

Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0

Pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse

Uredile

Nataša Dolenc
Barbara Baloh
Petra Furlan
Barbara Horvat
Barbara Kopačin
Anja Pirih
Janja Plazar



Knjižnica Ludus · 69 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož

Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0

Pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse

Learning for Responsible Living in Society 5.0

Approaches and Examples of Educational Practice

Uredile

Nataša Dolenc
Barbara Baloh
Petra Furlan
Barbara Horvat
Barbara Kopačin
Anja Pirih
Janja Plazar



Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse
Learning for Responsible Living in Society 5.0: Approaches and Examples of Educational Practice

Uredile · Nataša Dolenc, Barbara Baloh, Petra Furlan, Barbara Horvat, Barbara Kopačin, Anja Pirih in Janja Plazar
Recenzentki · Ivana Paula Gortan-Carlin in Jurka Lepičnik Vodopivec
Lektoriranje · Davorin Dukič
Oblikovanje in stavek · Alen Ježovnik
Grafika na naslovnici · Magnific

Knjižnica Ludus · 69 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem
Titov trg 4, 6000 Koper · www.hippocampus.si
Glavna urednica · Simona Kustec
Uredniški odbor · Silva Bratož, Janko Gravner, Alen Ježovnik, Kaja Kupnik, Simona Kustec, Barbara Jurša Potocco, Zrinka Mileusnić, Dagmar Radin, Tanja Planinc, Andreja Pegan, Vito Vitrih in Miloš Zelenka
Vodja založbe · Alen Ježovnik
Koper · 2026

CC BY-SA © 2026 Avtorji

https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-625-9.pdf
https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-626-6/index.html
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9

Publikacija je brezplačna

Izdaja monografije je financirana iz sredstev programske skupine Digitalno prestrukturiranje deficitarnih poklicev za družbo 5.0 (industrijo 4.0) P5-0433.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID
ISBN 978-961-293-625-9 (PDF)
ISBN 978-961-293-626-6 (HTML)

Kazalo

Predgovor
Nataša Dolenc, Barbara Baloh, Petra Furlan, Barbara Horvat, Barbara Kopačin, Anja Pirih in Janja Plazar · 7

Kakšnega človeka potrebuje družba 5.0? Pogled Marie Montessori na razvoj kompetenc prihodnosti
Edvarda Šteblaj · 11

Participacija otrok v vrtcu kot temelj razvoja prečnih zmožnosti
Blaž Ukmar · 23

Socialno-čustveno učenje v programu PUM-O+: model moje moči in opaženi učinki pri udeležencih v kontekstu družbe 5.0
Natalija Žalec in Barbara Kotnik · 41

Učenje o velikih zvereh kot priložnost za razvoj trajnostnega odnosa do narave v predšolskem obdobju
Tereza Kresevič Ivančić · 57

Vloga digitalnih medijev pri oblikovanju medkulturne občutljivosti mladih: teoretični okvir in didaktične implikacije
Julija Petan · 75

EFL Teachers' Perceptions of Gamification for Student Engagement and Classroom Practice in English Language Teaching
Tamara M. Bradonjić · 91

Predgovor

Nataša Dolenc
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
natasa.dolenc@pef.upr.si

Barbara Baloh
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
barbara.baloh@pef.upr.si

Petra Furlan
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
petra.furlan@pef.upr.si

Barbara Horvat
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
barbara.horvat@pef.upr.si

Barbara Kopačin
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
barbara.kopacin@pef.upr.si

Anja Pirih
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
anja.pirih@fhs.upr.si

Janja Plazar
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
janja.plazar@pef.upr.si

CC BY-SA © 2026 Nataša Dolenc, Barbara Baloh, Petra Furlan, Barbara Horvat, Barbara Kopačin, Anja Pirih in Janja Plazar
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.0

V času intenzivnih družbenih, tehnoloških in okoljskih sprememb se vloga pedagogike ter didaktike na novo opredeljuje v luči izzivov družbe 5.0, ki v ospredje postavlja človeka, načela trajnostnega razvoja in odgovorno rabo tehnologije.

Strokovna monografija *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0* združuje prispevke z različnih področij vzgoje in izobraževanja, ki to problematiko obravnavajo z različnih vidikov ter na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. Avtorji v njih obravnavajo aktualne izzive pedagoške prakse in predstavljajo teoretično utemeljene razmisleke, strokovne modele, izkušnje ter konkretne primere dela. Prispevke povezuje poudarek na posamezniku kot dejavnem udeležencu učnega procesa in učnem okolju, ki spodbuja raziskovanje, sodelovanje, kritično mišljenje, samostojnost in odgovornost. Posebna pozornost je namenjena socialno-čustvenim, medkulturnim, digitalnim kompetencam, ki se razvijajo postopoma, skozi kakovostne odnose, aktivno učenje in povezovanje izkušenj z novimi spoznanji.

Vprašanje, kakšnega človeka potrebuje družba 5.0, je v enem od prispev-

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

kov obravnavano skozi razvojni pogled Marie Montessori, v ospredju katerega je spoznanje, da kompetenc prihodnosti ni mogoče obravnavati ločeno od osebnostnega, socialnega in moralnega razvoja posameznika. Pomen aktivne vloge posameznika se kaže tudi v prispevku o participaciji otrok v vrtcu, ki participacijo predstavlja kot pomembno izhodišče za razvoj socialnih in sporazumevalnih zmožnosti, ustvarjalnosti, samouravnavanja in drugih prečnih zmožnosti. Ob tem se spreminja tudi vloga vzgojitelja, ki otrokove pobude prepoznava, strokovno interpretira in jih vključuje v nadaljnje načrtovanje dela. Predstavljeni primer iz prakse nazorno pokaže, da kakovostna participacija ni naključna, temveč zahteva premišljeno organizacijo prostora in časa, dostopnost raznovrstnih materialov ter predvsem pozorno opazovanje, poslušanje in refleksijo vzgojitelja. Področje zgodnjega naravoslovnega izobraževanja obravnava strokovni prispevek o učenju o velikih zvereh, ki na primerih izkustvenega učenja poudarja pomen neposrednega stika z naravo, uporabe avtentičnih materialov in raziskovalnih dejavnosti za razvijanje naravoslovnega znanja ter odgovornega odnosa do narave. Avtorica opozarja, da se temelji trajnostne naravnanosti oblikujejo že v zgodnjem otroštvu, zlasti kadar otrok naravo spoznava kot del svojega bližnjega okolja. Pomen socialno čustvenega učenja pri mlajših odraslih obravnava prispevek, ki izpostavlja pomen sodelovanja, empatije, samouravnavanja in drugih zmožnosti za uspešno vključevanje v družbo. Vloga sodobnega digitalnega okolja pri razvijanju medkulturne občutljivosti mladih je predstavljena v prispevku, ki opozarja tako na tveganja algoritmično oblikovanega medijskega prostora kot na možnosti, ki jih ob ustrezni pedagoški podpori digitalni mediji ponujajo za razvijanje kritične medijske pismenosti, empatije in razumevanja kulturne raznolikosti. Možnosti uporabe digitalnih tehnologij v izobraževanju obravnava tudi prispevek o igrifikaciji pri poučevanju angleščine, ki na podlagi izkušenj učiteljev izpostavlja njen potencial za spodbujanje motivacije, sodelovanja in dejavnejšega vključevanja učencev v pouk.

Zbrani prispevki ponujajo različne strokovne poglede in primere iz prakse ter kažejo, da odzivanje na izzive družbe 5.0 zahteva več kot le uvajanje novih tehnologij in razvijanje digitalnih kompetenc. Pomembno je ustvarjati učno okolje, v katerem posameznik raziskuje, sodeluje, kritično presoja informacije, razvija odnose in prevzema odgovornost za svoje delovanje. Pri tem ima pomembno vlogo strokovno in premišljeno delo vzgojiteljev, učiteljev ter ostalih pedagoških delavcev. Prihodnost izobraževanja bo zato odvisna predvsem od tega, kako bomo nove možnosti vključili v izobraževanje, ki temelji na kakovostnem znanju, vključevanju, medsebojnem spoštovanju ter družbeni in okoljski odgovornosti.

Monografija se vsebinsko povezuje tudi z delom programske skupine Digitalno prestrukturiranje deficitarnih poklicev za družbo 5.0 (industrijo 4.0), zlasti z raziskovanjem kompetenc prihodnosti ter razvojem spodbudnih učnih in delovnih okolij. Namenjena je pedagoškim delavcem, študentom pedagoških smeri in vsem, ki iščejo strokovno utemeljene spodbude za razvoj sodobne pedagoške prakse. Verjamemo, da bodo predstavljeni pogledi, modeli in primeri bralce spodbudili k razmisleku o lastnem delu, izmenjavi izkušenj ter oblikovanju učnih okolij, v katerih tehnološki razvoj prispeva k dobrobiti posameznika, skupnosti in trajnostni prihodnosti.

Za pripravo monografije gre iskrena zahvala vsem avtorjem, ki so s svojim strokovnim znanjem, izkušnjami in s primeri dobre prakse prispevali k njeni vsebinski raznolikosti in uporabni vrednosti. Posebej se zahvaljujemo tudi recenzentom, ki so s skrbnim pregledom, strokovno presojo ter konstruktivnimi predlogi pomembno prispevali h kakovosti in k jasnosti objavljenih prispevkov. Njihovo odgovorno delo je dragocen del nastajanja monografije, za katero želimo, da bi prispevala k nadaljnjemu povezovanju strokovnega znanja, izkušenj in pedagoške prakse.

Kakšnega človeka potrebuje družba 5.0? Pogled Marie Montessori na razvoj kompetenc prihodnosti

Edvarda Šteblaj
Vzgojno-izobraževalni zavod Montessori
eda.steblaj@gmail.com

Družba 5.0 odpira vprašanje, katere kompetence bo človek potreboval za odgovorno in ustvarjalno življenje v prihodnosti. Prispevek izhaja iz predpostavke, da razvoja kompetenc ni mogoče razumeti ločeno od celostnega razvoja človeka. Izhajajoč iz razvojnega pogleda Marie Montessori razpravlja o tem, kako univerzalne človeške tendence, štiri ravni razvoja, konkretno delo, socialna organizacija ter vloga odraslega soustvarjajo pogoje za oblikovanje osebnosti, iz katere se postopoma razvijajo kompetence, ki jih sodobna družba prepoznava kot ključne. Prispevek ugotavlja, da številne kompetence, povezane z družbo 5.0, niso predvsem rezultat načrtovanega izobraževanja, temveč naravna posledica človekovega celostnega razvoja. Razvojni pogled Marie Montessori zato tudi danes predstavlja pomemben prispevek k razmisleku o vzgoji človeka za prihodnost.

Ključne besede: družba 5.0, Maria Montessori, človekov razvoj, človeške tendence, konkretno delo

CC BY-SA © 2026 Edvarda Šteblaj
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.1

Uvod

Družba 5.0 predstavlja sodobno razvojno usmeritev, ki želi tehnološki napredek povezati s človekovim blagostanjem, kakovostjo življenja in skupnim dobrim (Council for Science, Technology and Innovation, Cabinet Office, Government of Japan, 2016). Hiter razvoj umetne inteligence, digitalnih tehnologij in globalnih komunikacijskih omrežij spreminja način dela, učenja, medsebojnega sodelovanja ter vsakdanjega življenja. Ob številnih priložnostih, ki jih prinaša tehnološki razvoj, pa se vse izraziteje odpirajo tudi vprašanja duševnega zdravja, kakovosti medosebnih odnosov, odgovorne uporabe tehnologije, trajnostnega razvoja ter človekovega mesta in vloge v sodobni družbi.

V strokovnih razpravah se zato vse pogosteje sprašujemo ne le, katere tehnologije bo prinesla prihodnost, temveč predvsem, kakšnega človeka bo ta prihodnost potrebovala. Med ključnimi kompetencami, ki jih izpostavljajo

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

razprave o družbi 5.0, se najpogosteje omenjajo kritično mišljenje, ustvarjalnost, sposobnost sodelovanja, prilagodljivost, odgovornost, empatija, etična presoja, digitalna pismenost ter vseživljenjsko učenje. Ob tem se odpira vprašanje: kakšni naj bosta vzgoja in izobraževanje, da bo posameznik sposoben odgovorno in ustvarjalno živeti v družbi prihodnosti?

Pri iskanju odgovora lahko smiselno razmišljamo o tem, katere kompetence bi kazalo razvijati pri posamezniku. Te se lahko namreč razvijajo skozi človekovo dejavnost, izkušnje, odnose in vključevanje v skupnost. Prispevek zato izhaja iz vprašanja, kako vzgajati človeka, ki bo znal živeti v družbi 5.0, ne da bi pri tem izgubil svojo človeškost.

Podobno se je o vzgoji človeka, ohranitvi človeškosti in prihodnosti spraševala italijanska zdravnica ter pedagoginja Maria Montessori. S sistematičnim znanstvenim opazovanjem otrok je skušala razumeti zakonitosti človekovega razvoja ter odkrivati pogoje, v katerih se lahko njegovi razvojni potenciali uresničujejo v polnosti. Pri tem je izhajala iz prepričanja, da je vsak človek dejaven soustvarjalec lastnega razvoja ter odgovoren član skupnosti. Človeka je razumela tudi kot državljana sveta (Montessori, 2019), s čimer je poudarila njegovo odgovornost do drugih ljudi, družbe in sveta, ki ga soustvarja. Njeno razumevanje razvoja temelji na univerzalnih človeških tendencah, štirih ravni razvoja ter prepričanju, da človek svojo osebnost oblikuje v nenehnem odnosu z okoljem skozi dejavnost, konkretno delo, odnose in življenje v skupnosti (Grazzini, 2010; Montessori, 2011; M. M. Montessori 1957).

Namen prispevka je, izhajajoč iz razumevanja človekovega razvoja po Marii Montessori, razmisliti, kako lahko razumevanje človekovega razvoja prispeva k razumevanju razvoja kompetenc, ki jih sodobna družba prepoznava kot ključne za prihodnost. V prispevku bomo o razvoju kompetenc razmišljali na podlagi temeljnih izhodišč pedagogike montessori: univerzalnih človeških tendenc, štirih razvojnih ravni, pomena konkretnega dela, socialne organizacije in vloge odraslega ter njihove medsebojne povezanosti pri razvoju človeka. Ob tem bomo posamezna izhodišča montessori povezali tudi z izbranimi sodobnimi spoznanji s področja pedagogike, psihologije in nevroznanosti.

