt za osnovno šolo. Slovenščina (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Ugolini, F., Kakavas, P. (2024). Effective Instructional Strategies for the Development of Computational Thinking in Primary Education: A Systematic Literature Review. *Research on Education and Media*, Vol. 16, N. 2.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3), 33-35.

Pouk splošne poučenosti z elementi funkcionalnega učenja pri učencih s težjo motnjo v duševnem razvoju

Zaradi pomembno znižanih intelektualnih sposobnosti in ravni prilagojenega vedenja potrebujejo učenci s težjo motnjo v duševnem razvoju pri spoznavanju vsebin splošne poučenosti veliko spodbud in posebne pedagoške pristope. Vpeljevanje elementov funkcionalnega učenja v pouk splošne poučenosti lahko predstavlja eno od učinkovitih metod, ki spodbuja aktivnost učenca s težjo motnjo v duševnem razvoju v procesu lastnega učenja ter krepi njegov celostni razvoj. *Ključne besede: težja motnja v duševnem razvoju, posebni program vzgoje in izobraževanja, splošna poučenost, funkcionalno učenje*

Due to significantly reduced intellectual abilities and lower levels of adaptive behaviour, students with severe intellectual disabilities require substantial support and special pedagogical approaches when learning general knowledge content. Introducing elements of functional learning approach into general knowledge area of special education program, can represent one of the effective methods that encourages the active involvement of students with severe intellectual disabilities in their own learning process and strengthens their holistic development.

Keywords: severe intellectual disability, special education program, general knowledge area, functional learning

Uvod

Motnje v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) so v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, opredeljene kot nevrolško pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim 18. letom starosti in se kaže v pomembno znižanih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti (Marinč idr., 2015).

MDR opredeljujejo pomembno znižano splošno intelektualno funkcioniranje vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižane sposobnosti abstraktnega mišljenja in presojanja. Prisotna so tudi pomembna odstopanja v prilagoditvenih spretnostih, ki se kažejo na področjih govora in komunikacije, skrbi zase, samostojnosti, socialnih spretnosti, učnih in delovnih zmožnostih, funkcionalnih učnih sposobnostih, sposobnostih praktičnih

znanj in skrbi za lastno varnost. Učinkovitost teh funkcij je povezana z omejitvami zaradi znižanih splošnih intelektualnih sposobnosti. Splošne intelektualne sposobnosti morajo biti opredeljene vsaj z enim od standardiziranih, individualno apliciranih testov. Dosežek pri osebah z MDR odstopa za več kot dve standardni deviaciji od povprečja. Raven prilagoditvenih funkcij opredelimo glede na kronološko starost ter s pomembnim odstopanjem na vsaj dveh od naštetih področij prilagoditvenih funkcij – socialnem, konceptualnem in praktičnem. Prilagoditvene funkcije ocenjujemo s klinično evalvacijo in individualizirano apliciranimi psihometričnimi testi. Stopnje motnje ne definiramo le na osnovi skupnega rezultata IQ, temveč na osnovi ugotovljenih prilagoditvenih funkcij. Ločimo lažjo, zmerno, težjo in težko MDR, vsaka od stopenj pa se lahko pojavlja skupaj z drugimi razvojnimi motnjami (Marinč idr., 2015).

Učenci s težjo motnjo v duševnem razvoju v procesu vzgoje in izobraževanja

Osebe s težjo MDR razumejo preprosta, konkretna navodila in sporočila. Zmorejo sporočati svoje potrebe in želje, pri čemer pogosto uporabljajo podporno in nadomestno komunikacijo. Njihov govorjeni jezik je omejen in po navadi vključuje le posamezne besede ali besedne zveze, ki jih posameznik uporabi v vsakodnevnih situacijah. Ob opori in vodenju se orientirajo v svojem ožjem okolju, pri skrbi zase pa potrebujejo stalno pomoč drugih oseb. Pogosto imajo težave z gibanjem, prisotne pa so lahko tudi druge razvojne motnje ter občasne ali stalne zdravstvene težave (Marinč idr., 2015). Zaradi pomembno znižanih intelektualnih sposobnosti in ravni prilagojenega vedenja potrebujejo osebe s težjimi MDR v procesu vzgoje in izobraževanja veliko spodbud in posebne vzgojno-izobraževalne procese (Grubešič, 2014).

Posebnost te motnje se v procesu učenja poleg zmanjšanih intelektualnih sposobnosti kaže tudi v pomembno znižani motivacijski sferi, pomanjkanju elementov samoaktivnosti, manjši potrebi po samopotrjevanju ter slabši intencionalni usmerjenosti (Plavčak idr., 2022).

V procesu izobraževanja se lahko osebe s težjo MDR usposobijo za zelo preprosta opravila, vendar so njihove spretnosti in veščine samo avtomatizirane. Pridobivanje spretnosti na vseh področjih zahteva dolgotrajno poučevanje in stalno podporo (Marinč idr., 2015).

Otroci s težjo MDR so v slovenski zakonodaji s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami opredeljeni znotraj skupine otrok z motnjami v duševnem razvoju. Za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo usmeritev v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči. Usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja poteka na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, podzakonskih aktov s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in Zakona o splošnem upravnem

postopku (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2026).

Šoloobvezni otroci s težjo MDR so z odločbo o usmeritvi vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2022).

Posebni program vzgoje in izobraževanja

Posebni program vzgoje in izobraževanja je namenjen učencem, ki zaradi pomembno znižanih intelektualnih sposobnosti in/ali pomembno znižane ravni prilagojenega vedenja niso nikoli popolnoma samostojni in potrebujejo vse življenje različne stopnje pomoči. Zaradi izrazitih primanjkljajev poteka njihovo šolanje drugače, za svoj osebni razvoj potrebujejo veliko spodbud in posebne vzgojno-izobraževalne procese, s katerimi lahko njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti razvijamo do optimalnih meja. Posebni program se deli na obvezni del, nadaljevalni del do 18. leta in nadaljevalni del od 18. do 26. leta. Obvezni del posebnega programa traja devet let in vključuje prvo (I.), drugo (II.) in tretjo (III.) stopnjo. Vsaka stopnja traja tri leta. Nadaljevalni del do 18. leta traja tri leta in vključuje četrto (IV.) stopnjo. Nadaljevalni del od 18. do 26. leta – raven Učenje za delo in življenje vključuje peto (V.) stopnjo, ki traja tri leta, in šesto (VI.) stopnjo, ki traja pet let. Učenec konča obvezno šolanje, ko obiskuje program na vsaki od prvih treh stopenj tri leta. Vključitev v nadaljevalni del programa za učence ni obvezna. Predmetnik posebnega programa na I., II. in III. stopnji obsega področja: razvijanje samostojnosti, splošna poučenost, gibanje in športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja in delovna vzgoja. Na IV. in V. stopnji se predmetnik razširi še na izbirne vsebine. Predmetnik VI. stopnje pa obsega področja: splošna znanja, razvijanje in ohranjanje samostojnosti, kreativna znanja, šport in rekreacija, dejavnosti prostega časa, dejavno državljanstvo, intimno življenje in spolnost, delovne in zaposlitvene tehnike ter izbirne vsebine. Načela, splošni in operativni cilji vsakega področja so po stopnjah opredeljeni v učnih načrtih. Vzgojno-izobraževalno delo v posebnem programu je zaradi izredne heterogenosti učencev na vseh stopnjah programa individualizirano in prilagojeno

posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam posameznika. Pouk sledi individualiziranemu programu vsakega učenca, pri čemer so glavni cilji usmerjeni v spodbujanje razvoja učenca na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju ter učenje veščin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje. Ocenjevanje je na vseh stopnjah izključno opisno, pri čemer se opisuje dosežke v smislu napredovanja učenca glede na operativne cilje po posameznih področjih ob koncu vsakega šolskega leta (Grubešič, 2014).

Področje splošna poučenost

Področje splošna poučenost zajema vsebine in dejavnosti spoznavanja okolja, jezika in matematike ter se pomembno povezuje s preostalimi področji posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Pri pouku splošne poučenosti učitelj z uporabo sodobnih metod in oblik dela, različnih materialov ter učnih pripomočkov razvija sposobnosti učencev z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju za njihovo aktivno vključevanje in socialno prilagajanje ožjemu in širšemu družbenemu okolju. Učenec pri pouku splošne poučenosti spoznava sebe, svoje domače okolje, osebe, živali, rastline, predmete in pojave v najbližjem okolju, orientacijo v času in prostoru, letne čase, promet in prometna sredstva, praznike, skrb za lastno varnost in zdravje, odnos do okolja in narave, širšo okolico, s ciljem, da postane v življenju čim bolj samostojen. Ob opazovanju svoje ožje in širše okolice in roko vanju z živimi bitji, predmeti in snovmi razvija čut za naravo, spoznava lastnosti snovi in teles ter razvija pozitiven odnos do oseb, okolja in narave. Z usvajanjem primernih odnosov do ljudi, živali, rastlin, predmetov in pojavov v svoji ožji in širši okolici učenec razvija tudi socialne spretnosti. Priporočeno je, da je pouk splošne poučenosti naravnano tako, da vsaka obravnavana vsebina izhaja iz senzomotoričnih izkušenj v naravnem okolju. Učitelj naj poskuša pri doseganju ciljev in obravnavi vsebin splošne poučenosti aktivirati čim več spoznavnih poti in vsebine smiselno povezovati s cilji drugih področij posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Tak pristop omogoča uresničevanje načel nazornosti, celostnega razvoja učenca in spodbujanja lastne

aktivnosti v procesu učenja. Ob upoštevanju značilnosti učencev, kot sta kratkotrajna pozornost in zmanjšane zmožnosti pomnjenja, je treba učne vsebine načrtno utrjevati in ponavljati z raznolikimi in prilagojenimi dejavnostmi. Poseben poudarek naj bo namenjen prepoznavanju in razvijanju močnih področij posameznega učenca, saj to pomembno prispeva h krepitvi pozitivne samopodobe, zmanjševanju stiska ter preventivno vpliva na pojav nezaželenih oblik vedenja. Učni načrt za področje splošne poučenosti dopušča avtonomnost učitelja, kar pomeni, da je učitelj samostojen in neodvisen pri odločanju ter izbiri, kako in koliko bo posredoval znanj in veščin pri posamezni učni temi glede na učenčeve sposobnosti. Iz učnega načrta sta razvidni postopnost in sistematičnost v pridobivanju ter utrjevanju znanj in spretnosti s področja splošne poučenosti, ki imata za cilj doseči čim večjo samostojnost učencev z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju. Okvirni učni načrt je učitelju v pomoč pri pripravi individualiziranih učnih programov, ki morajo izhajati iz sposobnosti, ki jih učenec ima, in posamezniku omogočiti, da svoje razvite sposobnosti tudi izrazi. To je še posebej pomembno za učence s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju, ki sami ne morejo izraziti svojih sposobnosti, zato potrebujejo veliko individualne pomoči in sposobnosti učitelja, da se vživlja v nebesedno komunikacijo učenca in razmišlja o načinih in metodah dela, s katerimi bi pomagal učencu izraziti njegove sposobnosti. Pri poučevanju učencev s težjimi in težkimi MDR učitelj iz učnega načrta izbira začetne načrtovane operativne cilje spoznavanja vsebin splošne poučenosti za vsakega posameznika. Z aktivnim nebesednim in besednim vodenjem učitelj motivira učence za sodelovanje. Opazovanje, predvsem pa doživljanje naj potekata z vodenjem in usmerjanjem učenca ob upoštevanju načela postopnosti. Spoznavanje lahko poteka po funkcionalni metodi (Učni načrt. Posebni program vzgoje in izobraževanja. Splošna poučenost, 2004).