Razvoj človeka kot izhodišče razvoja kompetenc za družbo 5.0

Razprava o kompetencah pogosto izhaja iz vprašanja, katere kompetence človek potrebuje za odgovorno, ustvarjalno in smiselno življenje v sodobni družbi. Z vidika Marie Montessori pa se najprej vprašamo, kako se razvija človek. Šele ko razumemo zakonitosti človekovega razvoja, lahko razmišljamo tudi o pogojih, v katerih se postopoma oblikujejo sposobnosti in kompe-

tence, potrebne za odgovorno življenje v hitro spreminjajočem se svetu (Grazzini, 2010; Montessori, 2007, 2011).

Maria Montessori (2009) je zato svoje raziskovanje usmerila predvsem v opazovanje človekovega razvoja. Kot zdravnica in raziskovalka je s sistematičnim znanstvenim opazovanjem otrok skušala razumeti razvojne zakonitosti, ki so skupne vsem ljudem ne glede na kulturno okolje ali zgodovinsko obdobje. Kot je znano, na človekov razvoj vplivajo številni zunanji dejavniki, vendar pa raziskovalka kot temeljno gonilo razvoja prepoznava univerzalne človeške tendence, ki jih razume kot notranje razvojne sile. Te človeka spodbujajo k dejavnemu raziskovanju sveta, prilagajanju okolju ter postopnemu razvoju njegovih potencialov (Grazzini, 2010; M. M. Montessori, 1957).

Univerzalne človeške tendence

Univerzalne človeške tendence predstavljajo prirojene razvojne težnje, ki človeka spremljajo vse življenje in usmerjajo njegov odnos do sveta, drugih ljudi ter samega sebe (M. M. Montessori, 1957). Predstavljajo univerzalne notranje razvojne sile, ki človeka spodbujajo k raziskovanju, učenju, ustvarjanju, sodelovanju in iskanju smisla. Prav zaradi njihove univerzalnosti jih lahko razumemo kot skupne vsem ljudem, ne glede na čas, kulturo ali družbeno okolje (Grazzini, 2010; M. M. Montessori 1957).

Med človeškimi tendencami so izpostavljeni raziskovanje, orientacija, red, komunikacija, imaginacija, abstrakcija, delo, ponavljanje, natančnost in družbenost (M. M. Montessori, 1957; Montessori, 2009). Čeprav ima vsaka tendenca svojo razvojno vlogo, med seboj delujejo povezano in se skozi razvoj nenehno prepletajo. Tendenca raziskovanja človeka spodbuja k razumevanju sveta in predstavlja pomembno izhodišče za razvoj radovednosti, kritičnega mišljenja ter sposobnosti reševanja problemov. Komunikacija in družbenost omogočata oblikovanje odnosov, sodelovanje ter razvoj empatije in odgovornosti do drugih. Tendenci dela in ponavljanja prispevata k vztrajnosti, samodisciplini in odgovornosti, medtem ko imaginacija in abstrakcija odpirata prostor ustvarjalnosti, oblikovanju novih idej ter razumevanju pojavov, ki presegajo neposredno izkušnjo. Tendenca reda človeku pomaga vzpostavljati notranjo organiziranost, razumeti zakonitosti okolja ter oblikovati občutek varnosti, ki omogoča odprto raziskovanje sveta (Grazzini, 2010; M. M. Montessori, 1957).

Pomembno je poudariti, da se izpostavljene človeške tendence ne izražajo vedno na enak način. Njihovo izražanje je povezano z razvojnim obdobjem posameznika in s pogoji okolja, v katerem slednji odrašča. Zato razumevanje človekovega razvoja ne temelji le na poznavanju človeških tendenc, temveč

tudi na razumevanju razvojnih ravni, ki so po Marii Montessori štiri in skozi katere se te tendence postopoma izražajo na različne načine. Prav razvojne ravni omogočajo razumeti, zakaj se iste razvojne težnje pri otroku, mladostniku in odraslem kažejo različno ter zakaj se kompetence skozi življenje postopoma razvijajo v različnih oblikah.

Štiri ravni razvoja kot razvojni okvir človekovega dozorevanja

Če človekove tendence predstavljajo notranje razvojne sile, ki človeka usmerjajo skozi vse življenje, štiri razvojne ravni pojasnjujejo, kako se te sile izražajo v različnih obdobjih njegovega razvoja. Maria Montessori človekov razvoj razume kot naraven proces dozorevanja, ki poteka po univerzalnih zakonitostih. Kot je zagovarjala, se posameznik ne razvija zgolj z usvajanjem znanja, temveč skozi kakovostno različna razvojna obdobja, v katerih se spreminjajo njegove potrebe, način mišljenja, odnos do okolja in razvojne naloge. Zato morata tudi vzgoja in izobraževanje slediti razvojnim značilnostim posameznega obdobja in ustvarjati pogoje, v katerih se lahko človek razvija v skladu s svojimi razvojnimi potrebami. V tem smislu Maria Montessori temeljno nalogo vzgoje in izobraževanja razume kot pomoč življenju (angl. *aid to life*) (Grazzini, 2010; Montessori, 2009).

Maria Montessori razvoj človeka opisuje kot štiri zaporedne ravni razvoja, od katerih vsaka traja približno šest let. Ne gre za štiri ločena obdobja, temveč za neprekinjen razvojni proces, v katerem vsaka raven pripravlja temelje za naslednjo raven (Grazzini, 2010; Montessori, 2009). Človek se v posameznem obdobju ne razvija le z dodajanjem novih znanj in spretnosti, temveč se spreminja tudi kakovost njegovega mišljenja, odnosa do okolja, doživljanja sveta ter razvojnih nalog, ki jih postopoma prevzema.

V tem smislu Maria Montessori (Grazzini, 2010; Montessori, 2011) govori o zaporednih razvojnih preobrazbah oz. »ponovnih rojstvih«, pri katerih vsaka nova raven razvoja prinaša nove razvojne naloge in možnosti.

Prva raven razvoja (0–6 let): izgradnja temeljne osebnosti

Prva raven razvoja je obdobje intenzivne izgradnje človeka. Otrok s pomočjo srkajočega uma[1] spontano in celostno sprejema vtise iz okolja ter postopoma oblikuje temeljne strukture svoje osebnosti. V tem času se razvijajo gibanje, jezik, občutek za red, samostojnost, socialni odnosi in prvi temelji moralnega

[1] Srkajoči um (angl. *absorbent mind*) je izraz, s katerim je Maria Montessori (2006) opisala posebno sposobnost otrokovega uma v zgodnjem otroštvu, ko otrok nezavedno in spontano vsrkava vse vtise iz okolja ter z njihovo pomočjo gradi samega sebe oz. svojo osebnost.

delovanja. Ker otrok svet najprej spoznava s konkretnim delovanjem, ima pripravljeno okolje izjemen pomen. Izkušnje, ki jih pridobiva v vsakdanjem življenju, postopoma oblikujejo njegovo zaupanje vase, odnos do dela in način, kako bo kasneje razumel svet (Lillard, 2017; Montessori, 2006).

Druga raven razvoja (6–12 let): razumevanje sveta in človekovega mesta v njem

Če je v prvem obdobju otrok gradil predvsem samega sebe, se na drugi razvojni ravni njegova pozornost usmeri navzven. Razvijati začne sposobnost abstraktnega mišljenja, moralnega presojanja, domišljije in razumevanja vzročno-posledičnih povezav. Maria Montessori zato v tem obdobju izhaja iz celote. S kozmično vzgojo otrok najprej spoznava svet kot medsebojno povezano celoto, nato pa postopoma raziskuje njegove posamezne dele. Takšen pristop omogoča, da novo znanje dobiva pomen znotraj širšega razumevanja, otrok pa postopoma odkriva tudi svoje mesto in odgovornost v njem (Montessori, 2007, 2011).

Tretja raven razvoja (12–18 let): izkušnja socialne organizacije

Tretja raven razvoja predstavlja novo razvojno preobrazbo. Mladostnik išče svojo identiteto, razvija občutek lastne vrednosti ter postopoma prevzema odgovornost za svoje odločitve in odnose. Maria Montessori je zato za to obdobje uvedla koncept *Erdkinder* in načelo *Study and Work* (učenje in delo), ki mladostniku omogočata učenje skozi resnično življenje, delo in sodelovanje v skupnosti. Posebno mesto ima izkušnja socialne organizacije, v kateri mladostnik ne razvija le praktičnih znanj, temveč predvsem razumevanje medsebojne odvisnosti, sodelovanja, odgovornosti in prispevka posameznika k skupnosti. Takšna socialna organizacija mu omogoča, da skozi resnično življenje prevzema odgovornost za delo, organizacijo skupnega življenja, gospodarjenje z viri ter sodelovanje z drugimi. Na ta način razvija življenjske izkušnje, ki predstavljajo pomemben most med odraščanjem in odgovornim vključevanjem v odraslo družbo (Montessori, 2011, 2015).

Četrta raven razvoja (18–24 let): odgovorno vključevanje v družbo

Četrta raven razvoja pomeni obdobje relativne stabilnosti in dozorevanja. Posameznik postopoma oblikuje svojo življenjsko pot, odkriva svoje mesto v svetu, utrjuje vrednote ter razvija poklicno in osebno identiteto. S študijem, z delom in s prevzemanjem odgovornosti za svoje odločitve začne dejavno prispevati k širši družbi. Ob tem se dokončno povezujejo izkušnje vseh prejšnjih razvojnih obdobij. Razvoj človeka tako ni zaključen z doseganjem določene stopnje znanja, temveč z oblikovanjem odrasle osebnosti, ki zna samostojno

presojati, odgovorno sodelovati z drugimi in s svojim delovanjem prispevati k skupnemu dobremu (Grazzini, 2010; Montessori, 2011).

Štiri razvojne ravni tako ne predstavljajo le razvojnega opisa otroštva in mladostništva, temveč razvojni zemljevid človekovega dozorevanja. Šele v tej celoti lahko razumemo, kako človek skozi različna življenjska obdobja postopoma razvija sposobnosti, ki mu omogočajo odgovorno, ustvarjalno in smiselno življenje.

Konkretno delo kot prostor človekovega razvoja

Maria Montessori poudarja, da otrok ljubi delo. Pri tem z delom ne razume predvsem opravljanja nalog ali izdelovanja izdelkov, temveč vsako smiselno dejavnost, s katero otrok dejavno sodeluje pri lastni izgradnji. Eno prepoznavnih izhodišč razumevanja otrokovega razvoja pri Marii Montessori (2006, str. 52–54) je misel, da je otrok dejaven graditelj človeka, v katerega se razvija. Človek se namreč ne razvija predvsem zaradi tega, kar odrasli naredijo zanj, ampak zaradi tega, kar sam naredi zase. Prav zato konkretno delo predstavlja eno temeljnih poti človekovega razvoja (Montessori, 2006, 2009).

Če človekove tendence predstavljajo posameznikovo notranjo razvojno moč, razvojne ravni pa pojasnjujejo zakonitosti njegovega dozorevanja, potem konkretno delo predstavlja »prostor«, v katerem se ta razvoj lahko uresničuje. Človek lahko svoje prirojene razvojne tendence uresničuje le skozi lastno dejavnost. Raziskovanje, ustvarjanje, ponavljanje, sodelovanje in iskanje reda se ne razvijajo z opazovanjem ali razlago, temveč skozi delo. Delo zato ni razumljeno predvsem kot učna metoda ali način pridobivanja praktičnih spretnosti, temveč kot temeljna človekova razvojna potreba. Človek se skozi smiselno dejavnost ne uči le opravljati nalog, ampak postopoma gradi samega sebe (Lillard, 2017; Montessori, 2007, 2009).

Delo ni namenjeno predvsem izdelku ali rezultatu, temveč preoblikuje človeka, ki ga opravlja. Skozi dejavnost posameznik razvija samostojnost, vztrajnost, odgovornost, natančnost, sposobnost odločanja in notranjo disciplino. Prav zato Maria Montessori (2009) poudarja, da je delo sredstvo človekove samoizgradnje.

Posebnost pogleda montessori je, da konkretnega dela ne razume zgolj kot individualno dejavnost. Vsako resnično delo človeka povezuje z drugimi ljudmi. Že majhen otrok pri pripravi malice ali skrbi za svoje okolje ne opravlja dejavnosti zato, ker bi bil koristen drugim, temveč zato, ker skozi delo gradi samega sebe. Prav v tem procesu pa njegovo delo postopoma začne prispevati tudi k življenju skupnosti. Mladostnik na tretji razvojni ravni skozi izkušnjo socialne organizacije poglobljeno doživlja medsebojno odvisnost ljudi.

Delo tako ni več le osebna dejavnost, temveč postane prispevek k skupnosti. Prav izkušnja, da je nekdo odvisen od mojega dela in da sem tudi sam odvisen od dela drugih, predstavlja eno najpomembnejših razvojnih izkušenj odraščanja.

V konceptu *Erdkinder* ima socialna organizacija osrednjo vlogo, saj mladostniku omogoča izkušnjo resničnega življenja odraslih. Ne gre za umetno ustvarjene učne situacije, temveč za resnično življenje v skupnosti, ki temelji na delu, odgovornosti in sodelovanju. V takšnem okolju mladostnik postopoma razvija moralno presojo, odgovornost, sodelovanje ter razumevanje lastnega prispevka k skupnemu dobremu (Montessori, 2011).

Takšno razumevanje dela pogosto presega delitev med intelektualnim in praktičnim učenjem. V konceptu *Study and Work* konkretno delo vključuje raziskovanje, povezovanje različnih področij znanja, samostojno reševanje problemov ter predstavitev pridobljenih spoznanj. Praktično delo tako postane prostor povezovanja mišljenja, ustvarjalnosti, sodelovanja in osebne odgovornosti (Montessori, 2011).

Če razvoj človeka razumemo na tak način, postane jasno, da se kompetence lahko razvijajo kot posledica človekove dejavnosti, odnosov in prevzemanja odgovornosti. Naloga vzgoje in izobraževanja zato z vidika izpostavljenega ni predvsem oblikovati posameznih kompetenc, temveč ustvarjati pogoje, v katerih človek skozi smiselno delo, odnose in prevzemanje odgovornosti postopoma oblikuje svojo osebnost. Iz tako razumljenega razvoja naravno rastejo tudi sposobnosti, ki posamezniku omogočajo odgovorno, ustvarjalno in smiselno življenje.