Elementi funkcionalnega učenja

Funkcionalno učenje je terapevtsko-pedagoški pristop, namenjen otrokom z razvojnimi

zaostanki in težavami. Zasnovan je na igri otroka z značilnim razvojem v predverbalnem obdobju do drugega leta starosti. V tem najzgodnejšem obdobju otrok raziskuje svet okoli sebe ter pridobiva temeljne izkušnje in znanja za poznejše učenje. Skozi gibanje, zaznavanje, socialne in čustvene izkušnje spontano razvija temeljne miselne procese – t. i. učna orodja, ki mu omogočajo razmišljanje, reševanje problemov, usmerjanje pozornosti ter razumevanje vzročno-posledičnih odnosov. Otroci z različnimi težavami in zaostanki v razvoju te miselne procese ter z njimi povezane veščine razvijajo oteženo in počasneje ter potrebujejo pri tem vodenje in pomoč odrasle osebe. Pristop funkcionalnega učenja jih lahko pri tem učinkovito podpira. Ob upoštevanju načel pristopa, ta skozi strukturirano, razvojno prilagojeno igro in ritmično ponavljanje osnovnih gibalnih vzorcev spodbuja otrokov motorični, kognitivni, govorno-jezikovni in čustveni razvoj (Stroh idr., 2014).

Avtorji pristopa funkcionalnega učenja so miselne procese, s katerimi se otroci v predverbalnem obdobju učijo o svetu okoli sebe in so temelj za nadaljnje učinkovito učenje in razvoj otroka, poimenovali učna orodja. Z izrazom so mišljeni načini otrokovega razmišljanja in reševanja problemov. Osnovna učna orodja funkcionalnega učenja so nameščanje, odbiranje, udarjanje, postavljanje v pare, ujemanje, razvrščanje, zaporedja in zlaganje kock. Vsako učno orodje je natančno opredeljeno, ima predvidene dejavnosti, materiale, način izvedbe in težavnostne različice (Stroh idr., 2014).

Nameščanje vključuje prijemanje in premeščanje različnih predmetov na določeno mesto. Osnovno nameščanje zajema različne načine pobiranja predmetov in njihovo nameščanje nekam drugam, po navadi v posodo ali škatlo. Zahtevnejše nameščanje zajema nameščanje različnih predmetov čez oviro, kot so vrečka, pločevinka, različna stojala, embalaža s prekati, škatlice z navoji ipd. Pri nameščanju se otrok ukvarja naenkrat z enim predmetom, v ospredju je predvsem premikanje predmeta in ne toliko njegovo raziskovanje. Dejavnosti nameščanja so namenjene izboljšanju usklajenosti gibanja telesa, urjenju pozornosti in koncentracije ter razvijanju fine motorike rok in

prstov. Nameščanje je temelj za razvoj vseh učnih orodij (Stroh idr., 2014).

Odbiranje vključuje neprekinjeno dviganje in nameščanje različnih predmetov tako, da tvorimo kup ali kopico. Pri odbiranju se otrok ukvarja z več različnimi predmeti hkrati. Pri tej dejavnosti predmete raziskuje in odkriva njihove lastnosti, kot so teža, velikost, tekstura, mobilnost in masa. Ob tem spoznava tudi navpične in vodoravne ravnine ter razmerja med predmeti in med predmeti ter samim seboj, ko jih premika (Stroh idr., 2014).

Udarjanje vključuje prijem, držanje in rabo predmetov z določenim namenom. Povezano je z razvojem malčkovih rok in vodi v ritmično gibanje celega telesa ter rabo obeh rok. To je osnova otrokove sposobnosti prijemanja, držanja in uporabe pripomočkov (npr. žlice, palic, pisal). Cilj udarjanja je združiti uporabo pripomočka z različnimi gibi telesa, osredotočenje otrokove pozornosti in vzpodbujanje integracije telesa. Z razširjanjem udarjanja preidemo na držo pisala in čečkanje, ki predstavlja prehod med udarjanjem in risanjem. Udarjanje in čečkanje postopno privedeta do zgodnjega risanja in pozneje pisanja (Stroh idr., 2014).

Postavljanje v pare vključuje združevanje dveh enakih predmetov. Pomeni iskati enako. Za razvoj veščine postavljanja v pare je zelo pomembna otrokova sposobnost pokazati s kazalcem in vizualno slediti vrstici, nizu predmetov ali kartic. Pri otroku z značilnim razvojem je to ena izmed prvih predgovornih kretenj, ki se pojavi spontano. Otroci s težavami in zaostanki v razvoju pa pri tem pogosto potrebujejo načrtno učenje (Stroh idr., 2014).

Ujemanje vključuje aktivno primerjanje enega predmeta z drugim ter iskanje podobnosti in razlik. Pomeni iskati najmanjše razlike. Otrok obdrži v mislih predmet ali sliko (model) in išče tistega, ki se od modela najmanj razlikuje. Najzahtevnejšo stopnjo ujemanja predstavlja ujemanje z asociacijo (npr. krožnik – vilice). Ujemanje temelji na nameščanju in postavljanju v pare. Zahteva določeno stopnjo razvoja zaznavnih in prostorskih zmožnosti. Pomembno je, da otrok zmore kazati s kazalcem vzdolž vrstice in mu slediti s pogledom ter da ustrezno

Zaporedje vključuje niz predmetov, ki se vrstijo eden za drugim. Zaporedje naredimo s predmeti, položenimi v vrsto eden za drugim, tako da lahko vidimo sled, torej zaporedje, ki smo ga naredili. Je linearni element, ki omogoča, da zaporedje ponovimo naprej in nazaj ali zapolnimo vrzeli v zaporedju (Stroh idr., 2014).

Zlaganje kock vključuje postavljanje kock v različne položaje, s čimer otrok pridobiva izkušnje o prostorskih odnosih. Otrok kocke najprej niza v vrsto in eno vrh druge, z nadaljnjim raziskovanjem lahko po naključju ustvari strukturo. Ti poskusi otroku postopno omogočajo, da si ustvari strukturo najprej v mislih, preden jo zgradi. Predpogoj za zlaganje kock so trdni temelji v nameščanju, odbiranju, postavljanju v pare, ujemanju in razvrščanju (Stroh idr., 2014).

Učna ura splošne poučenosti z elementi funkcionalnega učenja za učence s težjo MDR – primer iz prakse

Moje vodilo pri specialnopedagoškem delu z učenci s težjo MDR na prvi stopnji posebnega programa je bilo vzpostavitev spodbudnega in vključujočega učnega okolja, ki bi bilo ustrezno prilagojeno posebnim potrebam učencev. Prizadevala sem si oblikovati učno okolje, v katerem bi se učenci dobro počutili, bili v skladu s svojimi zmožnostmi čim bolj aktivni in bi lahko optimalno razvijali svoje potenciale. Pri urah splošne poučenosti sem se trudila zagotavljati

jasno strukturo in predvidljivost, ki učencem daje občutek varnosti in jim omogoča lažje razumevanje okolja, vsebine področja pa sem jim poskušala približati skozi prilagojene dejavnosti in ustrezne učne materiale. Učenci so imeli v skladu z učnim načrtom za prvo stopnjo posebnega programa predvidenih pet ur splošne poučenosti tedensko, ki so bile na urniku vsak dan prvo šolsko uro. Vsaka ura splošne poučenosti je bila vedno razdeljena na tri dele – jutranji krog, spoznavanje okolja s sovico Štefko in elemente funkcionalnega učenja.

V prvem delu učne ure smo z učenci izvedli jutranji krog. Ta je bil prilagojen posebnim potrebam učencev, vključenih v oddelek, in je temeljil na sprostivnih senzornih aktivnostih. Namen jutranjega kroga je bil z bližino in pozornostjo prek senzornih aktivnosti vzpostaviti pristen stik z vsakim od učencev, jim omogočiti umiritev in sprostitev po jutranjem vrvežu ob prihodu v šolo ter jih tako pripraviti na šolsko delo. Jutranji krog je bil naša jutranja rutina, ki je označevala začetek našega skupnega šolskega dne in aktivnost, ob kateri smo se povezali kot skupina. Slika 1 prikazuje učence, ki se pripravljajo na izvedbo jutranjega kroga, in pripomočke, ki smo jih pri tem uporabljali.