Socialna organizacija kot prostor človekovega dozorevanja

Če človek skozi konkretno delo postopoma gradi samega sebe, se njegova osebnost dokončneje oblikuje v odnosih z drugimi ljudmi. Človek namreč ne odrašča sam. Že od rojstva se razvija v odnosih, vendar se vloga teh odnosov skozi razvoj spreminja. V tem pogledu skupnost ni razumljena le kot okolje, v katerem človek živi, temveč kot pomemben razvojni dejavnik, katerega vloga se skozi posamezne razvojne ravni spreminja. Maria Montessori to razvojno dinamiko posebej poudari in jo vključi v svoj razvojni koncept.

Na prvi ravni razvoja (0–6 let) otrok pripadnost skupnosti doživlja predvsem skozi odnos z družino in drugimi bližnjimi odraslimi. Odnosi v tej skupnosti mu omogočajo občutek varnosti, zaupanja in sprejetosti, ki predstavljajo temelj njegovega nadaljnjega razvoja. Na drugi ravni razvoja (6–12 let) vse pomembnejši postajajo vrstniški odnosi. Skupno raziskovanje, sodelovanje in intelektualno delo postopoma širijo njegov občutek pripadnosti ter

odgovornosti do drugih. Šele na tretji ravni razvoja (12–18 let) mladostnik prvič potrebuje resnično izkušnjo socialne organizacije, v kateri skupaj z vrstniki prevzema odgovornost za skupno življenje, delo in odnose. Takšna socialna organizacija predstavlja razvojno pripravljeno okolje, v katerem mladostnik postopoma prevzema odgovornosti odraslega na način, ki ustreza njegovi razvojni stopnji (Höglund, 2019; Montessori, 2007).

Osrednja značilnost socialne organizacije je resnično delo z resničnimi posledicami. Mladostnik ne opravlja nalog zato, da bi izpolnil šolske zahteve, temveč ker njegovo delo predstavlja prispevek k skupnosti. Delo na kmetiji, priprava hrane, gospodarjenje, organizacija vsakdanjega življenja, proizvodnja in menjava dobrin niso učne simulacije, temveč omogočajo izkušnjo medsebojne odvisnosti ljudi. Mladostnik postopoma spoznava, da je njegovo delo pomembno za druge, hkrati pa je tudi sam odvisen od njihovega dela. Prav skozi takšne izkušnje razvija odgovornost, pravičnost, sodelovanje, samodisciplino in občutek osebnega dostojanstva. Maria Montessori je zato koncept *Erdkinder* zasnovala kot okolje, v katerem resnično življenje, delo in skupnost tvorijo neločljivo celoto. Predvidela je, da takšno okolje najlažje zaživi na kmetiji, kjer delo naravno povezuje gospodarske, socialne in okoljske razsežnosti življenja ter mladostniku omogoča izkušnjo odgovornega sobivanja z ljudmi in naravo (Montessori, 2007).

Höglund (2019) poudarja, da se moralna presoja razvija predvsem skozi življenje v skupnosti, kjer imajo posameznikove odločitve resnične posledice za druge ljudi. V takšni socialni organizaciji mladostnik doživlja, da njegovo delovanje vpliva na kakovost življenja skupnosti, hkrati pa je tudi sam odvisen od odgovornega ravnanja drugih. Prav ta izkušnja postopoma oblikuje občutek odgovornosti, medsebojnega spoštovanja in zavedanja, da svoboda vedno vključuje tudi odgovornost.

Socialna organizacija zato ni priprava na prihodnje življenje, temveč življenje samo, prilagojeno razvojnim potrebam mladostnika. V njej posameznik postopoma oblikuje svojo identiteto, odkriva svoje mesto med drugimi ljudmi ter razvija zavest, da lahko s svojim delom prispeva h kakovosti skupnega življenja. Prav skozi to izkušnjo postopoma dozoreva v odgovornega človeka in državljana sveta, ki svojo svobodo razume kot možnost prispevati k skupnemu dobremu.

Valorizacija osebnosti in vloga odraslega

Razumevanje človekovega razvoja kot procesa samoizgradnje pomembno spremeni tudi pogled na vlogo odraslega. Če imajo pri razvoju človeka ključno vlogo njegove razvojne tendence, smiselno delo, odnosi in socialna

organizacija, potem naloga odraslega ni predvsem »oblikovati« otroka ali neposredno razvijati posameznih kompetenc. Njegova naloga je ustvarjati pogoje, v katerih se človek lahko razvija v skladu s svojimi razvojnimi potrebami. Odrasel zato ni le posredovalec znanja, norm, pravil, temveč pripravljalec okolja, opazovalec, spremljevalec in zgled.

Maria Montessori poudarja, da je prva naloga odraslega razumeti človeka in spoštovati njegovo osebnost. Otrok po njenem prepričanju ni nepopoln odrasel, ki ga je treba oblikovati, temveč celostna osebnost v procesu razvoja. Prav zato odrasel otroku ne vsiljuje razvoja, ampak mu z ustrezno pripravljenim okoljem, s svobodo znotraj jasnih meja ter spoštljivim odnosom omogoča, da svoje razvojne potenciale uresničuje skozi lastno dejavnost (Montessori, 2009).

Takšno razumevanje odpira tudi pojem t. i. valorizacije osebnosti. Pojem je prisoten v teoriji montessori o človekovem razvoju, Höglund (2006) pa ga podrobneje razloži kot enega ključnih procesov človekovega dozorevanja. Valorizacija ne pomeni pohvale, priznanja ali zunanje potrditve posameznika. Prav tako ne pomeni, da odrasel otroku »podari« občutek lastne vrednosti. Gre za notranji proces, v katerem posameznik skozi smiselno delo, postopno osvajanje neodvisnosti ter pristne socialne izkušnje razvija zavedanje lastnih sposobnosti, odgovornosti in prispevka skupnosti. Valorizacija zato nastaja od znotraj in je rezultat človekovega lastnega razvoja v ustrezno pripravljenem okolju.

Pomembno je poudariti, da odrasel otroka ne more valorizirati, lahko pa pripravi pogoje, v katerih bo otrok skozi lastno dejavnost, delo in odnose postopoma razvijal svojo osebnost. Prav zato Maria Montessori pripravljenega okolja nikoli ne razume zgolj kot prostora ali zbirke didaktičnih materialov. Pripravljeno okolje ne sestavljajo le prostor in didaktični materiali, temveč tudi kakovost dela, socialni odnosi, občutek pripadnosti skupnosti ter odrasel, ki zna opazovati, zaupati razvoju in se umakniti, ko otrok njegove pomoči ne potrebuje več (Lillard, 2017; Montessori, 2009).

Takšno razumevanje vloge odraslega pomeni tudi njegovo lastno razvojno nalogo. Odrasel ne spremlja le otrokovega razvoja, temveč se tudi sam nenehno razvija. Skozi opazovanje otroka postopoma prepoznava lastne predstave, pričakovanja in načine delovanja ter jih vedno znova presoja. Priprava odraslega zato ni predvsem strokovno usposabljanje, temveč osebnostna rast, ki vključuje ponižnost, potrpežljivost, zaupanje v človekove razvojne potenciale ter pripravljenost na nenehno učenje (Montessori, 2009).

V tem smislu valorizacija ne oblikuje le otroka, temveč tudi odraslega. Ko odrasel v otroku prepozna osebnost, ki se razvija po lastnih razvojnih zakoni-

tostih, se spremeni tudi njegov pogled na vzgojo, učenje in človeka nasploh. Takšna sprememba pogleda predstavlja eno izmed najglobljih sporočil pedagogike montessori. Vloga odraslega ni ustvariti človeka, temveč ustvarjati pogoje, v katerih lahko postopoma postane to, kar je sposoben postati (Montessori, 2009).

Sklep

Prispevek je izhajal iz vprašanja, kako vzgajati in izobraževati človeka, ki bo znal živeti v družbi 5.0, ne da bi pri tem izgubil svojo človeškost. Razprava je pokazala, da se kompetence razvijajo postopoma kot del človekovega celostnega razvoja. Oblikujejo se skozi dejavnost, odnose, konkretno delo in življenje v skupnosti.

Razvojni pogled Marie Montessori ponuja celosten okvir razumevanja človekovega razvoja, ki tudi danes ostaja presenetljivo aktualen. Univerzalne človeške tendence, štiri ravni razvoja, pomen konkretnega dela, socialne organizacije in priprave odraslega predstavljajo medsebojno povezane pogoje, v katerih posameznik oblikuje svojo osebnost ter postopoma razvija sposobnosti za odgovorno in ustvarjalno življenje. Čeprav je Maria Montessori svoje razumevanje človekovega razvoja oblikovala v prvi polovici 20. stoletja, sodobna spoznanja s področja pedagogike, psihologije in nevroznanosti vse bolj potrjujejo njegovo aktualnost. Prav zato lahko njen razvojni pogled prispeva tudi k sodobnim razpravam o vzgoji za družbo 5.0.

Prihodnosti ne moremo napovedati. Lahko pa ustvarjamo pogoje, v katerih bo človek razvijal sposobnosti, da se bo nanjo odgovorno, ustvarjalno in človeško odzival. Prav v tem se kaže trajna odgovornost vzgoje in izobraževanja: ne pripravljati človeka na točno določeno prihodnost, temveč podpirati njegov celosten razvoj, da bo zmogel odgovorno živeti tudi v svetu, ki ga danes še ne poznamo.

Literatura

Council for Science, Technology and Innovation, Cabinet Office, Government of Japan. (2016). *The 5th science and technology basic plan.* Cabinet Office, Government of Japan.

Grazzini, C. (2010). The four planes of development. *AMI Communications,* (posebna številka), 7–29.

Höglund, J. (2006). Montessori theory: Valorization. *The NAMTA Journal, 31*(1), 151–160.

Höglund, J. (2019, 18. januar). *Deep dive on social organization.* Montessori Adolescent Initiative. https://www.montessoriadolescent.org/updates/2019/1/18/deep-dive-on-social-organization

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3. izd.). Oxford University Press.
Montessori, M. (2006). *Srkajoči um* (A. Klančar Kobal, prev.). Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
Montessori, M. (2007). *To educate the human potential.* Montessori-Pierson Publishing Company.
Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva* (A. Klančar Kobal, prev.). Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
Montessori, M. (2011). *From childhood to adolescence.* Montessori-Pierson Publishing Company.
Montessori, M. (2015). *Education and peace.* Montessori-Pierson Publishing Company.
Montessori, M. (2019). *Citizen of the world: Key Montessori readings.* Montessori-Pierson Publishing Company.
Montessori, M. M. (1957). *The human tendencies and Montessori education.* Association Montessori Internationale.

What Kind of Person Does Society 5.0 Need?: Maria Montessori's Perspective on the Development of Future Competencies

Society 5.0 raises the question of which competencies people will need for responsible and creative living in the future. This paper is based on the assumption that competencies cannot be understood separately from holistic human development. Drawing on Maria Montessori's developmental perspective, the paper discusses how universal human tendencies, the four planes of development, meaningful work, social organisation and the role of the adult create the conditions for the formation of personality, from which the competencies recognised as essential in contemporary society gradually emerge. The paper argues that many of the competencies associated with Society 5.0 are not primarily the result of planned education but emerge as a natural consequence of holistic human development. Maria Montessori's developmental perspective therefore continues to offer an important contribution to contemporary discussions on education for the future.

Keywords: Society 5.0, Maria Montessori, human development, human tendencies, meaningful work

Participacija otrok v vrtcu kot temelj razvoja prečnih zmožnosti

Blaž Ukmar
Vrtec Sežana
blaz.ukmar@gmail.com

Članek obravnava participacijo otrok v vrtcu kot kurikularno načelo in pedagoško usmeritev, ki podpira razvoj prečnih zmožnosti v zgodnjem otroštvu. Izhaja iz razumevanja, da se zmožnosti, kot so socialne in sporazumevalne zmožnosti, ustvarjalnost, samouravnavanje in metaspoznavne zmožnosti, ne razvijajo ločeno, temveč v prepletu dejavnosti, odnosov in izkušenj, ki jih otrok soustvarja. Participacija je predstavljena kot proces, v katerem otrok vpliva na potek učenja, izraža ideje ter vstopa v smiselne interakcije z vrstniki in odraslimi. Tako razumljena participacija presega zgolj sodelovanje in zahteva premišljeno strokovno delovanje vzgojitelja. Vloga vzgojitelja se kaže kot večplastna: je opazovalec, ki prepoznava otrokove pobude, interpretator, ki jim pripisuje strokovni pomen, ter soustvarjalec, ki odpira prostor za otrokovo participacijo. Pomemben dejavnik je tudi učno okolje, ki vključuje organizacijo prostora, dostopnost odprtih materialov in čas za poglobljeno igro. Na podlagi primera iz prakse v oddelku otrok, starih 3–4 leta, članek prikaže, kako lahko vzgojitelj z reflektiranim in s participativno usmerjenim delovanjem ustvarja pogoje za celosten razvoj otroka kot aktivnega soustvarjalca lastnega učenja.

Ključne besede: participacija, zgodnje otroštvo, prečne zmožnosti, vloga vzgojitelja, učno okolje

CC BY-SA © 2026 Blaž Ukmar
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.2

Uvod

Zgodnje otroštvo predstavlja razvojno obdobje, v katerem se intenzivno oblikujejo temeljne zmožnosti, pomembne za kasnejše učenje, socialno vključevanje in dobrobit posameznika. Otrok v tem času ne pridobiva zgolj posameznih znanj, temveč razvija načine mišljenja, sporazumevanja, sodelovanja, uravnavanja vedenja in odnosa do sveta okoli sebe. Zato sodobni pedagoški pristopi poudarjajo pomen celostnega razvoja in aktivnega učenja že v predšolskem obdobju (Shonkoff in Phillips, 2000; Bruner, 1996).