Slika 1
Priprava na izvedbo jutranjega kroga



V drugem delu učne ure je sledilo spoznavanje okolja s sovico Štefko. V ta namen sem za učence pripravljala kratke zgodbe z vsebino, povezano s tedensko učno temo s področja spoznavanja okolja. V zgodbicah so nastopali učenci, varuhinji, jaz in sovica Štefka, s pomočjo katere sem poskušala teme spoznavanja okolja čim bolj približati učencem in njihovim zmožnostim razumevanja. Zgodbe so bile kratke, napisane

v preprostem jeziku, ključni elementi pa so bili tudi slikovno ponazorjeni. Zgodbice sem učencem brala skupaj s plištasto igračko sove, ki je ponazarjala sovico Štefko iz zgodbic, vsebino pa sem ob branju vedno poskušala čim bolj nazorno ponazoriti tudi s konkretnim materialom, različnimi senzornimi učinki in primernim tabelnim slikovnim gradivom. Zgodbico o posamezni učni temi sem učencem prebrala vsak dan v tednu in vsak dan so ob tem na različne načine spoznavali konkreten material in slikovno gradivo, povezano z učno temo. Vsako tedensko zgodbico smo z učenci tudi prilepili v zvezek. Ob koncu šolskega leta so tako imeli učenci v svojem zvezku nabor vseh učnih tem s področja spoznavanja okolja, predvidenih za prvo stopnjo posebnega programa. Slika 2 prikazuje spoznavanje učne teme s področja spoznavanja okolja ob pomoči sovice Štefke.

Slika 2

Spoznavanje okolja s sovico Štefko



Tretji del učne ure splošne poučenosti je bil namenjen razvijanju posameznikovih veščin nameščanja, odbiranja, udarjanja in čečkanja, postavljanja v pare, ujemanja, razvrščanja, zaporedij in gradnje kock po pristopu funkcionalnega učenja. V svoje delo sem vnašala posamezne elemente pristopa funkcionalnega učenja, opisanega v priročniku *Vsak otrok se je sposoben učiti* avtorjev Katrin Stroh, Thelme Robinson in Alana Proctorja, ter jih prilagajala delu v skupini, zmožnostim učencev in razpoložljivim materialnim pogojem. Slika 3 prikazuje učence pri razvijanju različnih učnih orodij.

Slika 3

Elementi funkcionalnega učenja pri pouku splošne poučenosti



Z vpeljevanjem elementov funkcionalnega učenja v ure splošne poučenosti smo realizirali različne individualne cilje, opredeljene v individualiziranih programih učencev, ter splošne cilje področja, kot so razvijanje senzomotorike in pridobivanje senzornih izkušenj, zaznav in predstav, razvijanje miselnih procesov (pozornost, sklepanje, zmožnost reševanja problemov), spodbujanje k aktivnemu sodelovanju, razvijanje sposobnosti usklajevanja oči – roka in roka – roka, razvijanje spretnosti rok in prstov, razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, spoznavanje odnosov med predmeti in razlikovanje kvalitativnih lastnosti predmetov, razvijanje količinskih pojmov ter razvijanje neverbalnega sporazumevanja.

Zaključek

Poučevanje učencev s težjo MDR na področju splošne poučenosti zahteva prilagojene specialnopedagoške pristope, ki upoštevajo razvojne značilnosti in zmožnosti učencev, poudarjajo individualizacijo, strukturiranost in veččutno učenje. Vpeljevanje elementov funkcionalnega učenja v pouk splošne poučenosti lahko predstavlja eno od učinkovitih oblik prilagajanja vsebin, metod in oblik dela učencem s težjimi MDR ter jim omogoča aktivnejše sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu in s tem uresničevanje načela enakih možnosti ob upoštevanju različnosti. S sistematičnim vpeljevanjem elementov funkcionalnega učenja v pouk splošne poučenosti lahko skozi strukturirane, izkustvene dejavnosti, ki izhajajo iz razvojnih

značilnosti učencev in temeljijo na postopnosti, ponavljanju in veččutnem zaznavanju, učinkovito spodbujamo celostni razvoj posameznika ter prispevamo h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu z učenci s težjo MDR.

Viri in literatura

Učni načrt. Posebni program vzgoje in izobraževanja. Splošna poučenost. (2004). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/splosna_poucenost-osn_raven.pdf

Grubešič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf

Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za*

opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (str. 6–7). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Plavčak, D., Zupanc Grom, R. in Košnik, P. (2022) *Posebni program vzgoje in izobraževanja.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob_sklep.pdf

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2022). Uradni list RS, št. 11/22 (28. 1. 2022). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2022-01-0153?sop=2022-01-0153>

Stroh, K., Robinson, T. in Proctor, A. (2014). *Vsak otrok se je sposoben učiti.* Brezovica pri Ljubljani: Cangura.com.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (b. d.). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.* <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/>

Izzivi tolmača slovenskega znakovnega jezika v vzgoji in izobraževanju

Prispevek obravnava izzive tolmača slovenskega znakovnega jezika v vzgoji in izobraževanju ter osvetljuje njegovo vlogo pri zagotavljanju enakih možnosti za gluhe in naglušne učence. V šolskem prostoru se tolmač sooča z zahtevnim usklajevanjem strokovne terminologije različnih predmetnih področij, prilagajanjem hitrosti in načina podajanja učiteljeve razlage ter sprotim odločanjem o ustreznih jezikovnih strategijah. Poseben poudarek je namenjen upoštevanju individualnih jezikovnih kompetenc, predznanja in učnih potreb učencev, ki pomembno vplivajo na učinkovitost tolmačenja. Tolmač ne deluje zgolj kot nevtralen prenosnik informacij, temveč kot aktiven soustvarjalec dostopnega učnega okolja, ki s svojim delom vpliva na razumevanje učne snovi, sodelovanje pri pouku in socialno vključenost učencev. Prispevek izpostavlja tudi pomen medsebojnega sodelovanja med tolmačem in učiteljem ter potrebo po sistemski podpori, jasnih strokovnih smernicah in kontinuiranem strokovnem razvoju na področju tolmačenja v izobraževanju.

Ključne besede: slovenski znakovni jezik, tolmačenje v izobraževanju, gluhi in naglušni učenci, tolmaški izzivi

The article deals with the challenges of Slovene sign language interpreters in education. It clarifies their role in ensuring equal opportunities for the deaf and hard of hearing pupils. Working in education, the interpreters deal with a demanding task of coordinating subject-specific terminology, speed and manner of conveying the teacher's explanation and the immediate decision making about the suitable language competences. A special emphasis is put on taking into consideration the individual language competences, pre-existing knowledge and the learning needs of pupils. All of the above has a significant influence on the effectiveness of interpretation. Interpreters are not just a neutral message carriers, but also active contributors in the accessible learning environment, which affects content understanding, classroom cooperation and social inclusion of the pupils. The article also points out the meaning of mutual cooperation between the interpreter and the teacher and the need for a systematic support, clear expert guidelines and continuing professional development in the field of interpreting in education.

Keywords: Slovene sign language, interpreting in education, deaf and hard of hearing, interpreting challenges

Uvod

Sodobni vzgojno izobraževalni sistemi temeljijo na načelih enakih možnosti, dostopnosti in vključevanja vseh učencev v pedagoški proces. Pravica do izobraževanja brez diskriminacije je opredeljena v Konvenciji o pravicah invalidov (2006), ki med drugim vključuje pravico do

uporabe znakovnih jezikov kot jezikov oseb z okvaro sluha. V slovenskem prostoru pravica do uporabe slovenskega znakovnega jezika (v nadaljevanju SZJ) in dostop do tolmača izhajata iz Zakona o uporabi slovenskega znakovnega jezika (2002) ter Zakona o izenačevanju

možnosti invalidov (2010), ki obravnavata tudi dostopnost do izobraževanja.

Vključevanje gluhih in naglušnih učencev v redne vzgojno-izobraževalne programe odpira vprašanja dostopnosti, enakih možnosti in kakovosti učnega procesa. Eden ključnih dejavnikov, ki omogoča učinkovito vključevanje, je prisotnost tolmača slovenskega znakovnega jezika (v nadaljevanju tolmač). Njegova vloga presega zgolj jezikovno posredovanje informacij, saj se pogosto znajde na presečišču komunikacije, pedagogike in socialne interakcije. V šolskem prostoru se tolmač sooča z raznolikimi strokovnimi, organizacijskimi in etičnimi izzivi, ki pomembno vplivajo na razumevanje učne snovi ter na celostno vključenost učenca v razredno skupnost.

Inkluzivno izobraževanje ne pomeni zgolj fizične prisotnosti učenca v razredu, temveč ustvarjanje pogojev za njegovo dejavno sodelovanje, razumevanje učnih vsebin in socialno vključenost (Marschark & Spencer, 2011). Raziskave na področju izobraževanja gluhih opozarjajo, da je dostop do informacij ključno povezan z jezikovno dostopnostjo ter s priznavanjem znakovnega jezika kot polnopravnega jezika skupnosti gluhih (Bauman & Murray, 2014).

V tem okviru ima tolmač posebno vlogo. Kadar pouk poteka v govorjenem jeziku, tolmač omogoča komunikacijski most med učiteljem in gluhih ali naglušnim učencem. Vendar njegova vloga ni omejena na nevtralno posredovanje informacij. Kot poudarjata (Humphrey in Alcorn (2007)), tolmačenje v izobraževalnem okolju zahteva razumevanje pedagoškega konteksta, razvojnih značilnosti učencev ter sposobnost prilagajanja jezikovnih strategij glede na učne cilje. Tolmač deluje v dinamičnem in interaktivnem okolju, kjer mora usklajevati strokovno terminologijo, tempo pouka ter individualne jezikovne potrebe učenca.

Namen prispevka je osvetliti ključne izzive tolmačenja v izobraževanju ter poudariti pomen sodelovanja med vsemi udeleženci pedagoškega procesa. Razprava temelji na strokovnih izhodiščih ter na lastnih izkušnjah, ki sem jih pridobila s praktičnim delom tolmača slovenskega znakovnega jezika v integraciji. Izhajam iz neposredne refleksije vsakodnevn

prakse ter sodelovanja z učenci, učitelji in drugimi strokovnimi delavci, kar omogoča poglobljen vpogled v kompleksnost vloge tolmača v inkluzivnem izobraževalnem okolju (Brajnik, 2019).

Gluhota

Po definiciji Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) je gluhota ena izmed najtežjih invalidnosti (<https://osebna-asistenca.si/gluhota-in-naglusnost/>). Gluhota je nevidna invalidnost, ki ni samo telesna (fizična in anatomska) nepovratna poškodba, ampak vključuje tudi pomanjkanje slušnega doživljanja, kar ima številne posledice: psihične, somatske in socialne zaradi omejene zmožnosti glasovno-jezikovne komunikacije (<https://zveza-gns.si/>). Je nevidna motnja, ki jo opazimo šele v interakciji z gluho osebo. Je senzorična okvara, ki vpliva na sposobnost zaznavanja zvoka in s tem tudi na komunikacijo, učenje in socialno vključevanje posameznika.

Znakovni jezik

Znakovni jezik je naravni jezik s polno razvito slovnico, ki namesto slušnega prenosnika uporablja vidni prenosnik. SZJ je avtohton jezik jezikovne skupnosti gluhih in nekaterih sliščih na območju Slovenije. Je samostojen jezik, ki ima svojo slovnico, strukturo in lastne znake, ki se razlikujejo od slovenskega govornega jezika. Ima svoj jezikovni sistem, ki omogoča kompleksno in polno komunikacijo.

Gluhe osebe imajo možnost, da uporabljajo SZJ kot jezik medsebojnega sporazumevanja in kot naravno sredstvo za sporazumevanje. Znakovni jezik (v nadaljevanju ZJ) je opredeljen kot jezik sporazumevanja oseb oziroma naravno sredstvo za sporazumevanje gluhih oseb. Temelji na uporabi rok, mimike obraza, oči in ustnic ter gibanju telesa. Prstna abeceda se uporablja v kombinaciji z ZJ. Za gluho osebo je ZJ, jezik sporazumevanja in se v njem lahko izraža, ob tem pa ji omogoča optimalen razvoj in ga uporablja kot svoj naravni jezik (<https://zveza-gns.si/>). V vzgojno izobraževalnem procesu se išče najprimernejša pot za komunikacijo z gluhih otroki (<https://www.zrss.si/pdf/slovenski-znakovni-jezik.pdf>).

Tolmač je oseba, ki gluhih osebam tolmači slovenski govorni jezik v slovenski znakovni jezik in slišočim osebam slovenski znakovni jezik v slovenski govorni jezik.

Vloga tolmača v vzgoji in izobraževanju

Opredelitev vloge tolmača v izobraževalnem okolju

Tolmač v vzgojno-izobraževalnem okolju predstavlja ključno podporo pri zagotavljanju jezikovne dostopnosti za gluhe in naglušne učence. Njegova temeljna naloga je omogočanje dvosmerne komunikacije med učencem in drugimi udeleženci pedagoškega procesa, predvsem učiteljem in sošolci. Vendar pa je njegova vloga v šolskem prostoru bistveno širša od samega prenosa informacij iz enega jezika v drugega.

V izobraževalnem kontekstu tolmač deluje znotraj strukturiranega, ciljno usmerjenega procesa, ki je določen z učnimi načrti, didaktičnimi pristopi in vzgojnimi cilji. S svojim delom neposredno vpliva na učenčevo razumevanje učne snovi, na njegovo možnost aktivnega sodelovanja ter na oblikovanje socialnih odnosov v razredu. Tolmač je tako soudeleženec pedagoškega procesa, čeprav formalno ni nosilec poučevanja.

Razlika med tolmačenjem v splošnih situacijah in v pedagoškem procesu

Tolmačenje v splošnih situacijah (npr. v javnih institucijah ali dogodkih) je praviloma časovno omejeno, vsebinsko osredotočeno na konkretno komunikacijsko situacijo in ne vključuje dolgoročnega odnosa med udeleženci.

Nasprotno pa je tolmačenje v izobraževanju dolgotrajen in kontinuiran proces. Tolmač spremlja učenca skozi daljše časovno obdobje, pogosto skozi celotno šolsko leto ali več let zapored. Vključen je v vsakodnevno dinamiko pouka, kjer se izmenjujejo različne oblike dela (frontalni pouk, skupinsko delo, diskusije, individualne predstavitve). Poleg prenosa informacij mora upoštevati razvojno stopnjo učenca, zahtevnost učne snovi in specifičnost predmetnega področja.

Posebnost pedagoškega tolmačenja je tudi potreba po predhodni pripravi na pouk, usklajevanju terminologije ter razumevanju

učnih ciljev. Tolmač mora pogosto interpretirati abstraktne pojme, strokovno terminologijo ali kulturno pogojene vsebine, pri čemer je nujno, da ohranja natančnost in nevtralnost, hkrati pa zagotavlja razumljivost sporočila.

Meje odgovornosti in profesionalna identiteta

Eden ključnih vidikov dela tolmača v izobraževanju je jasno določanje meja odgovornosti. Tolmač ni učitelj, vzgojitelj ali pomočnik pri pouku, temveč strokovnjak za jezikovno posredovanje. Njegova naloga ni dodatno razlaganje učne snovi ali prilagajanje učnih vsebin, temveč zvesto in strokovno posredovanje izvirnega sporočila.

V praksi pa je te meje težko ločiti. Učenci se lahko spontano obračajo na tolmača po dodatna pojasnila, učitelji pa lahko od njega pričakujejo širšo podporo pri delu z učencem. Takšne situacije zahtevajo visoko stopnjo profesionalne refleksije ter jasno komunikacijo o vlogi in odgovornostih posameznih članov strokovnega tima.

Tolmač kot posrednik med dvema jezikoma in kulturama

Tolmač ni le jezikovni posrednik, temveč tudi kulturni mediator med slišočo večino in gluhih posameznikom. Kot rečeno, ima SZJ lastno slovnico, strukturo in kulturne značilnosti, ki se razlikujejo od govorjenega slovenskega jezika. Tolmač zato ne prevaja zgolj besed, temveč prenaša pomen, kontekst in kulturne reference. V razredu se to kaže na več ravneh: pri razlagi metafor, idiomov, humorja, implicitnih pomenov ali pri razumevanju nebesedne komunikacije. Tolmač mora biti občutljiv za kulturne razlike ter hkrati skrbeti, da komunikacija med obema skupinama poteka spoštljivo in enakovredno. S tem prispeva k medsebojnemu razumevanju in krepitvi inkluzivne razredne klime.

Komunikacijski izzivi

Komunikacija v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem okolju predstavlja eno izmed osrednjih področij izzivov tolmača.

Hitrost govora

Če učitelj govori prehitro ali neorganizirano, tolmač težko sledi in učenec ne razume vsebine.

V takem primeru se je potrebno z učitelji dogovoriti za različne strategije. To so lahko kratki intervali za lažje tolmačenje in pa dogovori o počasnejšem tempu.

Prilagajanje individualnim potrebam učencev

Vsak učenec ima različne ravni znakovnega jezika, predznanje in učne strategije. Tolmač prilagaja komunikacijo tako, da vsakemu učencu omogoči optimalno razumevanje.

Primer iz prakse: učenec, ki potrebuje več pojasnil, prejme dodatno znakovno podporo.

Prilagajanje strokovnega in učnega jezika SZJ

Eden največjih izzivov je prilagoditev strokovnega in predmetno specifičnega jezika v SZJ. V šolskem prostoru je ogromno terminov, ki v znakovnem jeziku nimajo neposrednih ekvivalentov. Tolmač mora najti način, kako kompleksne pojme prenesti na razumljivo raven, ne da bi spremenil izvirni pomen.

Primer iz prakse: pri pouku naravoslovja je potrebno tolmačiti pojme, kot sta »celično dihanje« ali »atom«, ki zahtevajo drugačno tolmačenje, saj kretnje za ta pojme še nimamo. Pri tem tolmač pogosto izbira med več možnostmi: poenostavitev, opisni prevod ali pa uporablja kombinacijo standardnih kretenj in dopolnjevanja z opisnim tolmačenjem, kar omogoča enakovredno učenje.

Dinamika pouka

Šolski pouk se odvija v hitro spreminjajočem se ritmu. V enem trenutku učitelj razlaga novo snov, nato sledi skupinska razprava, vprašanja so spontana, pogosto več govorcev hkrati komunicira, kar ustvarja dodatno obremenitev tolmača.

5.5 Vloga tolmača pri zagotavljanju enakovrednega dostopa do informacij

Tolmač ni le posrednik informacij, temveč se trudi zagotoviti enakovredno sodelovanje učenca pri pouku.

Primer iz prakse: Pri literarnem pouku sem tolmačila pesem, polno metafor in idiomov. Učenec je bil zmeden pri pomenih, zato sem uporabila kombinacijo kretenj in opisnih kretenj, da sem interpretirala kulturni in simbolni kontekst, hkrati pa ohranila izvirni pomen pesmi.

Pri starinskemu jeziku mora tolmač poznati sodobno sopomenko za izraz.

Ti primeri poudarjajo, da je tolmačenje v izobraževanju multidimenzionalno, zahteva prilagodljivost, strokovno znanje in pedagoško občutljivost, saj neposredno vpliva na razumevanje snovi in vključenost učenca.

Pedagoški izzivi

Razumevanje učnih ciljev in didaktičnih pristopov

Za učinkovito tolmačenje mora tolmač razumeti, kaj je cilj posamezne učne ure, katere kompetence naj učenec razvija, in kako posamezna didaktična metoda vpliva na učenje. Pri tem je ključno sodelovanje z učiteljem že v fazi priprave pouka. Skupna uskladitev terminologije, načina predstavitve snovi in pričakovanega rezultata omogoča tolmaču, da prilagodi znakovni jezik tako, da učenec razume bistvo učne vsebine.

V praksi sem se pogosto srečala s situacijami, ko učitelji pričakujejo, da tolmač pojasni kompleksne koncepte ali dodatno interpretira navodila. Takrat je potrebno jasno določiti meje odgovornosti in hkrati poiskati rešitve, ki učenčevo razumevanje podprejo, ne da bi posegale v pedagoško vlogo učitelja.

Sodelovanje z učiteljem pri pripravi na pouk

Tolmač pogosto sodeluje z učiteljem pred začetkom pouka, saj skupno usklajevanje terminologije omogoča tekoče in kakovostno tolmačenje.

Primer iz prakse: pri pouku zgodovine, kjer se je obravnavala tematika političnih sistemov, sem se z učiteljem dogovorila, katere kretnje bi najboljše ponazorile pojme, kot so monarhija, republika ali volitve.

Nevtralnost in vključevanje v učni proces

Tolmač mora ohranjati nevtralnost: ne sme prevzemati učiteljeve funkcije, odločati o vsebini ali izražati lastnih stališč. Ohranjati mora profesionalno distanco, kar zahteva visoko stopnjo profesionalne refleksije in sposobnost hitrega prilagajanja, da učenec ostane vključen.

Vpliv tolmača na samostojnost učenca

Tolmač spodbuja samostojno učenje, da učenec razvija lastne strategije razumevanja in reševanja nalog.