Prenovljeni *Kurikulum za vrtce* med pomembna razvojna izhodišča umešča prečne zmožnosti in spretnosti, ki se razvijajo skozi vsa področja dejavnosti,

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

dnevne rutine in prosto igro. Mednje sodijo socialne zmožnosti, sporazumevalna zmožnost, metaspoznavne zmožnosti, ustvarjalnost, čustveno izražanje, moralno presojanje in druge zmožnosti, ki otroku omogočajo učinkovito delovanje v različnih življenjskih situacijah (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Njihova posebnost je, da jih ni mogoče razvijati ločeno ali zgolj z neposrednim poučevanjem, temveč nastajajo v smiselnih dejavnostih, odnosih in izkušnjah.

V tem kontekstu postaja posebej pomembna participacija otrok. *Kurikulum za vrtce* jo umešča med temeljna načela vrtca ter poudarja, da imajo otroci pravico izraziti svoje poglede, biti pri tem upoštevani ter aktivno sodelovati pri soustvarjanju življenja v vrtcu. Participacija tako presega sodelovanje pri dejavnostih ali izbiro med že pripravljenimi možnostmi. Gre za proces, v katerem otrok vpliva na potek učenja, izraža svoje ideje, zastavlja vprašanja ter skupaj z vrstniki in odraslimi oblikuje pomen nastajajočih izkušenj (Shier, 2001).

V pedagoških razpravah se opozarja, da lahko kompleksne razvojne zmožnosti v praksi hitro postanejo razumljene kot posamezne spretnosti, če niso umeščene v celostne učne procese. Podobno je lahko participacija zožena na izbiro med že pripravljenimi možnostmi, ne da bi otrok dejansko vplival na vsebino ali potek učenja (Hart, 1992; Shier, 2001; OECD, 2019). Namen prispevka je zato pokazati, da participacija otrok v vrtcu predstavlja kurikularno načelo in pedagoško usmeritev, ki pomembno prispeva k razvoju prečnih zmožnosti. Teoretična izhodišča so nadgrajena s primerom procesno-razvojnega dela v oddelku otrok, starih 3–4 leta, kjer se je iz spontanega interesa otrok za pajke razvil daljši raziskovalno-ustvarjalni proces.

Teoretična izhodišča

Participacija otrok v zgodnjem otroštvu

Participacija otrok v zgodnjem otroštvu izhaja iz razumevanja otroka kot aktivnega, kompetentnega in socialno umeščenega posameznika, ki v vzgojno-izobraževalni proces ne vstopa kot pasivni prejemnik dejavnosti, temveč kot soudeleženec pri oblikovanju pomenov, odnosov in izkušenj. *Kurikulum za vrtce* izpostavlja to izhodišče in poudarja otrokovo pravico do participacije ter igre in otroka opredeljuje kot kompetentnega posameznika, aktivno vključenega v dejavnosti in odnose (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Participacija tako ni dodatna dejavnost ali občasna metoda dela, temveč del temeljnega razumevanja otroka in njegove vloge v vzgojnem procesu.

V strokovni literaturi participacija ni razumljena zgolj kot prisotnost otroka

v dejavnosti, temveč kot možnost, da izraža svoje poglede, da so ti pogledi slišani in da vplivajo na nadaljnji potek dogajanja. Shier (2001) jo opredeli kot proces, ki se razvija od poslušanja otrok do njihovega dejanskega sodelovanja pri odločanju in delitvi odgovornosti. To pomeni, da participacija ni enkraten dogodek, temveč proces, ki je odvisen tudi od pripravljenosti odraslega in institucije, da otroku priznata vpliv.

Pomembno je razlikovati med sodelovanjem in participacijo. Sodelovanje lahko pomeni dejavnost otroka znotraj vnaprej strukturiranega okvira, ki ga določi odrasli, participacija pa vključuje tudi možnost vpliva na cilje, vsebino, potek ali interpretacijo dejavnosti. Zato zgolj izbira med pripravljenimi možnostmi še ne pomeni dejanskega soustvarjanja procesa. Participacija je povezana z resnim upoštevanjem otrokove perspektive ter s priznavanjem njegovega glasu kot relevantnega za skupno življenje in učenje (Clark in Moss, 2011).

Participacijo je smiselno razumeti kot odnosno in demokratično prakso, ki je vedno umeščena v razmerje med otrokom, odraslim in institucijo. Njena uresničitev ni odvisna le od otrokove zmožnosti izražanja, temveč predvsem od tega, ali odrasli otrokove pobude prepoznajo, jih vzamejo resno in jim omogočijo vpliv na življenje v vrtcu. Slovenske raziskave opozarjajo, da participacija v praksi pogosto ostaja omejena na izbiro med možnostmi, ki jih vnaprej oblikujejo odrasli, medtem ko otroci dejansko participacijo doživljajo širše – kot možnost, da predlagajo, soustvarjajo in uresničujejo lastne ideje (Turnšek idr., 2009; Turnšek, 2016). Sonja Rutar (2013, 2024) participacijo razume kot proces, ki presega zgolj otrokovo aktivnost, saj vključuje njegovo prepoznavanje kot sogovornika, soudeleženca in sooblikovalca vzgojno-izobraževalnega procesa.

V širšem razumevanju učenja participacija zato ni dodatek učenju, temveč eden ključnih načinov organizacije skupnega življenja in učenja v vrtcu. Otrok se uči v situacijah, v katerih lahko izraža svoje poglede, jih primerja s pogledi drugih, sodeluje pri dogovarjanju, preizkuša lastne zamisli in postopoma prevzema del odgovornosti za skupen proces. Pri mlajših otrocih to zahteva občutljivo strokovno interpretacijo različnih načinov izražanja, saj se otrokova perspektiva ne kaže le v govoru, temveč tudi v igri, izbiri materialov, ponavljanju dejavnosti, gibanju, risbi, odnosih in odzivih na okolje. Zato participacijo v zgodnjem otroštvu razumemo kot kurikularno načelo in pedagoško usmeritev, ki se uresničuje skozi poslušanje otrok, strokovno refleksijo vzgojitelja ter ustvarjanje pogojev, v katerih imajo otrokove pobude realen vpliv na nadaljnji potek dejavnosti (Rutar, 2013, 2024; Turnšek, 2016).

Prečne zmožnosti v predšolskem obdobju

Prenovljeni *Kurikulum za vrtce* prečne zmožnosti in spretnosti opredeli kot razvojni sklop, ki se kot »rdeča nit« prepleta skozi vsa področja dejavnosti, dnevne rutine in prosto igro. S tem niso predstavljene kot ločeni dodatki posameznim vsebinam, temveč kot integrirani del otrokovega celostnega razvoja in učenja. Mednje kurikulum uvršča skrb za zdravje in dobro počutje, socialne zmožnosti, čustveno izražanje, sporazumevalno zmožnost, metaspoznavne zmožnosti, domišljijo in ustvarjalnost, moralno presojanje ter medijsko pismenost (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Iz takšne opredelitve izhaja, da prečnih zmožnosti ni mogoče razumeti kot izoliranih področij razvoja. Kurikulum poudarja, da se otrokova samostojnost, vključevanje v skupino, razumevanje drugih, sporazumevanje, prožno mišljenje, odpornost ter pridobivanje znanja iz resničnega in domišljijskega sveta razvijajo v medsebojnem prepletu. To pomeni, da se samouravnavanje razvija v socialnih odnosih, sporazumevalna zmožnost v sodelovanju, metaspoznavne zmožnosti pa v problemskih situacijah in refleksiji izkušenj (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Takšno pojmovanje je skladno s sodobnimi razvojnimi raziskavami, ki poudarjajo povezanost kognitivnih, socialnih in čustvenih procesov v zgodnjem otroštvu. Raziskave razvoja metaspoznavanja med četrtim in šestim letom kažejo, da spremljanje in uravnavanje lastnega mišljenja nista ločena od jezikovnega razvoja, izvršilnih funkcij in socialne interakcije (Chen idr., 2025). Otrok se torej razvija v kompleksnih situacijah, kjer se različne zmožnosti sočasno povezujejo.

Pomembno je tudi, da kurikulum prečne zmožnosti umešča v vsakdanje življenje vrtca in ne le v načrtovane dejavnosti. Razvijajo se v organiziranih dejavnostih, pri prosti igri in rutini, pri čemer je ključna vloga odraslega ustvarjanje spodbudnega, čustveno varnega in socialno vključujočega okolja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Prečnih zmožnosti zato ni mogoče »dodajati« od zunaj, temveč nastajajo tam, kjer otrok dejavno raziskuje, sodeluje, rešuje probleme, uporablja jezik in osmišlja izkušnje. Na ravni pedagoške prakse to pomeni, da vzgojitelj ne načrtuje le vsebin, temveč mora prepoznavati, kako se v konkretnih dejavnostih, odnosih in vsakodnevnih situacijah odpirajo možnosti za razvoj prečnih zmožnosti.

Povezava med participacijo in razvojem prečnih zmožnosti

Ker se prečne zmožnosti razvijajo skozi dejavnosti, odnose, igro in skupno razmišljanje o izkušnjah, ima participacija pomembno vlogo pri njihovem razvoju. *Kurikulum za vrtce* participacijo umešča v samo jedro pedagoškega

dela, saj poudarja pravico otrok do participacije, pomen njihove aktivne vključenosti ter poslušanje otrok kot temelj soustvarjanja življenja v vrtcu (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Participacija zato ni le vrednota ali organizacijsko načelo, temveč način, kako otrok vstopa v razvojno bogate situacije.

Participativno okolje otroka postavlja v položaj, kjer mora delovati na več ravneh hkrati. Kadar sodeluje pri odločanju, oblikovanju vprašanj, dogovarjanju o poteku dejavnosti ali skupnem razumevanju situacije, ne razvija zgolj enega ozkega področja, temveč hkrati socialne zmožnosti, sporazumevalno zmožnost, samouravnavanje, prožnost mišljenja in začetne metaspoznavne procese. Prav v tem je ključna razvojna moč participacije: otrok ni zgolj izvajalec nalog, temveč soustvarjalec pomena, kar zahteva bistveno kompleksnejše delovanje kot pasivno sledenje navodilom (Shier, 2001; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Na ravni socialnih in čustvenih zmožnosti participacija ustvarja situacije, v katerih se otrok uči poslušati druge, izražati svoje stališče, usklajevati različne perspektive, čakati, se pogajati in soočati z omejitvami lastnih želja. Podobno je pomembna za razvoj sporazumevalne zmožnosti, saj otrok jezik uporablja za postavljanje vprašanj, pojasnjevanje idej, pogajanje, pripovedovanje in skupno interpretacijo izkušenj (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Participacija ni le otrokova aktivnost, temveč možnost, da njegovi pogledi, pobude in predlogi vplivajo na življenje v vrtcu. Nada Turnšek (2016) poudarja razliko med izbiro med možnostmi, ki jih pripravijo odrasli, in možnostjo, da otroci oblikujejo ter uresničujejo lastne ideje. Sonja Rutar (2013) participacijo obravnava kot širši vzgojno-izobraževalni proces, v katerem je pomemben otrokov položaj soudeleženca in sooblikovalca skupnih izkušenj.

Participacija zato ni dodatek učenju, temveč način organizacije skupnega življenja in učenja v vrtcu. Pri mlajših otrocih zahteva občutljivo spremljanje različnih načinov izražanja, saj se otrokova perspektiva kaže tudi v igri, izbiri materialov, gibanju, risbi in odzivih na okolje. Uresničuje se skozi poslušanje otrok, strokovno presojo vzgojitelja in pogoje, v katerih imajo otrokove pobude dejanski vpliv na potek dejavnosti (Rutar, 2024).

Vloga vzgojitelja v participativnem učnem okolju

Vzgojitelj kot pogoj možnosti participacije

Participacije v vrtcu ni mogoče enačiti s tem, da so otroci pri dejavnostih dejavni ali da jim odrasli omogočijo več svobode. Kurikulum za vrtce otroka razume kot aktivnega soudeleženca v dejavnostih in odnosih, vendar je uresničevanje participacije odvisno tudi od tega, kako odrasli organizira prostor,

čas, materiale in odzivanje na otrokove pobude (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Sonja Rutar (2015) pri tem opozarja na pomembno razliko med otrokovo aktivnostjo, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika: otrok je lahko v dejavnosti aktiven, pa še nima nujno vpliva na njen potek ali pomen. O participaciji lahko govorimo takrat, ko njegove pobude, pogledi ali predlogi neposredno ali preko strokovne podpore odraslega postanejo del nadaljnjega načrtovanja in skupnega dogajanja v oddelku (Rutar, 2015).

Teorije participacije opozarjajo, da otroška participacija ni odvisna samo od otrokove zmožnosti izražanja, temveč predvsem od pripravljenosti odraslih in institucije, da otrokovo perspektivo prepoznajo kot legitimno. Shierjev model zato ne začne pri odločanju, ampak pri tem, da so otroci poslušani, podprti pri izražanju pogledov in da so njihovi pogledi upoštevani. To je za vrtec posebej pomembno, saj mlajši otroci svojih interesov pogosto ne izrazijo neposredno z besedami, kar ne pomeni, da participacija zanje ni mogoča, temveč da morajo odrasli njihove pobude prepoznati tudi v igri, vedenju in odzivih (Shier, 2001).

Tu postane odločilen vzgojitelj kot poslušalec in interpretator. Alison Clark in June Statham (2005) poudarjata, da otrokove perspektive ne prihajajo samo skozi govor, ampak tudi skozi fotografijo, gibanje, izbiro prostora, risbo, igro, tišino, ponavljanje in materialne sledi dejavnosti. Poslušanje zato ni zgolj komunikacijska spretnost, ampak pedagoška drža, v kateri odrasli sprejme, da otrok pomene izraža na različne načine. Vzgojitelj mora pobudo opaziti, presoditi, kaj otrok z njo izraža, in razmisliti, kako jo lahko smiselno vključi v nadaljnje delo skupine. Participacija zato ne temelji na umiku odraslega, temveč na njegovi zmožnosti, da otrokove pobude vključi v načrtovanje, igro in skupno raziskovanje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Rinaldi, 2021).