Primer iz prakse: pri pouku matematike sem opazila, da je učenec pogosto čakal, da tolmač razloži vsak korak reševanja naloge. Z učiteljem smo skupaj uvedli strategijo vodenega tolmačenja, kjer tolmač ob podpori učitelja najprej usmeri razumevanje pojmov in nato omogoči učencu samostojno uporabo metode, s čimer je učenec postopoma prevzel več odgovornosti za lastno učenje.

Socialni vidiki in odnosi

Tolmač prispeva k socialni vključenosti, oblikovanju odnosov v razredu in medsebojnemu razumevanju. Njegovo delo neposredno vpliva na vključenost gluhih in naglušnih učencev v razredno skupnost, oblikovanje medosebnih odnosov ter na socialno dinamiko pouka.

Vključenost učenca v razredno skupnost

Prisotnost tolmača omogoča, da učenec ne ostaja izoliran od vrstnikov in aktivno sodeluje pri razpravah, skupinskih nalogah ali projektih. Tolmač mora biti pozoren na to, da učenec razume ne le učne vsebine, temveč tudi socialne kode in dinamiko razreda.

Vzpostavljanje zaupanja med učencem, učiteljem in tolmačem

Za učinkovito vključevanje je ključnega pomena, da učenec tolmaču zaupa in ga doživlja kot zanesljivega sogovornika. Hkrati mora tolmač ohranяти profesionalno distanco, da ne pride do pomešanja vlog ali prevelike odvisnosti učenca. Zaupanje omogoča odprto komunikacijo, učenec pa se lažje izrazi, postavlja vprašanja in sodeluje v učnem procesu.

Meje profesionalnega odnosa

Tolmač mora jasno opredeliti meje svojega dela, da ne prevzame vloge učitelja, svetovalca ali prijatelja. To zahteva stalno refleksijo lastne profesionalne vloge in občutljivost za socialno dinamiko v razredu. S tem preprečuje konflikte interesov in ohranja integriteto pedagoškega procesa.

Primer iz prakse: učenec je bil na začetku pogosto osamljen, saj ni imel sogovornika. Kot tolmačka sem pomagala pripraviti prostor za dialog. Takšne situacije

poudarjajo pomen tolmača kot mostu med socialnimi in učnimi interakcijami.

Organizacijski in sistemski izzivi

Poleg komunikacijskih, pedagoških in socialnih izzivov se tolmač srečuje tudi z organizacijskimi in sistemskimi izzivi, ki pomembno vplivajo na kakovost tolmačenja in vključevanje gluhih ter naglušnih učencev v vzgojno-izobraževalni proces.

Status tolmača v vzgojno-izobraževalni ustanovi

Tolmač pogosto deluje kot zunanji strokovni sodelavec, kar lahko vpliva na njegovo integracijo v šolski tim. Odsotnost formalne statusne opredelitve včasih otežuje sodelovanje z učitelji, dostop do informacij in vključevanje v pripravo pouka.

V praksi se pogosto pojavi vprašanje, ali je tolmač del strokovnega tima ali zgolj izvajalec jezikovne storitve.

Pogoji dela

Delo tolmača je pogosto obremenjeno z zahtevnim urnikom, hitrim ritmom pouka in potrebami več učencev hkrati. Priprava na pouk, usklajevanje terminologije, ustvarjanje znakovnih rešitev za abstraktne pojme ter spremljanje dinamike razreda predstavljajo dodatno obremenitev.

Sodelovanje z vodstvom šole in strokovnimi službami

Za učinkovito vključevanje je nujno sodelovanje tolmača z vodstvom šole, svetovalnimi službami in drugimi strokovnimi delavci. To vključuje usklajevanje urnikov, zagotavljanje primernih prostorov za pouk, opremo in dostop do učnih gradiv. Brez sistemske podpore je težje zagotoviti kontinuiteto tolmačenja in kakovosten pedagoški proces.

Potreba po jasnih smernicah in sistemski podpori

Organizacijski izzivi poudarjajo potrebo po formalnih smernicah in protokolih, ki opredeljujejo naloge tolmača, način sodelovanja z učitelji, odgovornosti in pravice učenca. Sistematična podpora vključuje tudi usposabljanje učiteljev za delo z gluhih in naglušnimi učenci ter prepoznavanje specifičnih potreb tolmača, kot so čas za pripravo, dostop

do učnih gradiv in možnost strokovnega svetovanja.

Primer iz prakse: pri prehodu učenca iz osnovne v srednjo šolo je bilo ključno, da sem sodelovala z obema šolama, da se zagotovi kontinuiteta tolmačenja, uskladištev terminologije in priprava materialov. Brez koordinacije s šolskim vodstvom bi učenec tvegala zmanjšano razumevanje snovi in socialno izolacijo.

Etične dileme pri tolmačenju v izobraževanju

Tolmač se v vzgojno-izobraževalnem prostoru pogosto srečuje z etičnimi dilemami, ki izhajajo iz njegove večplastne vloge: posrednik informacij, kulturni mediator, zagovornik učenca in sodelavec pedagoškega procesa.

Zaupnost in diskretnost

Tolmač pogosto prisostvuje pogovorom, ki vsebujejo občutljive informacije o učenca ali družini. Etični izziv je, kako ohraniti zaupnost, hkrati pa omogočiti učitelju in drugim strokovnim delavcem ustrezne informacije za podporo učenca.

Primer iz prakse: učitelj je želel izvedeti podrobnosti o učenčevih socialnih težavah, da bi prilagodil način pouka. Morala sem skrbno ločiti informacije, ki so ključne za pedagoški proces, od osebnih zadev, ki niso neposredno povezane z učenčevim šolskim uspehom, ter jih posredovati na način, ki ohranja diskretnost.

Nevtralnost in profesionalna distanca

Tolmač mora ohraniti nevtralnost in nepristranskost, ne glede na osebna stališča učencev ali učiteljev. Hkrati pa je njegov odnos z učencom pogosto intimen, kar lahko povzroči prepletanje vlog in pričakovanj.

Primer iz prakse: učenec se je obrnil na tolmača z vprašanjem o razredu in konfliktu z vrstniki. Učenca sem poslušala, mu pokazala, da ga razumem, a hkrati sem pazila, da nisem posegala v konflikt.

Konflikti interesov in podpora učenca

Tolmač se včasih znajde med dvema vlogama: zagovornik učenca in sodelavec učitelja. V primeru konfliktov interesov je nujno, da tolmač jasno opredeli svojo vlogo in se drži etičnih smernic. Cilj ostaja zagotavljanje enakovrednega dostopa do informacij in spodbujanje

samostojnosti učenca, brez poseganja v pedagoške odločitve.

Pomen sodelovanja in timskega pristopa

Uspešno vključevanje gluhih in naglušnih učencev v redne vzgojno-izobraževalne programe ni mogoče brez tesnega sodelovanja med vsemi udeleženci pedagoškega procesa. Tolmač je del širšega tima, ki vključuje učitelje, svetovalne delavce, starše in strokovne službe.

Medsebojno razumevanje vlog

Ključno je, da vsak član tima razume svoje naloge in odgovornosti ter vloge drugih. Tolmač ni učitelj, a je ključni posrednik informacij in zagovornik učenca. Jasno razumevanje vlog preprečuje nesporazume, podvajanje nalog ali neskladje v pričakovanjih.

Skupno načrtovanje in evalvacija

Timsko sodelovanje vključuje tudi skupno načrtovanje učnih ur in evalvacijo uspešnosti vključevanja. Tolmač in učitelj se pred poukom uskladišča glede terminologije, didaktičnih strategij in morebitnih prilagoditev za učenca. Po pouku se pogosto opravi refleksija: kaj je delovalo, kje so bile ovire in kako jih lahko premagamo v prihodnosti.

Primer dobre prakse: pri literarnem pouku sva skupaj z učiteljico analizirali, kako je učenec razumel pesem, ki je vsebovala metafore in idiome. Skupna evalvacija je omogočila prilagoditev tolmačenja za nadaljnji pouk in izboljšala razumevanje ter aktivno sodelovanje učenca.

Vloga odprte komunikacije

Odperta in redna komunikacija med člani tima je nujna. Tolmač mora učitelju sporočiti, katere vsebine so bile težje razumljive, kateri znaki zahtevajo dodatno pojasnitev in kako učenec sodeluje v razredni dinamiki. Učitelji in svetovalci morajo tolmaču zagotoviti dostop do učnih gradiv, urnikov in informacij, ki omogočajo pripravo na pouk.

Primeri dobre prakse: vključevanje tolmača v pripravo projektov ali ekskurzij.

Zaključek

Prisotnost tolmača je ključna za kakovostno vključevanje gluhih in naglušnih učencev. Delo

tolmača presega jezikovno posredovanje in vključuje komunikacijske, pedagoške, socialne, organizacijske in etične dimenzije. Refleksija iz prakse pokaže, da je kakovostno tolmačenje rezultat kombinacije strokovnosti, pedagoške občutljivosti, etične drže in učinkovitega timskega sodelovanja.

Za nadaljnji razvoj inkluzivnega izobraževanja je ključnega pomena, da se vzpostavijo sistemske podpore tolmačev, jasne smernice za sodelovanje z učitelji ter možnosti strokovnega izobraževanja in supervizije. Le na ta način lahko tolmač učinkovito prispeva k celovitemu vključevanju gluhih in naglušnih učencev ter hkrati ohranja strokovno identiteto in kakovost pedagoškega procesa.