Vzgojitelj med odprtostjo in usmerjanjem

Če je prvi pogoj participacije razumevanje otroka kot aktivnega soudeleženca, je drugi pogoj način, kako vzgojitelj načelo participacije uresničuje v vsakdanji praksi oddelka. Teorija participacije izhaja iz pravice otroka do glasu, vpliva in vključenosti, v vrtcu pa se srečuje z vprašanjem, kako to pravico razvojno ustrezno uresničevati v skupini otrok, ki so po starosti, govornem razvoju, samouravnavanju, interesih in socialnih zmožnostih zelo različni. Zato vzgojitelj participacije ne uporablja kot posamezne metode, temveč jo umešča v opazovanje, načrtovanje, odzivanje, dokumentiranje in evalvacijo. Kurikulum poudarja, da je izvedbeni kurikulum oddelka enkraten, saj

nastaja v prepletu načrtovanih dejavnosti, socialnih interakcij in strokovne presoje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Pri tem vzgojitelj deluje na meji med odprtostjo in usmerjanjem. Preveč odprtosti lahko pripelje do razpršenosti ali prevlade najglasnejših otrok, preveč usmerjanja pa participacijo reducira na izvedbo odraslih namer. Raziskave o vlogah vzgojiteljev med prosto igro kažejo, da odrasli prevzemajo različne vloge: soigralca, tutorja, usmerjevalca, organizatorja prostora in materialov ter skrbnika skupinske klime. Kakovostno delo ni vezano na eno samo pravilno vlogo, ampak na zmožnost prehajanja med vlogami glede na situacijo in potrebe otrok (Wustmann Seiler idr., 2023).

Prav na tej točki se participacija razlikuje od poenostavljene predstave, da je dovolj, če otrokom prepustimo izbiro. Izbira je lahko ena od oblik participacije, vendar sama po sebi še ne pomeni, da otrok vpliva na potek, pomen ali organizacijo učenja (Shier, 2001; Clark in Moss, 2011). Participacija ne pomeni le otrokove dejavnosti, temveč možnost, da njegove pobude vplivajo na potek dogajanja v oddelku. Sonja Rutar (2015) pri tem razlikuje med otrokovo aktivnostjo, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika, pri čemer je ključen otrokov neposreden ali podprt prispevek k vzgojnemu procesu.

Poslušanje, opazovanje in dokumentiranje

Ker otroci svoje pobude izražajo na različne načine, mora vzgojitelj participacijo graditi s poslušanjem, z opazovanjem in dokumentiranjem. Poslušanje pomeni odprtost za otrokovo perspektivo, opazovanje pa spremljanje pobud, ki se pojavljajo, ponavljajo in razvijajo v igri, pogovoru ter odnosih. Dokumentiranje vzgojitelju omogoča, da otrokove ideje, vprašanja, dogovore, izdelke in potek dejavnosti uporabi za nadaljnji pogovor, refleksijo in načrtovanje. *Kurikulum za vrtce* (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025) poudarja poslušanje otrok kot temelj njihove participacije, Carlina Rinaldi (2021) pa dokumentacijo razume kot del procesa učenja, opazovanja in interpretacije.

To je posebej pomembno za mlajše otroke, saj jim dokumentacija omogoča, da se s pomočjo fotografij, izdelkov, zapisov ali skupnega pogovora vračajo k svojim idejam in izkušnjam tudi po končani dejavnosti. Tako otrokova pobuda postane vidna in se lahko razvija naprej. Dokumentiranje je zato eden ključnih načinov, kako teorija participacije prehaja v prakso saj, omogoča, da otrokov glas ni le slišan, ampak tudi ohranjen, ponovno odprt za razpravo in vključen v nadaljnje načrtovanje (Clark in Statham, 2005; Rinaldi, 2021).

Oblikovanje pogojev: prostor, čas, materiali in odnosi

Vzgojitelj participacije ne omogoča le skozi neposreden odnos, ampak tudi skozi organizacijo pogojev, v katerih otrok deluje. Kurikulum poudarja, da otroci cilje posameznih področij in prečne zmožnosti razvijajo tudi v prosti igri, pri čemer je ključno ustvarjanje spodbudnega, čustveno varnega in socialno vključujočega okolja. Participativno okolje zato ne nastane samo iz dobre namere, ampak iz premišljene razporeditve prostora, časa in materialov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Raziskave o vlogi vzgojiteljev v prosti igri potrjujejo, da odrasli na participacijo vplivajo tudi z zagotavljanjem prostora, materialov, vstopnih točk v igro in podpore pri vključevanju v že potekajoče dejavnosti. Vzgojitelj je v tem smislu tudi organizator odra, ki prilagaja prostorsko in materialno okolje ter podpira uresničitev otroških idej (Wustmann Seiler idr., 2023). Pri tem je posebej pomemben čas: pobuda, ki se pojavi v enem trenutku, se pogosto šele skozi ponavljanje, vračanje, pogovor in preoblikovanje razvije v nosilno temo oddelka. Časovno odprto načrtovanje omogoča, da otrokovo sodelovanje preide iz trenutne vpletenosti v soustvarjanje kurikularnega procesa (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Rinaldi, 2021).

Refleksivnost vzgojitelja

Participativna praksa ne pomeni, da vzgojitelj opusti svojo pedagoško vlogo; njegova odgovornost se celo poveča. Presojati mora, katere pobude je smiselno razvijati naprej, kako jih povezati s cilji kurikuluma, kako vključiti otroke, ki se redkeje izpostavijo pred skupino, ter kako skupini zagotoviti čustveno varno okolje. Prav v tem se kaže profesionalnost participativnega vzgojitelja: ne v tem, da se umakne, temveč v tem, da zna svojo moč uporabiti tako, da otrokova moč v oddelku postane realna (Shier, 2001; Clark in Moss, 2011).

Ker participacija temelji na interpretaciji, odnosu in situacijski presoji, je ni mogoče kakovostno izvajati brez refleksivne prakse. Vzgojitelj mora stalno presojati, ali je otrokom omogočil dejanski vpliv ali zgolj izbiro znotraj svojega načrta, ali dokumentacija res prikazuje otrokovo perspektivo ter ali je namenil prostor tudi manj verbalno močnim otrokom. Participativna pedagogika zato od vzgojitelja zahteva pripravljenost, da preverja lastne interpretacije in z otroki odpira dialog (Rinaldi, 2021).

Na tej osnovi lahko sklenemo, da ima vzgojitelj v participativno usmerjeni pedagoški praksi dvojno vlogo. Participacijo omogoča z razumevanjem otroka kot kompetentnega soudeleženca, s poslušanjem, z opazovanjem, dokumentiranjem in organizacijo pogojev, v katerih lahko otrok vpliva na življenje in učenje v vrtcu (Rutar, 2013; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje,

2025). Hkrati pa mora otrokove pobude strokovno presojati, jih povezovati s cilji kurikuluma in jih vključevati v nadaljnje načrtovanje dejavnosti (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Rinaldi, 2021).

Primer participativno usmerjenega procesno-razvojnega dela v oddelku otrok, starih 3–4 leta

Predstavljeni primer izhaja iz procesno-razvojnega načrtovanja v oddelku otrok, starih 3–4 leta, kjer se je skozi daljše časovno obdobje razvijal raziskovalno-ustvarjalni proces na temo travniških živali, predvsem pajkov. Tema ni bila vnaprej določena kot osrednji projekt, temveč je nastala iz spontanega interesa otrok, ki so ob bivanju na prostem opazovali pajke, mreže, žuželke in druge pojave v naravi. Ker je zanimanje za temo trajalo dlje časa, je vzgojitelj ta interes postopoma začel prepoznavati kot razvojno pomemben, čeprav sprva ni bilo povsem jasno, ali gre za kratkotrajen interes ali za temo, ki bi jo bilo smiselno razvijati naprej. Proces je v praksi potekal po avtorsko oblikovani procesni členitvi, nastali na podlagi reflektirane pedagoške prakse, in obsegal štiri korake: poslušanje, poglabljanje in osmislitev, raziskovanje v igri ter praznovanje.

Korak: poslušanje

Začetni korak procesa je temeljil na sistematičnem poslušanju in opazovanju otrok. V tej fazi vzgojitelj ni nastopal kot neposredni organizator vsebine, temveč kot strokovni opazovalec, ki je spremljal otrokove spontane interese, vprašanja, odzive in načine raziskovanja okolja. Kljub temu pa je moral v določenih trenutkih poseči v proces, da bi se ohranil interes otrok. Takšna vloga ustreza participativnemu razumevanju pedagogike, kjer se proces začne z omogočanjem izražanja otrok in resnim upoštevanjem njihovih pobud (Shier, 2001).

Interes za pajke se je prvič pojavil, ko je en otrok prišel v vrtec z novo majico z motivom pajka in z njo navdušil še nekaj otrok. Od tega trenutka naprej so otroci začeli pozorneje opazovati, kje se pojavljajo pajki, opozarjali so nanje, opazovali mreže, komentirali njihovo gibanje ter spraševali, kje pajki živijo, kaj jedo, kako se premikajo in zakaj pletejo mreže. Ker so se takšna vprašanja ponavljala, jih je vzgojitelj prepoznal kot stabilnejši interes skupine in ne kot trenutni kratkotrajen interes. Večkrat so pajke prepoznavali tudi tam, kjer jih dejansko ni bilo, kar kaže na preplet raziskovanja, domišljije in simbolnega mišljenja. Tudi to je omogočalo nadaljnje širjenje in poglabljanje raziskovanja.

V igralnici je vzgojitelj postopoma oblikoval raziskovalno okolje. Uredil je

naravoslovni kotiček s knjigami o živalih, povečevalnimi stekli, z naravnimi materiali, s fotografijami pajkov in z različnimi likovnimi materiali. Otrokom je omogočil, da v kotiček prinašajo najdbe iz narave in jih skupaj z odraslimi raziskujejo. Poleg tega je načrtoval več obiskov zunanjega okolja z namenom opazovanja travniških živali.

Otroci so v tej fazi opazovali pajke, primerjali njihove velikosti in oblike, iskali mreže, pripovedovali izkušnje, listali knjige, risali prve predstave pajkov ter med seboj delili opažanja. Na ravni prečnih zmožnosti so se razvijale predvsem sporazumevalna zmožnost, socialne zmožnosti in začetne metaspoznavne zmožnosti, saj so otroci preko opazovanja in pogovora začeli osmišljati lastne izkušnje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Korak: poglabljanje in osmislitev

Drugi korak je predstavljal prehod od spontanega interesa k poglobljenemu raziskovanju in skupnemu osmišljanju teme. Vzgojitelj je v tej fazi aktivneje vstopal v proces, vendar vsebine ni prevzemal, ampak je odpiral nove možnosti raziskovanja, pripravljal materiale, spodbujal vprašanja in povezoval otrokove pobude v širši proces učenja.

Na podlagi pogovorov z otroki je skupaj z njimi oblikoval miselni vzorec, v katerega so narisali, kaj o pajkih že vedo in kaj bi želeli še izvedeti (slika 1). Otroci so izražali različne ideje: da pajki živijo v gozdu, da jedo muhe, da imajo osem nog, da so nekateri strašni in da znajo plezati po steni. Ob tem so se pojavljala tudi vprašanja o tem, kaj je res in kaj ne, kar je odprlo prostor za nadaljnje raziskovanje.

Vzgojitelj je nato organiziral več raziskovalnih dejavnosti: opazovanje pajkov z lupo, iskanje mrež na igrišču, primerjanje različnih slik pajkov, gibalne igre posnemanja pajkovega gibanja, ustvarjanje pajkov iz naravnih materialov ter pogovore ob slikanicah in enciklopedijah. V skupino so bili vključeni tudi paličnjaki, za katere so otroci skrbeli v terariju, opazovali njihovo gibanje, iskali podobnosti in razlike med živalmi ter se učili spoštljivega odnosa do živih bitij.

Ob teh dejavnostih so otroci začeli vse bolj sodelovati drug z drugim. Drug drugega so opozarjali na opažanja, skupaj iskali živali, predlagali rešitve, kako jih opazovati, ter se dogovarjali, kdo bo kaj naredil. Viden je bil prehod iz vzporedne v sodelovalno igro. Otroci so razvijali socialne zmožnosti, sporazumevalno zmožnost, ustvarjalnost in metaspoznavanje, saj so se vračali k vprašanjem, preverjali znanje in skupaj iskali odgovore (Chen idr., 2025; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

V nadaljevanju procesa se je vzgojiteljeva vloga postopoma spreminjala.



Slika 1 Miselni vzorec o pajkih



Slika 2 Lutke glavnih likov

Načrtovanje je postajalo manj neposredno, povečeval pa se je prostor za otrokovo iniciativo. Otroci niso več le sodelovali v pripravljenih dejavnostih, temveč so sami predlagali nove ideje, vprašanja in poteke dogajanja. Ko je bil veliki pajek začasno premaknjen iz igralnice, je to sprožilo številne interpretacije: pajek je pobegnil, odšel domov, se skril ali srečal dinozavra. Vzgojitelj teh razlag ni »zaprl« z enoznačnim odgovorom, temveč jih je sprejel kot izhodišče za nadaljnje ustvarjalno mišljenje. Otroci so razvijali zgodbe, risali pajkove poti, gradili skrivališča in v simbolni igri uprizarjali dogodke. Tako so prehajali iz sodelovanja v soustvarjanje, kar ustreza višjim ravnem participacije (Shier, 2001).

Korak: raziskovanje v igri

Tretji korak je pomenil prehod v simbolno, narativno in ustvarjalno raven procesa. Otroci so na podlagi predhodnega raziskovanja začeli oblikovati zgodbo o pajku. Proces je najprej potekal skozi oblikovanje kratkih pravljic, ki so jih otroci razvijali skupaj z vzgojiteljem. Pravljice so bile domišljijske, nekatere že smiselne, nekatere pa popolnoma brez smiselnega zaporedja. Vzgojitelj je idejo sprejel, pripravil prostor, čas in materiale, vendar vsebinskega poteka ni določal.

Po dveh tednih takega pripovedovanja je vzgojitelj pripravil prostor, kjer so imeli otroci možnost pripraviti novo pravljico. Občasno so se vračali na stare ideje, vendar jih je vzgojitelj s podvprašanji spodbujal, da so jih poglabljali. Otroci so tako skupaj oblikovali svojo pravljico, v kateri so nastopali pajek, dinozaver in drugi liki. Dogovarjali so se, kdo bo nastopal v zgodbi, kaj se bo

zgodilo najprej, kdo bo pajku pomagal in kako se bo zgodba končala. Vzgojitelj je ideje zapisoval, jih glasno ponavljal in pomagal pri povezovanju v smiselno narativno celoto. Tako je nastala avtorska skupinska zgodba otrok.

Proces je nadalje napredoval v ustvarjalno produkcijo. Otroci so ilustrirali posamezne dele zgodbe, risali like in prizore, izdelali knjigo, iz papirja, blaga in odpadnih materialov izdelovali lutke, pripravljali prostor za predstavo ter vadili dialoge in gibanje lutk. Vloga vzgojitelja je bila v tej fazi vloga soustvarjalca in povezovalca: skrbel je za organizacijo materialov, spodbujal dogovarjanje in pomagal pri tehnični izvedbi, ni pa prevzemal avtorstva vsebine.

Ta del procesa kaže pomen domišljijske igre kot prostora razvoja. Otroci so skozi zgodbo razvijali vzročno-posledične povezave, gradili narativno strukturo, usklajevali skupne pomene, vadili samouravnavanje in vstopali v perspektive drugih likov. Raziskave izpostavljajo, da ima domišljijska igra pomembno vlogo pri razvoju samouravnavanja, socialnih zmožnosti in simbolnega mišljenja (Bredikyte in Brandisauskiene, 2023).

Korak: praznovanje

Zaključni korak procesa je bil namenjen praznovanju skupnega dela, dosežkov otrok in vrednotenju celotnega procesa. Praznovanje ni bilo razumljeno kot zgolj zaključni dogodek, temveč kot pedagoška faza, v kateri otrokovo delo postane vidno, priznano in družbeno deljeno.

Otroci so skupaj z vzgojiteljem pripravili razstavo nastale knjige, ilustracij, fotografij raziskovanja in izdelanih lutk (slika 2 na sr. 33). Ob tem so razlagali, kaj so raziskovali, kako je nastala zgodba in kdo je izdelal posamezne dele. Na zaključnem srečanju s starši so predstavili tudi lutkovno predstavo oz. njen posnetek. S tem so staršem pokazali ustvarjalni proces od začetnega zanimanja za pajke do končne uprizoritve.

Praznovanje je imelo več funkcij: krepilo je občutek uspešnosti, pozitivno samopodobo, družbeno priznanje otrokovega dela, povezovanje vrtca in družine ter refleksijo procesa učenja. Na ravni prečnih zmožnosti so se posebej razvijale sporazumevalna zmožnost, socialne zmožnosti, čustveno izražanje in metaspoznavne zmožnosti. Zaključna faza tako kaže, da participacija ni pomembna le na začetku procesa, temveč tudi pri njegovem vrednotenju in javni predstavitvi. Posebno so izstopale socialne zmožnosti, saj so se otroci morali dogovarjati o zaporedju nastopanja, delitvi vlog in tem, kdo bo lahko odigral posamezen lik.

Razvoj prečnih zmožnosti in vloga vzgojitelja v celotnem procesu

Pregled celotnega procesa pokaže, da se prečne zmožnosti niso razvijale ločeno, temveč v prepletu različnih dejavnosti, odnosov in situacij. Socialne

zmožnosti so se razvijale skozi skupinsko delo, sporazumevalna zmožnost skozi pogovor in pripovedovanje, ustvarjalnost skozi simbolno igro ter umetniško izražanje, metaspoznavne zmožnosti pa skozi refleksijo in vračanje k vprašanjem. Takšen razvoj tako sledi kurikularnemu izhodišču, da se prečne zmožnosti oblikujejo v integriranih in za otroka relevantnih situacijah (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

V celotnem procesu se kaže pomembna vloga vzgojitelja: opazoval je interese otrok, pripravljal pogoje za raziskovanje, podpiral dogovarjanje in njihove pobude vključeval v nadaljnje načrtovanje. S tem otroci niso bili le aktivni izvajalci dejavnosti, temveč so s svojimi idejami vplivali na potek skupnega procesa. Takšno razumevanje je skladno z razlikovanjem med otrokovo aktivnostjo in participacijo, pri kateri otrok neposredno ali ob podpori odraslega prispeva k vzgojnemu procesu (Rutar, 2015), ter z razumevanjem participacije kot možnosti, da otroci oblikujejo in uresničujejo lastne ideje (Turnšek, 2016).

Razprava

Participacija kot proces

Primer kaže, da participacije v predšolskem obdobju ni smiselno razumeti kot enkratne dejavnosti ali zgolj didaktične strategije, temveč kot proces, ki se razvija skozi čas. Pri tem razvoj ni vedno linearen, vendar je mogoče zaznati prehod od začetnega poslušanja otrok k postopnemu povečevanju njihovega vpliva na potek dejavnosti. Takšno razumevanje je v precejšnji meri skladno z modelom participacije, ki ga opredeljuje Shier (2001) in kjer se participacija razvija od poslušanja otrok do njihovega soustvarjanja odločitev.

Participacijo lahko razumemo kot več kot le metodo, saj odpira širši pogled na otroka in njegove zmožnosti ter ga umešča v prostor kot kompetentnega člana skupine. V predstavljenem primeru interes za pajke ni bil uveden od zunaj, temveč prepoznan in postopoma razvijan, kar dodatno izpostavlja pomen opazovanja kot izhodišča za načrtovanje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Hkrati pa se ob tem odpira tudi vprašanje, v kolikšni meri je tak pristop v praksi vedno izvedljiv in kako pogosto participacija ostaja omejena na izbiro med že pripravljenimi možnostmi.

Vloga vzgojitelja

Primer nakazuje, da participacija v praksi težko poteka brez aktivne in reflektirane vloge vzgojitelja. V procesu je mogoče opaziti prehajanje med različnimi vlogami – od opazovanja in poslušanja do usmerjanja, organiziranja okolja in podpore otroški igri –, pri čemer ti prehodi niso vedno vnaprej načrtovani, temveč so odvisni od situacije. Takšna dinamika je skladna z raziskavami o

vlogah odraslih v prosti igri, ki kažejo, da vzgojitelji glede na potek igre in potrebe otrok prevzemajo različne vloge (Wustmann Seiler idr., 2023).

Ob tem se pokaže, da participacija ne pomeni zmanjšanja vloge vzgojitelja, temveč njeno preoblikovanje. Vzgojitelj sicer ostaja odgovoren za strukturiranje procesa, vendar mora pri tem stalno presojati, kdaj in kako poseči v dogajanje, da ohrani ravnotežje med usmerjanjem in odpiranjem prostora za otrokovo iniciativo. To je posebej opazno v situacijah, kjer se odpirajo problemske situacije, ki jih ni mogoče vnaprej predvideti.

Razvoj prečnih zmožnosti in učno okolje

Analiza primera nakazuje, da se prečne zmožnosti razvijajo predvsem v prepletu različnih dejavnosti, odnosov in situacij, ne pa kot ločeni razvojni cilji, kar je skladno s kurikularnimi izhodišči (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). Socialne zmožnosti so se razvijale skozi sodelovanje in dogovarjanje, sporazumevalna zmožnost skozi pogovor in pripovedovanje, ustvarjalnost skozi simbolno igro in likovno izražanje, metaspoznavne zmožnosti pa skozi vračanje k vprašanjem in refleksijo izkušenj. Pri tem se zdi pomembno, da so se te zmožnosti razvijale kot del konkretnih situacij, ne pa kot vnaprej določeni cilji. Ob tem je bila pomembna vloga vzgojitelja, ki je z organizacijo prostora, materialov in časa ter s podporo otroškim pobudam omogočal, da so se te zmožnosti razvijale v konkretnih dejavnostih (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Omejitve in možnosti za nadaljnji razvoj

Kljub izrazitim prednostim ima predstavljeni primer tudi določene omejitve. Participacija je bila v večji meri vezana na skupinske procese, medtem ko je bila individualizirana podpora otrokom z manj izraženimi pobudami manj v ospredju. Čeprav so imeli otroci možnost vključevanja in so bili k temu spodbujani glede na svoje zmožnosti, se zdi, da bi bilo to področje mogoče še dodatno razvijati.

V prihodnje bi bilo smiselno sistematičneje vključevati refleksivne pogovore z otroki ter participacijo razširiti tudi na področja, kot so oblikovanje pravil in organizacija vsakdanjih dejavnosti. Takšna vprašanja kažejo, da participativna praksa ni zaključena metoda, temveč proces, ki zahteva stalno strokovno refleksijo in prilagajanje.

Sklep

Prispevek obravnava participacijo otrok v vrtcu kot kurikularno načelo in pedagoško usmeritev, ki omogoča razvoj prečnih zmožnosti v zgodnjem otro-

štvu. Na podlagi teoretičnih izhodišč in primera iz prakse lahko izpeljemo, da participacije ni mogoče razumeti kot posamezne metode, temveč kot način organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa, ki temelji na aktivni vlogi otroka in strokovno reflektiranem delovanju vzgojitelja (Shier, 2001; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

V teoretičnem delu je bilo izpostavljeno, da prečne zmožnosti niso ločene razvojne kategorije, temveč se oblikujejo v prepletu dejavnosti, odnosov in izkušenj. Participacija se v tem kontekstu pokaže kot eden pomembnih načinov ustvarjanja pogojev za njihov razvoj, saj otroku omogoča, da ni zgolj izvajalec dejavnosti, temveč njihov soustvarjalec (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Bruner, 1996).

Analiza primera je pokazala, da se socialne, sporazumevalne, ustvarjalne in metaspoznavne zmožnosti razvijajo v smiselnih situacijah, kjer otrok raziskuje, sodeluje, pripoveduje, ustvarja in se vrača k lastnim izkušnjam. Pomembno spoznanje prispevka je tudi, da se participacija ne vzpostavi spontano, temveč je rezultat strokovno utemeljenega delovanja, ki vključuje opazovanje, poslušanje, interpretacijo, načrtovanje, dokumentiranje in refleksijo (Rinaldi, 2021).

Predstavljeni primer prikazuje, da participacija zahteva kontinuirano spremljanje otrokovih pobud. Te se razvijajo skozi ponavljanje, pogovor, igro in nadaljnje dejavnosti, zato mora vzgojitelj načrtovanje prilagajati otrokovim interesom (Shier, 2001; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Na širši ravni prispevek nakazuje, da participacija predstavlja enega ključnih načinov uresničevanja sodobnega kurikuluma. Ne kot dodatna zahteva, temveč kot integrativno načelo, ki povezuje področja dejavnosti, prečne zmožnosti, učno okolje in vlogo vzgojitelja v celovito, participativno usmerjeno pedagoško prakso. Za nadaljnji razvoj stroke je zato pomembno, da se participacija razume kot konkretna pedagoška praksa, ki zahteva sistematično refleksijo, izmenjavo dobrih praks in nadaljnje raziskovanje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Rinaldi, 2021).

Literatura

Bredikyte, M., in Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology, 14,* 1186512.

Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

Chen, S., McDunn, T. J., LeFevre, J.-A., Zdrahal-Urbanek, J., in Deschênes, M. (2025). Four-to-six-year-olds' developing metacognition and its association with learning outcomes. *Frontiers in Education, 10,* 1653320.

Clark, A., in Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2. izd.). Jessica Kingsley Publishers.

Clark, A., in Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering, 29*(1), 45–56.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* UNICEF International Child Development Centre.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Kurikulum za vrtce.* Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes.*

Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2. izd.). Routledge.

Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji.* Univerzitetna založba Annales.

Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 13–19.

Rutar, S. (2024). Promoting children's participation in early childhood education and care. *Pedagoška obzorja, 39*(3–4), 3–21.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107–117.

Shonkoff, J. P., in Phillips, D. A. (Ur.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* National Academies Press.

Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education, 3*(1), 7–18.

Turnšek, N., Hodnik Čadež, T., in Krnel, D. (2009). Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu. V T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (str. 209–233). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Wustmann Seiler, C., Ramseier, E., von Däniken, C., in Simoni, H. (2023). External assessment of teachers' roles during children's free play and its relation to types of children's play. *Frontiers in Education, 8,* 1287273.

Children's Participation in Kindergarten as a Foundation for Transversal Competences

The article discusses children's participation in kindergarten as a principle and pedagogical orientation that supports the development of transversal competences in early childhood. It is based on the understanding that competences such as social and communication skills, creativity, self-regulation and metacognitive abilities do not develop separately, but through the interplay of activities, relationships and experiences that children co-construct. Participation is presented as a process in which the child influences the course of learning, expresses ideas and enters into meaningful interactions with peers and

adults. Participation understood in this way goes beyond mere involvement and requires thoughtful professional practice on the part of the teacher. The teacher's role is understood as multifaceted: as an observer who recognises children's initiatives, as an interpreter who gives them professional meaning, and as a co-creator who opens space for children's participation. An important factor is also the learning environment, including the organisation of space, the accessibility of open-ended materials and sufficient time for sustained play. Based on a practical example from a group of children aged 3–4 years, the article demonstrates how reflective and participation-oriented practice can create conditions for the holistic development of the child as an active co-creator of their own learning.

Keywords: participation, early childhood, transversal competences, teacher role, learning environment

Socialno-čustveno učenje v programu PUM-O+: model moje moči in opaženi učinki pri udeležencih v kontekstu družbe 5.0

Natalija Žalec
Andragoški center Slovenije
natalija.zalec@acs.si

Barbara Kotnik
Zavod Za vas živim
kotnik.barbara@gmail.com

Družba 5.0 poudarja pomen tehnološkega razvoja, hkrati pa izpostavlja potrebo po krepitvi človeških zmožnosti, kot so sodelovanje, empatija, samouravnavanje, kritično mišljenje in odgovornost. Te socialno-čustvene veščine so še posebej pomembne pri mladih odraslih, ki se soočajo z izzivi prehoda v družbo, to so izobraževanje, zaposlitev in samostojno življenje. Prispevek ob izzivih družbe 5.0 predstavlja socialno-čustveno učenje v programu Projektno učenje mlajših odraslih Plus (PUM-O+) ter model moje moči, ki temelji na konceptu kovitalnosti. Opisani so ključni elementi priročnika *Moje moči* ter načini njegove uporabe v vsakdanji andragoški praksi. Na podlagi sistematičnih opažanj mentorjev in refleksij udeležencev, ki potekajo ob dejavnostih in njihovih osebnih izobraževalnih načrtih (OIN), predstavljamo zaznane učinke izvajanja izbranih strategij socialno-čustvenega učenja. Opažen je napredek pri izražanju mnenj, sodelovanju, prepoznavanju čustev, samoregulaciji, asertivnosti, prosocialnem vedenju in življenjski zavzetosti. Ugotovitve potrjujejo pomen načrtnega razvijanja socialno-čustvenih veščin pri mlajših odraslih ter njihovo vlogo pri uspešnejšem vključevanju v družbo in soustvarjanju družbe 5.0.