Viri in literatura

- Bauman, H.-D. L., & Murray, J. J. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Brajnik, I. (2019). *Tolmačenje slovenskega znakovnega jezika v izobraževalnem procesu*. Ljubljana: Založba FDV.
- Humphrey, J., & Alcorn, B. (2007). *So You Want to Be an Interpreter? An Introduction to Sign Language Interpreting*. Amarillo, TX: H&H Publishers.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (ur.). (2011). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Osebna asistenca, poglavje Gluhota in naglušnost, 2025. <https://osebna-asistenca.si/gluhota-in-naglusnost/>
- Ožek R., S. (u.) (2019). *Koncept umestitve slovenskega znakovnega jezika v slovenski šolski prostor ELABORAT*. Zavod RS za šolstvo, spletna izdaja. <https://www.zrss.si/pdf/slovenski-znakovni-jezik.pdf>
- Zveza društev in naglušnih Slovenije, (2025) <https://zveza-gns.si/>
- Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (Uradni list RS, št. 96/2002). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2002-01-4810>

Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (Uradni list RS, št. 94/2010). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2010-01-4936>

Konvencija o pravicah invalidov (2006). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Zakonodaja-ki-ni-na-PISRS/Kulturna-raznolikost/1c24133420/Konvencija-o-pravicah-invalidov.pdf>

Vpliv športa na učni uspeh in delo v šoli

Članek raziskuje vpliv redne športne aktivnosti na produktivnost dela, povezanega s šolo in na učni uspeh. Vir informacij sta izvedena anketa, ki je obsegala 154 posameznikov iz gimnazij, srednjih strokovnih šol ter fakultet in že obstoječa literatura na to tematiko. Osredotoča se na razlike, podobnosti, pričakovanja ter zadovoljstvo anketirancev (v nadaljevanju tudi "učenci", "respondenti" ipd.) v uspešnosti na področju izobraževanja. Anketiranci so bili razdeljeni v dve skupini: "športnike", ki redno in resno trenirajo, ali organizirano ali samoiniciativno, in "nešportnike", ki se s športom neresno oziroma ne ukvarjajo. Analiza je pokazala jasne rezultate, a se kljub temu zavedam, da je veliko prostora za izboljšave. Članek je razdeljen na uvod, teoretično ozadje in hipoteze, metodologijo, analizo podatkov, diskusijo ter sklep.

Ključne besede: šport, učni uspeh, stres, motivacija, disciplina, organizacija časa

The article explores the impact of regular sports activities on school-related work productivity and academic performance. The sources of information are a survey of 154 individuals from high schools, vocational schools, and universities, and the already existing literature on this topic. It focuses on the differences, similarities, expectations, and satisfaction of pupils, high school students, and university students (hereinafter referred to as "students", "respondents" etc.) in terms of educational performance. The respondents were divided into two groups: "athletes" (who train regularly and seriously, either in an organized manner or on their own initiative) and "non-athletes" (who do not take sports seriously or do not engage in them). The analysis showed clear results, but I am aware that there is still much room for improvement. The article itself is divided into an introduction, theoretical background and hypothesis, methodology, data analysis, discussion and a conclusion.

Keywords: sport, academic performance, stress, motivation, discipline, time management

Uvod

Cilj članka je analizirati povezavo med redno športno aktivnostjo ter boljšim uspehom v šoli, motivacijo, koncentracijo ter veliko drugih faktorjev. Zanimivo je, da precejšen delež anketiranih dijakov, predvsem tistih, ki se ne ukvarjajo s športom, meni, da bi njihov šolski uspeh nazadoval, če bi se začeli resneje ukvarjati s športom. Na drugi strani pa aktivni športniki niso tega mnenja. S pomočjo analize želim osvetliti vidike, ki so povezani s športno aktivnostjo ter delom v šoli. Metodološko pričujoči tekst temelji na pregledu literature in pa predvsem na analizi podatkov, ki izvirajo iz ankete, v kateri so sodelovali tako športniki kot nešportniki. Rezultate ankete sem kritično

ocenil tudi v luči rezultatov, ki izhajajo iz obstoječe literature. Rezultati prikazujejo tako mnenja tistih, ki se redno, kot tudi tistih, ki se ne ukvarjajo redno s športom. Čeprav je velikost vzorca manjša, kot bi si jo želeli, pa rezultati vseeno opozorijo na številne zanimive vidike, ki so skladni z obstoječo literaturo. Prav tako pa lahko ti rezultati služijo kot izhodišče za prihodnje analize. Članek obsega uvod, teoretično ozadje in hipoteze, metodologijo, analizo podatkov, diskusijo ter sklep.

Teoretično ozadje in hipoteze

Povezavo športa in učnega uspeha je v literaturi analiziralo že več avtorjev, vsaka analiza pa je

specifična, tudi zaradi časa in pa institucionalnega okolja, v katerem je nastala.

Obstoječe raziskave (Bailey, 2006; Hillman, Erickson in Kramer, 2008; Singh idr. 2012; Ferreira Vorkapic idr., 2021) pravijo, da šport izboljšuje kognitivne sposobnosti in s tem posredno tudi šolski uspeh. Eccles in Barber (1999) sta pokazala, da je sodelovanje v ekipnih športih neposredno povezano z višjim šolskim uspehom. Druge raziskave (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda in Ntoumanis, 2003) so pokazale, da je šport prepleten z motivacijo, ki se prav tako kaže v drugih aktivnostih. Ena od raziskav (Best, 2010) je ugotovila, da šport pri otrocih izboljša t. i. "izvršilne funkcije", med katere spadajo tudi motorične sposobnosti, zmožnost samonadzora, načrtovanja, reševanja problemov ter samoorganizacije. Raziskava (Erickson idr., 2019) je pokazala, da šport zmanjšuje možnost razvoja kognitivnih bolezni, med njimi tudi Alzheimerjeve. Obstajajo pa tudi raziskave (Pinto-Escalona idr., 2022), ki so pokazale, da se učni uspeh pri elitnih športnikih praviloma zniža.

V Sloveniji je področje prav tako že bilo raziskano (Miklavčič, 2018). Ta je raziskovala povezavo med športno aktivnostjo in uspehom v šoli slovenskih osnovnošolcev, starih med 9 in 11 let. Ugotovila je, da se najbolj uspešni učenci v povprečju več ukvarjajo s športom.

Študije kažejo, da imajo v povprečju športniki prednost nad nešportniki v uspehu v šoli, kognitivnih sposobnostih, izvršilnih funkcijah in ostalih dejavnikih, povezanih z delom v šoli.

Na podlagi teoretičnega ozadja je mogoče zastaviti predvsem naslednje hipoteze:

1. šport bo pozitivno vplival na motivacijo in disciplino pri športnikih,
2. šport bo kljub večji časovni obremenitvi zmanjšal stres in pritisk za vsaj polovico športnikov,
3. športniki bodo imeli več motivacije in discipline kot nešportniki,
4. športniki bodo imeli višji povprečen šolski uspeh,
5. vsaj polovica nešportnikov bo trdila, da bi potencialni treningi pozitivno vplivali na njihov uspeh v šoli,

6. vsaj polovica nešportnikov bo trdila, da si želi trenirati, a ne morejo zaradi pomanjkanja časa.

Metodologija

Raziskavo sem izpeljal v obliki spletne ankete. Vprašalnik je skupaj obsegal 41 vprašanj, ki so bila razdeljena na tri sklope (vprašanja za vse, za športnike in za nešportnike). Vprašanja so si med skupinama bila podobna za lažjo primerjavo, a prilagojena ustrezni skupini. Obsegala so frekvenco treningov, vrsto športa, količino časa posvečeno športu, samodisciplino, motivacijo pri učenju, zmožnost sledenja pri pouku, stres, utrujenost, ipd. Poleg vsebinskih vprašanj so bile zajete tudi osnovne demografske značilnosti.

Športniki so opredeljeni kot vsi, ki šport organizirano trenirajo, ali pa so samoiniciativno in redno, torej večkrat na teden, telesno aktivni. Pod samoiniciativno telesno aktivnost spadajo npr. redno kolesarjenje, tek, fitnes, joga, igranje ekipnih športov s prijatelji, itd. Nešportniki so opredeljeni kot vsi, ki se s športom ne ukvarjajo, oziroma se z njim ukvarjajo le občasno in neresno. Anketo je rešilo 154 učencev, od tega 49 moških, 101 ženska, 4 pa se jih ni želelo opredeliti. Med njimi je bilo 72 športnikov/športnic ter 64 nešportnikov/nešportnic, 18 pa se jih ni opredelilo. V vzorcu je bilo 1 % osnovnošolcev, 8 % študentov, 12 % respondentov obiskuje srednje strokovne šole, 79 % pa je gimnazijcev.

Analiza podatkov

Nekatera vprašanja so bila namenjena zaradi primerjave tako športnikom kot tudi nešportnikom. Športniki imajo v primerjavi z nešportniki v povprečju za 3.974 % višjo povprečno oceno v šoli (4.238 in 4.076). Potrebno pa je omeniti, da ne vemo, katero šolo obiskujejo, saj lahko to tudi vpliva na same ocene. Trditve v tabeli 1 so respondenti ocenjevali s pomočjo vprašanj, kjer so vrednotili odgovore s pomočjo Likert lestvice (npr. strinjanje z dano trditvijo, 1 je predstavljala "sploh se ne strinjam", 5 je predstavljala "se popolnoma strinjam").

Tabela 1 predstavlja povprečne ocene strinjanja s posameznimi trditvami. Če se osredotočimo na rezultate obeh skupin ter njune razlike, opazimo sistematično pozitivno povezavo s športom. Največje razlike se kažejo

pri zbranosti pri učenju, percepciji telesne aktivnosti kot pozitiven faktor, ter pri motivaciji. Te ugotovitve so skladne z ugotovitvami že obstoječe literature, omenjene v teoretičnem ozadju. Opazne razlike so tudi pri razumevanju ter sledenju snovi, ter utrujenosti po telesni aktivnosti, pri slednjem so nešportniki tisti, ki so po telesni aktivnosti pogostejše preutrujeni za učenje. Pri sprotnem učenju in odlašanjem z učenjem ni znatnih razlik. Presenečenj v tem delu ni, saj je vse skladno z ugotovitvami že obstoječe literature (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda in Ntoumanis, 2003; Bailey, 2006; Hillman, Erickson in Kramer, 2008).

Tabela 1
Pregled skupnih vprašanj

Vprašanje	p. o. š.	p. o. n.	razlika
šolsko snov zlahka razumem	3.913	3.785	3.381 %
snovi lahko vedno sledim	3.686	3.464	6.408 %
če česa ne razumem, se sproti pozanimam	3.397	3.285	3.409 %
po šoli si pogledam snov, da jo utrdim	1.927	1.910	0.89 %
z učenjem odlašam do zadnjega trenutka	3.426	3.464	-1,109 %
po telesni aktivnosti se bolj zbrano učim	3.529	3.053	15.59 %
po telesni aktivnosti sem pogosto preutrujen/a za učenje	3.088	3.232	-4.455 %
telesna aktivnost ne vpliva na mojo zbranost pri učenju	2.463	2.732	-9.846 %
občutek kompetentnosti in uspešnosti na določenih področjih mi pomaga tudi pri motivaciji za učenje	3.941	3.446	13.36 %

Opombe:

p. o. š. - povprečna ocena športnikov

p. o. n. - povprečna ocena nešportnikov

pozitivni procenti predstavljajo višji rezultat pri športnikih, negativni pa pri nešportnikih

Tabela 2

Samopodoba (odgovor na vprašanje "Kako bi opisal/a svojo samopodobo kot učenca?")

	pp	p	np
Športniki	4 (6 %)	44 (61 %)	24 (33 %)
Nešportniki	7 (10 %)	46 (66 %)	17 (24 %)

Opombe:

pp - imam se za podpovprečnega dijaka

p - imam se za povprečnega dijaka

np - imam se za nadpovprečnega dijaka

Pri vprašanju "koliko časa tedensko posvetiš telesni aktivnosti?" je 33 % športnikov in 97 % nešportnikov označilo manj kot 5 ur.