Ključne besede: socialno-čustveno učenje, PUM-O+, kovitalnost, moje moči, družba 5.0

CC BY-SA © 2026 Natalija Žalec in Barbara Kotnik
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.3

Uvod

Poenostavljeno lahko trdimo, da je vizija družbe 5.0 družba, v kateri se vsak človek prepoznava kot ustvarjalno bitje, v tehnološko bogatem okolju in skupnostnem sodelovanju zmožno s pomočjo tehnologije reševati razne probleme, ki pa mu omogočajo različne oblike blaginje v fizičnem svetu. Pomembna postavka v definiciji družbe 5.0 je zlitje ali sobivanje v kibernetskem in fizičnem prostoru (Council for Science, Technology and Innovation, 2015). Novo znanje, ki ga ustvarjajo laboratoriji znanstvenikov različnih strok, ustvarja novo kulturo, v kateri so za sodelovanje potrebne nove kompetence.

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

Vizijo družbe 5.0 (Council for Science, Technology and Innovation, 2015) utemeljitelji konkretizirajo z vizijo pametnih mest, kjer digitalizacija omogoča enostavnejše opravljanje različnih opravil. Zlitje fizičnega in kibernetskega prostora temelji na etiki humanističnih vrednot, zato se ob tehnoloških in gospodarskih problemih enakovredno obravnava tudi družbene. Na spletni strani japonske vlade (Cabinet Office, b. l.) je o tem zapisano:

> V družbi 5.0 bo vsak družbeni element ustvarjen kot digitalni dvojnik v kibernetskem prostoru, preoblikovan pa z vidika sistemov, poslovnega načrtovanja, urbanističnega in regionalnega razvoja itd. To se bo odrazilo v fizičnem prostoru in spremenilo družbo. Z vključitvijo vrednot, usmerjenih v človeka, v te nove procese bomo spodbudili japonske in druge državljane, da prevzamejo osrednjo vlogo pri odločanju, družba pa se bo prožno in hitro spremenila na bolje. […] Vzgojiti bo treba kadre, ki bodo v svetu ustvarjali novo vrednost, ter vzpostaviti sistem izobraževanja in razvoja kadrov, ki bo to omogočil.

Ob tem se pojavi vprašanje, kaj komu pomeni spreminjanje družbe na bolje. Kako je to povezano z odločanjem, s sporazumevanjem in z enakostjo v družbi, ki se nenehno in vedno hitreje spreminja? To je vprašanje psihološke odpornosti, implicitno zajete v načelu odpornosti družbe 5.0, ki implicira tudi vseživljenjsko učenje na različnih področjih. Pomembna sta obvladovanje stresa in uravnavanje čustev v (ne)znanih okoliščinah; sodelovanje in reševanje konfliktov, osmišljanje življenja in življenjska zavzetost za razvoj. V prispevku razmišljamo o socialno-čustvenem učenju (vzgoji) za razvoj notranjih in zunanjih moči udeležencev programa Projektno učenje mlajših odraslih Plus (PUM-O+) (Andragoški center Slovenije, 2023), ki zvišujejo psihološko odpornost in omogočajo doseganje življenjskih ciljev, povezanih z vključevanjem v družbo. S priročnikom *Moje moči* (Rupnik Vec in Žalec, 2025), ki ga uporabljamo v PUM-O+, želimo spodbuditi razmišljanje o tem, kako socialno-čustveno učenje umestiti v vseživljenjsko učenje v kontekstu sodobne družbe; bodisi kot samostojne in priložnostno organizirane učne dogodke, še bolj pa kot premišljen element raznih izobraževalnih programov.

Potrebe po socialno-čustvenem učenju pri mladih v programu PUM-O+

Program PUM-O+ je javnoveljavni program neformalnega izobraževanja odraslih, namenjen mlajšim odraslim starosti od 15 do 29 let, ki so neuspešno končali šolanje, niso zaposleni ali vključeni v usposabljanje. Z mednarodno kratico jih imenujemo tudi NEET (iz angl. *Neither in Employment, Education*

or Training). To opredelitev tvorijo različne kategorije mladih, ki se med seboj razlikujejo predvsem po dejavnikih tveganja, ki jih lahko potisnejo na družbeno obrobje za vse življenje; prav tako tudi njihove potomce. Dejavniki tveganja (Eurofond, 2012; OECD, 2021) so povezani z marginalizacijo, neustreznim socialno-kulturnim kapitalom, zdravjem, s starostjo in spolom. V tem pogledu so dejavniki tveganja revščina, nizka izobrazba (staršev), migrantsko ali romsko poreklo, bolezen, posebne potrebe, ženski spol (predvsem velja za mlade matere). Mladi v PUM-O+ se soočajo z različnimi ovirami, ki jim preprečujejo dostop do virov blaginje. Temeljni cilj programa je krepitev kompetenc za uspešnejše vključevanje v izobraževanje, delo in družbo. Pri tem ima pomembno vlogo socialno-čustveno učenje, saj številni udeleženci v program vstopajo z nizko samopodobo, s pomanjkanjem zaupanja v druge ljudi in institucije, mnogi tudi z izkušnjami marginalizacije, kar jim otežuje dejavno vključevanje v družbo. Zdi se, kot da tavajo med pričakovanji in zahtevami drugih, se bolj ali manj impulzivno odzivajo na impulze iz okolice, še pogosteje pa se iz odnosov umikajo. Ne znajo se vprašati o svojih občutkih, potrebah in interesih, saj se tega niso naučili v medosebnih odnosih. Nemalo jih ima tudi bridke izkušnje, povezane z raznimi oblikami zlorab, ki zanje pomenijo travmo. Zaradi tega ne zaupajo drugim ali pa naivno iščejo podporo tam, kjer je ne morejo dobiti (npr. v nefunkcionalnih odnosih na spletu).

Potreba po varnosti, spoštovanju in samospoštovanju

Socialno-čustveno učenje je implicitno in eksplicitno. Implicitno poteka v medosebnih odnosih v neki skupnosti na nezavedni ravni. Skozi te oseba oblikuje vrednote, odnos do sebe in do drugih. Socialno-čustveni vzorci, ki si jih oseba pridobi z implicitnim učenjem, se zasidrajo v njeno podzavest in delujejo tudi nenamerno. Ustrezno nezavedno učenje se odvija v dobrih in zdravih medosebnih odnosih, kar omogoča razcvet osebe. Če pa je tako učenje neustrezno, to osebo ovira pri njenem razvoju. Takrat je za izboljšanje položaja potrebno eksplicitno, socialno-čustveno učenje, ki je namerno in načrtovano. Treba je ustvariti varno in spoštljivo socialno klimo, ki to omogoča. Eksplicitno socialno-čustveno učenje v PUM-O+ se od implicitnega, ki sicer tudi poteka v programu, razlikuje po eksplicitno izraženih vrednotah in pravilih (npr., do drugih se vedem tako, kot želim, da se drugi vedejo do mene: spoštljivo in korektno), predvsem pa v načrtovanih in premišljenih učnih dejavnostih, ki jih načrtujejo mentorji, pogosto tudi v sodelovanju z zunanjimi sodelavci. Pri tem gre za ustvarjanje prostora čuječnosti in prostora za refleksijo. Spodbujanje čuječnosti udeležencem omogoča, da se ustavijo,

uzavestijo telesne občutke in čustva, da začutijo tisto, kar jih obdaja, obenem pa med obojim postavijo ločnico; ločijo sebe od okolice. Vodeni pogovori z mentorjem (ali v skupini) jim omogočajo, da premislijo o svoji izkušnji; predvsem da uzavestijo in poimenujejo svoja čustva ter ovrednotijo svoja dejanja v širšem življenjskem kontekstu. Tako uzavestijo tudi svoje potrebe in se ob podpori mentorjev ter zunanjih sodelavcev zavestno usmerijo v učenje. To so pomembne veščine, ki pa jih večina udeležencev pred vključitvijo v program ne prakticira. V varnem in spoštljivem okolju si postopoma povrnejo zaupanje v druge, obudijo občutek pripadnosti, hkrati pa so zmožni asertivno izraziti svoje potrebe, interese in pričakovanja. To prispeva k boljšim medosebnim odnosom, pomembno vpliva tudi na njihovo karierno pot, predvsem pa na njihovo življenjsko zavzetost, saj prevzamejo pobudo in odgovornost za svoje odločitve. Pri tem se povezujejo z drugimi, ki jim lahko pomagajo, ter si hkrati širijo in krepijo socialno mrežo. Ključno vlogo pri tem imajo mentorji, ki osebi omogočajo vrednotenje učinkov spremenjenega vedenja. Treba je dodati, da so iz takega učenja izvzete obravnave hujših travm, ki zahtevajo strokovno obravnavo. V takšnih primerih morajo mentorji udeležencu pomagati pri pridobivanju ustrezne zunanje strokovne pomoči, medtem ko ga skupinska dinamika, ki se vzpostavlja v PUM-O+, dodatno podpira tudi v procesu zunanje strokovne obravnave.

Potreba po okrepitvi socialne mreže udeležencev

Program predvideva tudi medsektorsko sodelovanje pri reševanju problemov, s katerimi se udeleženci soočajo. V ta namen je v programu opredeljen razširjeni strokovni tim (RaST) (Andragoški center Slovenije, 2023), ki ga skladno s potrebami udeležencev in z njihovim sodelovanjem oblikujejo ter moderirajo mentorji. Poleg mentorjev ga sestavljajo zunanji strokovnjaki, ki že obravnavajo udeleženca, ali pa jih skladno s potrebami udeleženca povabijo mentorji; to so svetovalci za zaposlitev, karierni svetovalci, učitelji in strokovni delavci na šolah, zdravniki, psihoterapevti, socialni delavci, športni trenerji ter drugi. Razširjeni strokovni timi se vzpostavljajo *ad hoc,* v omejeni sestavi pa delujejo tudi kontinuirano. Taka pomoč je za udeleženca hitrejša in učinkovitejša, saj so težave, s katerimi se sooča, praviloma kompleksne ter zahtevajo usklajeno in sočasno ukrepanje na različnih področjih življenja.

Zunanje evalvacije programa, ki so bile opravljene do sedaj (Dobrovoljc idr., 2003; Možina idr., 2010; Deloitte, 2019; Humerca idr., 2022), so potrdile, da si v programu udeleženci izboljšajo samopodobo, okrepijo socialno mrežo in zaupanje v druge ter motivacijo za doseganje zastavljenih življenjskih ciljev, ki jih največkrat tudi uresničijo.

Družbene potrebe po eksplicitnem socialno-čustvenem učenju na prehodu v družbo 5.0

Psihološka odpornost posameznikov je v sodobni družbi, ki jo je nemški sociolog Beck (2009) že v zgodnjih devetdesetih poimenoval družba tveganja, varovalni dejavnik, ki vpliva tudi na odpornost celotne družbe. Tveganje je povezano z globalnimi naravnimi, s tehnološkimi in z družbenimi spremembami, ki se odražajo v družbeni osamelosti in individualizaciji. Podobno današnje družbeno stanje opisujejo nekateri sodobni analitiki (Albert, 2024; Podjed, 2024) – kot obdobje polikrize ali permakrize, kjer dejavniki tveganja učinkujejo sinergijsko, medtem ko je družba razdrobljena in nepovezana. Poleg okoljske krize polikrizo (Kajfež Bogataj, 2026) določajo še geopolitični konflikti, tehnološki preskoki in družbena neenakost, ki iz odločanja vse bolj izključuje večino ljudi. V teh razmerah so nekatere skupine prebivalstva ranljivejšee kot druge, pri čemer med ranljivejše sodijo tudi mladi v položaju NEET. Pri njih in pri drugih ranljivih skupinah je treba načrtno krepiti psihološko odpornost, kar pa ni mogoče izven družbenega konteksta. Matthew Attaya in Lacey Hilliard (2026) ugotavljata, da imajo konvencionalni pristopi k socialno-čustvenemu učenju, ki temeljijo na avtonomnem učenju veščin, kljub večkrat potrjenim učinkom na dobrobit ljudi omejene učinke pri ljudeh, ki so ali so bili v preteklosti marginalizirani, če hkrati ne obravnavajo tudi sistemskih neenakosti in družbene pravičnosti. Socialno-čustveno učenje je ranljivih skupinah je tudi manj učinkovito, če se vanj ne vključijo tudi tisti, ki v opazovanem trenutku morda niso v ranljivem položaju. Zato so v izobraževalnem kontekstu pomembni zavedanje teh povezav ter načrtno spodbujanje in krepitev tega področja pri vseh udeležencih v kontekstu vsakokratnih družbeno-političnih razmer. Enako pomembno je v tem kontekstu nagovarjati in razvijati kritično mišljenje ter poimenovati sistemske dejavnike družbene neenakosti in izključenosti. Socialno-čustveno učenje je treba umestiti v konkreten čas in prostor, saj se, kot trdijo nekateri zagovorniki transformativnega učenja (Freire, 2019; Lange, 2004, 2018, 2023, v Košmerl, 2026), resničnost vseskozi spreminja in jo je treba vedno znova opredeljevati (poimenovati) v neposrednem dialogu med vsemi udeleženimi, pri čemer gre, kot trdi Lange (2018, v Košmerl, 2026, str. 88) za »utelešen odnosni proces etične, ontološke in epistemološke transformacije«. Transformativno učenje vključuje analizo in kritično refleksijo resničnosti, obstoječih prepričanj in družbeno-političnih razmerij, hkrati pa raziskuje, preskuša in reflektira drugačne možnosti delovanja, tako da izvaja akcije, ki omogočajo njihovo implementacijo, s tem pa integracijo novih spoznanj ter spremenjenega pogleda nase in na

svet v vsakdanjem življenju. Transformativno učenje je temelj, ki omogoča »resonanco« različnih glasov v spreminjajoči se družbi (prim. Rosa, 2021), saj poleg racionalnega védenja, tako Lange (2004, 2012, 2023, v Košmerl, 2026), vključuje tudi intuitivno, čustveno, telesno in imaginativno védenje.