Z vprašanji za športnike sem želel dobiti vpogled v njihov odnos do treningov, in sicer predvsem, ali dojemajo šport bolj kot breme ter ali se jim zdi, da jim pomaga pri upravljanju stresa. Zanimal me je tudi vpliv treningov na njihovo disciplino, motivacijo in ostale notranje dejavnike pri učenju. Rezultate podajam v Tabeli 2. Respondenti so strinjanje s trditvami ponovno ocenjevali na Likertovi lestvici (1-5).

Tabela 2 kaže, da je pri športnikih največje strinjanje s trditvami glede zahtev po samodisciplini, izboljšani vztrajnosti in motivaciji ter časovni organizaciji. Večina odgovorov presega mejo treh in pol točk, kar pokaže, da se večina športnikov strinja s pozitivnimi učinki športa na izbrane dejavnike, kar je skladno z ugotovitvami več drugih raziskav (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda in Ntoumanis, 2003; Best, 2010).

Športniki se ukvarjajo z različnimi športi, kot na primer fitnes, bodybuilding in kalistenika (30%), borilne veščine (20%), tek (13%), plavanje (8%), ples (8%), kolesarjenje (8%), šport z loparjem (8%), plezanje (5%), pilates (5%), atletika (5%), smučanje (3%) in ostalo (5%).

Tabela 3
Pregled vprašanj za športnike

Vprašanje	p. o.
šport zahteva veliko samodiscipline	4.415
disciplina, ki sem jo dobil pri športu, mi pomaga tudi pri delu v šoli	3.698
zaradi športa si znam dobro organizirati čas	3.734

zaradi športa sem bolj vztrajen	4.126
zaradi športa sem bolj motiviran	3.934
zaradi športa v šoli delam bolj redno	3.079
zaradi treningov se moram posebej organizirati, da imam dovolj časa za vse	3.758
imam občutek, da mi športna identiteta (jaz sem športnik) daje samozavest tudi v šoli	3.333
zaradi športnih uspehov sem dobil/a več spoštovanja pri sošolcih, učiteljih...	2.912

Opomba: p. o. - povprečna ocena

Zanimalo me je tudi, kaj menijo o vplivu športa na šolski uspeh. Respondente sem prosil za utemeljitev v vprašanju odprtega tipa. Slabe tri četrtine (74%) respondentov meni, da ima šport pozitiven vpliv. Glavni argumenti za to so bili izboljšana koncentracija in zbranost, pomoč pri organizaciji časa, krepitev discipline in vztrajnosti, zmanjšanje stresa, izboljšava mentalnega zdravja ter pozitiven vpliv na samopodobo, samozavest in motivacijo za učenje. Samo 7 % jih je bilo mnenja, da ima negativen vpliv. Glavni argumenti za to so bili pomanjkanje časa za učenje ter preobremenjenost. Samo 5 % jih meni, da ima mešan ali pogojen vpliv (odvisno od situacije posameznika). Glavni argumenti so bili, da šport pozitivno vpliva na psihični aspekt, a hkrati zahteva veliko časa in fizičnega napora, kar lahko v določenih primerih negativno vpliva na šolski uspeh. 14 % jih meni, da šport nima nobenega vpliva, oziroma vpliva zelo malo.

Pri nešportnikih me je zanimal njihov odnos do rednih treningov, oziroma kako mislijo, da bi to vplivalo na njihov vsakdan. Poleg tega sem želel ugotoviti tudi kakšno disciplino, motivacijo, samokontrolo, sposobnost organizacije časa ipd. imajo.

Tabela 3 prikazuje povprečno strinjanje respondentov s trditvami, ki so jih ocenjevali na Likertovi lestvici (1-5). Rezultati kažejo, da se nešportniki v povprečju ne želijo ukvarjati z redno športno aktivnostjo. Najbolj se strinjajo s trditvijo, da bi imeli veliko manj prostega časa, kar je tudi pričakovano. Presenetljivo pa je, da se v povprečju bolj strinjajo s trditvijo ki pravi, da bi se ob redni športni aktivnost bolje počutili.

Čeprav obstaja veliko raziskav, ki kaže, da šport pozitivno vpliva na uspeh v šoli (Eccles in Barber, 1999, Miklavčič, 2018), so bili respondenti - nešportniki vseeno bolj mnenja, da bi imel šport negativen vpliv v šoli. Strinjajo se tudi s trditvijo, da bi bili trije ali štirje treningi tedensko preveč, nekoliko pa manj celo s trditvijo, da nimajo dovolj časa za kakršnokoli ukvarjanje s športom. Rezultati nekoliko presenečajo, saj nakazujejo na to, da so nešportniki kar precej nenaklonjeni športu in rednim treningom.

Tabela 4

Pregled vprašanj za nešportnike

Vprašanje	p. o.
želim trenirati 3-4 krat na teden	2.660
verjetno bi se počutil/a bolje	3.283
imelo bi negativen vpliv na uspeh v šoli	2.905
imelo bi pozitiven vpliv na uspeh v šoli	2.886
imel/a bi veliko manj prostega časa	3.924
toliko treningov bi bilo preveč	3.339
nimam dovolj časa za kakršnokoli ukvarjanje s športom	2.811

Opomba: p. o. - povprečna ocena

Zanimalo me je tudi, s čim se poleg šole še ukvarjajo, da razvijajo vztrajnost in samokontrolo.

45% se jih ukvarja s hobiji povezanimi z glasbo, dobra tretjina z ustvarjalnimi hobiji (risanje, likovni tečaj, fotografiranje ...), petina se neredno ukvarja s športno aktivnostjo (občasen fitnes, plezanje, pilates ...), petina s socialnimi dejavnostmi (prostovoljstvo, cerkev, druženje ...) in 13 % z miselnimi dejavnostmi (učenje, coding). Ker so lahko izbrali več kot eno aktivnost, je bil seštevek tudi v tem primeru več kot 100%.

Tudi pri nešportnikih sem želel izvedeti, kako menijo, da bi aktivno ukvarjanje s športom

vplivalo na njihov učni uspeh in zakaj, pri čemer je bilo vprašanje odprtega tipa.

44 % jih meni, da bi imelo pozitiven vpliv. Najpogosteje so bili mnenj, da bi se jim izboljšala koncentracija, zmanjšal stres, da bi si izboljšali disciplino, motivacijo in organizacijo časa ter da bi prispevalo k boljšemu počutju in posledično boljšemu učnemu uspehu. 13 % jih meni, da bi imelo negativen vpliv. Najpogostejši razlogi so bili, da bi jim zmanjkalo časa za učenje, utrujenost zaradi treningov ter manj prostega časa. 31 % jih meni, da bi imelo mešan ali pogojen vpliv (odvisno od količine športa). Najpogosteje so bili mnenj, da bi šport pozitivno vplival, če ne bi bil pretiran, saj bi prevelika obremenitev lahko škodila učenju, da začetno prilagajanje na nov vsakdan lahko prinese kratkoročne težave, ter da je vpliv odvisen od organizacije časa in drugih obveznosti. 13 % jih je napisalo, da bodisi ne bi imelo vpliva bodisi niso opredeljeni.

Večina anketiranih (75 %, če združimo pozitivne in pogojno pozitivne odgovore) meni, da ima šport pozitiven vpliv na učni uspeh, predvsem zaradi boljšega počutja, koncentracije in organizacije časa. Negativni vplivi so večinoma povezani s pretirano količino športa in pomanjkanjem časa, ne pa s športom samim.

Diskusija

Šolski uspeh je odvisen od številnih dejavnikov, nikakor ne samo od športa. Ljudje smo kompleksni, na nas vpliva nešteto faktorjev, od okolice, prijateljev, družine, socialnega in ekonomskega statusa, osebnih tisk, problemov in izzivov in ne moremo stoodstotno pripisati šolskega uspeha le enemu od njih, v našem primeru športni aktivnost. Vseeno pa je zanimivo, da so se kljub temu rezultati ankete, v kateri je sodelovalo več kot 150 učencev, na katere je skozi življenje vplivala široka paleta najrazličnejših faktorjev, razlikovali predvsem po športni angažiranosti. Torej, potrebno se je zavedati kompleksnosti tematike, a raziskava pokaže, da ima lahko športna aktivnost vpliv na uspeh v šoli neodvisno od drugih faktorjev. Zanimivo je bilo, da rezultati kažejo celo, da športniki dosegajo v povprečju višje ocene.

Tabela 1 nam pokaže, da se pri vseh pozitivnih trditvah športniki z njo bolj strinjajo kot nešportniki, pri vseh negativnih pa manj.

Največja odstopanja se kažejo pri zmožnosti sledenju snovi, motivaciji ter zbranosti pri učenju. Tu se že po nekaj vprašanjih takoj naredi razlika med skupinama in po pričakovanjih je prednost na strani športnikov.

Športniki so mnenja, da bolje sledijo pouku, se lažje učijo, dosegajo višje ocene, so bolj motivirani, disciplinirani, imajo višjo samopodobo in samozavest, manj odlašajo z učenjem ter so po telesni aktivnosti manj utrujeni. Od tu naprej se razlika le še širi. Tabela 2 pokaže, da imajo v povprečju športniki boljše mnenje o sebi, oziroma višjo samopodobo v primerjavi z nešportniki. To je lahko posledica več dejavnikov, med drugimi tudi samopodobe in samozvesti, ki s športom narasteta (kot kažejo vprašanja v tabeli 3), prav tako pa tudi višjih ocen, ki jih dosegajo.

V tabeli 3 vidimo, da se športniki s povprečno oceno 4.415 močno strinjajo z dejstvom, da šport zahteva veliko discipline in posledično verjetno tudi napor in trud. Že v naslednjem vprašanju vidimo, da se to pri večini preslika tudi v šolsko delo. Pri ostalih vprašanjih tabele 3 opazimo največja strinjanja pri trditvah o večji vztrajnosti, motivaciji, ter zmožnosti organizacije časa, v čemer so pa posledično boljši od nešportnikov. Podatek, da se 74 % športnikov strinja, da šport pozitivno vpliva le dodatno podpira že vse dosedanje ugotovitve.

Zanimivih je pa 7 % ki jih meni, da ima negativen vpliv. Prvo vprašanje ki se mi je porodilo je, zakaj trenirajo proti lastnemu interesu. Obstaja možnost, da imajo ambicije postati profesionalni športniki in jim je to dejansko v interesu, saj dajejo šport pred šolo. Ker pa ne vemo, če želijo vsi ti, ki opažajo negativen vpliv, postati profesionalni športniki, pa je razlog potrebno poiskati tudi drugje. Če pogledamo razloge, zakaj tako mislijo, pravijo, da imajo težave z utrujenostjo, pomanjkanjem prostega časa in časa za učenje. Do tega lahko pride zaradi nešteto razlogov, najverjetnejši pa so sledeči: morda trenirajo pod prisilo bodisi staršev bodisi koga drugega in zato vidijo šport kot nekaj odvečnega in nezaželenega in projicirajo težave nanj. Morda enostavno nimajo še dovolj razvitega občutka za organizacijo časa, ki je kritičen za športnike, ki želijo hkrati uspešno opravljati šolo. Morda imajo poleg športa tudi druge izvenšolske aktivnosti, ki jim dodatno

posegajo v urnik. Morda potrebujejo več časa, da se snov naučijo in zato čutijo občutek časovne stiske. Morda imajo prenizek prag obremenjenosti, da bi se lahko resno ukvarjali s večimi stvarmi hkrati. Karkoli naj bo razlog, so dober pokazatelj, da ni vse črno belo in obstajajo tudi izjeme, ki so sicer v veliki manjšini, ki imajo šport za breme. Ali boš uspešno vključil šport v svoje življenje ali ne, je odvisno tudi od psihične zmožnosti prenašanja dodatnih bremen in soočanja z dodatnimi izzivi, napori ipd., hkrati pa od pripravljenosti sprejeti spremembe, manj prostega časa in hitrejši tempo življenja.

V tabeli 4 vidimo, da se nešportniki najmanj strinjajo s tem, ali želijo trenirati. Torej čeprav 75 % njih meni, da bi imelo pozitiven ali pogojno oz. delno pozitiven vpliv, vseeno niso pripravljeni začeti s treningi. Ni jim bilo postavljeno vprašanje zakaj ne bi želeli trenirati, tako da ne moremo reči zagotovo zakaj pride do tega. Večina odgovor v tabeli 4 je nekje med 2.5 in 3.5, kar pokaže na to, da nešportniki niso močno prepričani o pozitivnem vplivu športa. Najbolj so se strinjali s trditvama, ki pravita, da bi imeli veliko manj časa in pa da bi bilo toliko treningov preveč. Tu vidimo zopet neprepričanost in skeptičnost. Pri vprašanju glede njihovih prostočasnih aktivnostih prav tako kot pri športnikih vidimo širok nabor različnih aktivnosti, kar minimizira možnost vplivanja specifične vrste aktivnosti na rezultate. Dejstvo, da se kar 75 % nešportnikov strinja, da bi športna aktivnost (pogojno) pozitivno vplivala, a se kljub temu treningov ne lotijo, je izjemno zanimivo. Kot vidimo v tabeli 4, je za njih velika težava pomanjkanje časa. A to ni nujno res. Kot kažejo raziskave (Kumar, 2025), je povprečen čas, preživet na zaslonih, več kot 7 ur dnevno (raziskava ni bila izvedena le v Sloveniji, a predpostavimo, da statistika za Slovenijo ne odstopa več od 25 %), kar je več časa kot 77 % športnikov v moji anketi posveti športu v celem tednu. 31 % nešportnikov, ki je pravilo, da bi šport imel mešan/pogojen vpliv najbrž ne želijo "tvegati", saj verjetno pričakujejo najhujši rezultat, oziroma same negativne posledice.

13 % ki jih meni, da bi imelo negativen vpliv so morda le slabo informirani ali pa imajo specifično življenjsko situacijo, kjer šport res ni možen. Če povzamem, vse statistike se dopolnjujejo med seboj in vse kažejo k temu, da

šport pozitivno vpliva na šolski uspeh, motivacijo, disciplino, samopodobo, samokontrolo ter z upravljanjem s časom.

Če pogledamo hipoteze, ki sem jih postavil pred začetkom, vidimo naslednje: Prva (Šport bo pozitivno vplival na motivacijo in disciplino pri športnikih) se je izkazala kot resnična, saj so trditev o izboljšanju motivacije povprečno ocenili s 3.934 od 5, trditev o samodisciplini pa z 4.415 od 5. Druga (Šport bo kljub večji časovni obremenitvi zmanjšal stres in pritisk za vsaj polovico športnikov) se prav tako izkaže za resnično. Tretja (Športniki bodo imeli več motivacije in discipline kot nešportniki) je prav tako resnična. Četrta (Športniki bodo imeli višji povprečen šolski uspeh) je resnična, a malo manj prepričljivo kot ostale, saj je razlika majhna (pribl. 4 %). Peta (Vsaj polovica nešportnikov bo trdila, da bi potencialni treningi pozitivno vplivali na njihov uspeh v šoli) je napačna, a je bila zelo blizu dejanskemu stanju (44 % jih to trdi). Šesta (Vsaj polovica nešportnikov bo trdila, da si želi trenirati, a ne morejo zaradi pomanjkanja časa) je napačna. Vprašanje po želji za treningi je bilo postavljeno na Likert lestvico, zato sem za pritrdilne odgovore štel vse, ki so označili ali "se strinjam" ali "se popolnoma strinjam", kar se sešteje do 32 %. Nešportniki, ki so na trditev "želim trenirati 3-4x na teden" odgovorili ali z "se strinjam" ali "se popolnoma strinjam", so na trditev "nimam dovolj časa za kakršnokoli ukvarjanje s športom" odgovorili s povprečno oceno 2.921. To pomeni, da tisti nešportniki, ki želijo trenirati, ne navajajo pomanjkanje časa kot nekaj, s čemer se močno strinjajo.

Sklep

Članek je raziskoval povezavo med redno športno aktivnostjo in dejavniki uspeha v šoli (ocene, motivacija, disciplina, vztrajnost, organizacija časa ...). Anketa, ki jo je izpolnilo več kot 150 srednješolcev in študentov, je pokazala, da je v povprečju strinjanje s prav vsakim izmed raziskanih faktorjev višji pri športnikih kot pri tistih, ki se s športom ne ukvarjajo. Raziskava je pokazala zelo jasno povezavo med redno športno aktivnostjo in boljšim pristopom k šolskem delu ter rezultati. Čeprav je anketa nakazala na povezavo med športom in šolskim uspehom, pa se zavedam, da je mogoče tovrstno analizo še izboljšati. Možne izboljšave

vključujejo predvsem večji vzorec, ki bo omogočil bolj poglobljeno statistično analizo in omogočal tudi analizo razlik med posameznimi podskupinami (npr. po športu, področju izobraževanja, itd.). Izboljšati je mogoče tudi vprašalnik, ki je lahko bolj poglobljen. Koristno bi bilo imeti tudi več vprašanj odprtega tipa, da lahko anketiranci povejo točno to, kar želijo povedati. Želim tudi poglobiti svoje analitične sposobnosti na področju analize podatkov, da bom lahko pripravil čim bolj kakovostno empirično analizo.

Viri in literatura

- Kumar N. (4. 12. 2025) Average Screen Time Statistics 2026 [By Age & Region] <https://www.demandsage.com/screen-time-statistics/>
- Pinto-Escalona T., Valenzuela P. L., Esteban-Cornejo I., Martínez-de-Quel O. (25. 12. 2022) Sport Participation and Academic Performance in Young Elite Athletes <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9737165/>
- Ferreira Vorkapic C., Alves H., Araujo L., Borba-Pinheiro C. J., Coelho R., Fonseca E., Oliveira A., H.M. Dantas E. (22. 4. 2021) Does Physical Activity Improve Cognition and Academic Performance in Children? A Systematic Review of Randomized Controlled Trials <https://karger.com/nps/article-abstract/80/6/454/825495/Does-Physical-Activity-Improve-Cognition-and?redirectedFrom=fulltext>
- Erickson K. I., Hillman C., Stillman C. M., Ballard R. M., Bloodgood B., Conroy D. E., Macko R., Marquez D. X., Petruzzello S. J., Powell K. E. I. (junij 2019) Physical Activity, Cognition, and Brain Outcomes: A Review of the 2018 Physical Activity Guidelines <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6527141/>
- Bailey R. (15. 9. 2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132>
- Best J. R. (4. 12. 2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Eccles J. S., & Barber B. L. (januar 1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Hillman C. H., Erickson K. I., & Kramer A. F. (januar 2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Ntoumanis N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk J. W. R., Van Mechelen W., & Chinapaw M. J. M. (januar 2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Standage M., Duda J. L., & Ntoumanis N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Miklavžič K (2018) Primerjava povezanosti športne dejavnosti in učne uspešnosti učenek in učencev <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=72127&lang=sl>

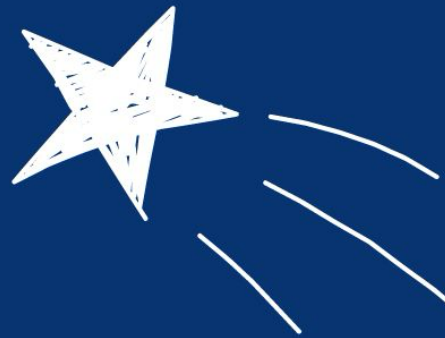
Nam že sledite?



Pridružite se nam
na Instagramu ali
na Facebooku za
več novic,
informacij,
nagradnih iger in
drugih zanimivosti!



Nam že sledite?



Pridružite se nam
na Instagramu ali
na Facebooku za
več novic,
informacij,
nagradnih iger in
drugih zanimivosti!