Čeprav se na prvi pogled zdi, da bi fuzija fizičnega in kibernetskega sveta k temu lahko pripomogla, je po drugi strani razvidno, da je prav hiter tehnološki razvoj vse pomembnejše torišče, ki še bolj poglablja družbeno neenakost in utrjuje vladanje manjšine; obstoječe družbene napetosti in politična razmerja se namreč iz realnega sveta preslikavajo tudi v virtualni in tudi tam omejujejo sodelovanje. Odpornost družbe je zato v največji meri odvisna od aktivacije in mobilizacije notranjih moči čim večjega števila ljudi pri reševanju skupnih problemov pa tudi od adekvatnega socialno-čustvenega učenja, ki to omogoča. Treba ga je načrtno vpeljevati v različne oblike sodelovanja in vseživljenjskega učenja, če želimo vzpostaviti vključujočo globalno družbo.

Socialno-čustveno učenje po modelu Moje moči

Modeli, ki usmerjajo načrtovanje spodbujanja razvoja socialno-čustvenih kompetenc, so raznovrstni, vsi pa so usmerjeni v zviševanje psihološke odpornosti in krepitev duševnega zdravja. Dobro razvite socialne in čustvene kompetence sodijo med temeljne gradnike duševnega zdravja, kar potrjujejo raziskave psihološkega blagostanja, ki ga tvorijo nekatere socialno-čustvene kompetence, npr. samozavedanje, obvladovanje okolja v smislu percepcije (»Zmorem«), pozitivni odnosi z drugimi, osebnostna rast, avtonomija v razmišljanju in delovanju. Visoko čustveno in socialno kompetentni posamezniki izražajo manj simptomov duševnih motenj kot osebe s šibko razvitimi socialno-čustvenimi kompetencami. Različni avtorji, med njimi Keyes (2002), Seligman (2011), Furlong idr. (2021), razlikujejo med osebami z visokim psihološkim blagostanjem ter tistimi s šibkim – prvo skupino poimenujejo osebe v razcvetu (angl. *flourishing*), drugo skupino pa osebe, ki životarijo (angl. *languishing*). Prve imajo dostop do družbene blaginje, druge pa so pri tem prikrajšane.

Model moje moči temelji na kovitalnosti, empirično utemeljenem pristopu, ki predpostavlja učitelje kot osrednje izvajalce pedagoškega procesa. Usmerjen je v krepitev socialno-čustvenih kompetenc ali, kot jih imenujejo avtorji pristopa (Furlong idr., 2021), psiholoških prednosti oz. moči udeležencev. Tvorijo ga štiri področja psiholoških prednosti (socialno-čustvenih moči), ki tvorijo človekovo vitalnost. To so: vera vase, zaupanje drugim, življenjska zavzetost in čustvena kompetentnost; vsako področje sestavljajo po tri psihološke prednosti ali veščine, ki jih je z učenjem mogoče razvijati in krepiti (Von Boninghausen, 2022, v Rupnik Vec in Žalec, 2025, str. 7).

Najpomembnejša ugotovitev Furlonga idr. (2021) iz obširnih raziskav med otroki in mladino je, da več socialnih in psiholoških prednosti prispeva k boljšim razvojnim rezultatom ter k pozitivnim izkušnjam z drugimi in zvišuje posameznikovo psihološko odpornost. Podobno tudi načelo kumulativnega tveganja (malo psiholoških prednosti in zahtevne življenjske okoliščine) poudarja, da en sam dejavnik tveganja ne določa izključno neugodnih izidov, kopičenje tveganih dejavnikov pa povečuje verjetnost soočanja z negativnimi razvojnimi posledicami, ki se izrazijo v izključenosti iz pomembnih družbenih procesov, kar vključuje tudi dostop do družbenih virov in doživljanje blaginje. Ker vse naštete veščine vplivajo druga na drugo in delujejo sinergijsko, so jih Furlong idr.(2014, 2021) poimenovali kovitalnost (angl. *covitality*). Optimizem in vera vase spodbujata zavzetost za reševanje problemov; zaupanje v druge omogoča, da se oseba pri reševanju problemov povezuje z drugimi, saj jih doživlja kot vir podpore in varnosti. Empatija osebi omogoča, da se postavi na mesto drugega; omogoča ji razumevanje mišljenja, namer, čustev in idej drugih ljudi. Je ključna zmožnost v socialni interakciji, ker omogoča ustrezno odzivanje in navezovanje stikov. Na duševno blagostanje posameznika pomembno vplivata tudi doživljanje drugih ljudi ter njihovo blagostanje. Vse socialno-čustvene kompetence se oblikujejo v medosebnih odnosih in delujejo interaktivno. Osebe z več psiholoških in socialnih prednosti občutijo višjo raven blagostanja v enako zahtevnih okoliščinah kot osebe z manj psiholoških in socialnih prednosti. Za vse psihološke prednosti velja, da jih je mogoče razvijati in krepiti z ozaveščanjem in prakso. V podporo temu je namenjen tudi priročnik *Moje moči: priročnik za spodbujanje socialno-čustvenih veščin v programu PUM-O+* (Rupnik Vec in Žalec, 2025). Prvenstveno je namenjen delu v programu, vendar je uporaba v nekaterih drugih programih izobraževanja odraslih pokazala, da ima lahko širšo uporabno vrednost.

Predstavitev priročnika *Moje moči*

Priročnik je zaradi preglednosti in lažje uporabe sestavljen iz treh poglavij. V prvem je podrobneje opisan model moje moči, ki predstavlja temelj načrtovanja socialno-čustvenega učenja v tem priročniku. Predstavljena in teoretsko utemeljena so štiri področja socialno-čustvenih kompetenc in posamične kompetence, ki jih lahko opredelimo kot splošne cilje učenja. Poglavje teoretsko opredeli ključne pojme in povezave med njimi.

Drugo poglavje je posvečeno procesu formativnega spremljanja razvoja socialno-čustvenih veščin, pri čemer imajo udeleženci – skupina in posameznik – v vseh fazah procesa učenja vsestransko dejavno vlogo: od ozaveščanja in ugotavljanja (samoevalviranja) aktualnega stanja razvitosti neke veščine,

načrtovanja ciljev učenja in kriterijev uspešnosti do načrtovanja učne poti, izvedbe tega načrta oz. treninga veščine, pridobitve povratne informacije, samoevalvacije in po potrebi ponovne opredelitve učnih ciljev. Priporočamo ga kot krovno usmeritev v procesu učenja in krepitve socialno-čustvenih kompetenc, ki poteka v okviru dejavnosti programa kot tudi izven njih.

Tretje poglavje ponuja konkretne strategije za spodbujanje različnih socialno-čustvenih veščin. Vsaka strategija je predstavljena s kratko razlago kompetence, pričakovanimi učnimi izidi in z načinom, kako jo po korakih izpeljati v praksi. Navedeni so tudi učni pripomočki in delovni listi, ki so shranjeni v prilogi in jih je mogoče posebej natisniti. To poglavje je razdeljeno na štiri podpoglavja, ki predstavljajo štiri področja kompetenc v modelu, znotraj katerih so strategije razvrščene še po treh socialno-čustvenih veščinah, ki jih lahko krepimo s strategijami. Predlagane strategije in orodja lahko uporabniki priročnika ustvarjalno prilagodijo, dopolnjujejo ter poustvarijo tako, da kar najbolje ustrezajo potrebam posameznikov in učnih skupin.

Socialno-čustveno učenje v programu PUM-O +: predstavitev primera v Zavodu Za vas živim, Celje

Socialno-čustveno učenje v programu PUM-O+ poteka kontinuirano in je predvideno v strukturi dela ter načelih delovanja v PUM-O+ in v zgledu mentorjev ter njihovi komunikaciji z udeleženci. Vtkano je v diskurz andragoške obravnave udeležencev, ki temelji na medsebojni spoštljivosti in dialoškosti. Tako se po zakonitostih skupinske dinamike prenaša tudi med udeležence in posledično na njihove odnose izven programa PUM-O+. V nadaljevanju predstavljamo nekatere opažene učinke, ki jih mentorji pripisujejo predvsem socialno-čustvenemu učenju, ki implicitno in eksplicitno poteka v programu PUM-O+.

Metodološka pojasnila

Predstavljeni učinki socialno-čustvenega učenja in izvajanja strategij iz priročnika *Moje moči* ne izhajajo iz načrtno opredeljene raziskave, ampak iz strokovnih opažanj mentorjev v eni od 12 učnih skupin, ki delujejo v Sloveniji. Opazovano obdobje zajema čas od izida priročnika, tj. od januarja 2025, do začetka aprila 2026. V učni skupini je bilo v obravnavanem obdobju povprečno 15 udeležencev[1] in tri mentorice.

[1] Število udeležencev se je skozi opazovano obdobje spreminjalo – skladno z dinamiko vključevanja novih in odhodi starih udeležencev, ki so ali uresničili cilje vključitve v program ali pa dosegli zgornjo mejo trajanja vključitve v program, to je deset mesecev.

Ugotovitve izhajajo iz formativnega spremljanja udeležencev in njihovih učnih dosežkov. To med drugim vključuje sprotne samorefleksije udeležencev, zbrane med ugotavljanjem potreb in izvajanjem dejavnosti socialno-čustvenega učenja ter periodičnih osebnih obravnav, ki potekajo ob spremljanju osebnih izobraževalnih načrtov.

Opažanja temeljijo na spremljanju vedènja udeležencev med skupinskim delom pa tudi na analizi sporočil udeležencev v osebnih pogovorih z mentorji in v skupinskih razpravah v učni skupini. Med slednjimi so pomembne predvsem jutranje animacije in evalvacije dneva, ki so kot take opredeljene v programu (Andragoški center Slovenije, 2023) in so del vsakdanje strukture učenja. Namenjene so ugotavljanju interesov in potreb udeležencev, spodbujanju motivacije za delo in skupnim refleksijam ter vrednotenju dejavnosti in sodelovanja v programu.

Predstavljeni podatki niso v funkciji kvantitativnega, statističnega preverjanja učinkov; predstavljamo jih kot strokovne ugotovitve iz prakse, ne pa kot rezultate formalne evalvacijske raziskave, čeprav so v veliki meri skladni s primerljivimi ugotovitvami že opravljenih evalvacij programa PUM-O+ (Dobrovoljc idr., 2003; Možina idr., 2010; Deloitte, 2019; Humerca idr., 2022). Njihov namen je torej prikazati razvojne spremembe, ki jih mentorji opažajo pri udeležencih na socialno-čustvenem področju v njihovem vsakdanjem življenju, ki je povezano z njihovim vedenjem v programu PUM-O+.

Socialno-čustveno učenje v kontekstu izvajanja programa

Socialno-čustveno učenje v PUM-O+ je implicitno in eksplicitno integrirano v vse dejavnosti, ki potekajo v programu – v način komuniciranja, pogovore, delovne naloge, učne projekte, spremljajoče rituale in dejavnosti, kot je npr. priprava čestitk in drobnih daril ob rojstnem dnevu udeležencev, priprava skupnih obrokov, skupno obedovanje, namizne igre ipd. Vsaka okoliščina ima potencial za učenje in prakticiranje socialno-čustvenih veščin. Med neformalnim druženjem, kot so izleti, sprehodi in namizne igre, socialno-čustveno učenje poteka implicitno pa tudi ob spontanih refleksijah vedenja – npr. kako sprejeti zmago ali poraz, drobne pozornosti in zahvale, zaznavanje, da nekdo iz skupine ni prisoten, ipd. Po drugi strani pa se načrtno in eksplicitno socialno-čustveno učenje v programu PUM-O+ odraža v strukturiranih dejavnostih, kot so delavnice socialno-čustvenega učenja in skupinske razprave o različnih problemih, s katerimi se sooča družba, v učnih projektih in drugih oblikah sodelovanja, ko se povezujejo z okoljem (npr. medgeneracijsko sodelovanje v domovih starejših občanov, sodelovanje z azilom za izgubljane živali, dobrodelne akcije ipd.). Nekatere od teh oblik predstavljajo sta-

len, vsakodnevni del programa in omogočajo zavestno usmerjanje procesa učenja.

Vodeni pogovori in premišljene dejavnosti udeležencem pomagajo pri razumevanju lastnih čustev, vedenjskih vzorcev in preteklih izkušenj pa tudi socialno-čustvenega vedenja drugih ljudi. Socialno-čustveno učenje ni usmerjeno v implementacijo hitrih rešitev, temveč v ustvarjanje varnega prostora, v katerem se posameznik lahko ustavi, razmisli o vzrokih za svoje odzive, prepozna svoje moči in omejitve ter ob podpori drugih raziskuje druge možne načine delovanja. Tak pristop udeležence spodbudi k preseganju avtomatiziranih, pogosto neuzaveščenih vzorcev vedenja, ki so si jih oblikovali v preteklem življenju. V skupinski dinamiki, ki jo mentorji usmerjajo k soočanju različnih pogledov na obravnavni problem, se enostranski pogledi udeležencev na isti problem in okoliščine razširijo, njihovo razumevanje problema pa poglobi. Gre za spodbujanje večperspektivnosti, ki je ključna dimenzija kritičnega mišljenja.

Poglobljeno razmišljanje o svojem položaju udeležencem omogoča uvide in razumevanje svojih prevladujočih vedenjskih vzorcev, obenem pa jim omogoča, da v strukturiranem premišljevanju osvetlijo tudi drobne, vsakdanje vidike svojega življenja, ki jih največkrat razumejo kot samoumevne. To so trenutki, ki spodbujajo hvaležnost, trenutki zadovoljstva, majhni uspehi, pohvale in zahvale …, ki bi jih sicer prezrli, čeprav pomembno delujejo na njihovo celostno doživljanje. S tem krepijo samozavedanje in hvaležnost, razvijajo občutljivost za lastne potrebe, prepoznajo in se odzovejo na svoje notranje procese pa tudi na potrebe in čustva drugih. To ozaveščanje vpliva na njihovo samoučinkovitost in sodelovanje z drugimi, saj postajajo vse odprtejši, pozornejši in dovzetnejši za priložnosti, ki se jim odpirajo v procesu sodelovanja. Sistematičen in načrtovan razvoj socialno-čustvenih kompetenc udeležencem omogoča ponotranjenje uvidov ter novih spoznanj in njihovo prenašanje v vsakdanje življenje. Z reflektirano prakso si udeleženci ustvarijo stabilnejšo notranjo držo, ki jim omogoča bolj premišljeno in manj impulzivno odzivanje v zahtevnejših situacijah. Te izkušnje pomembno vplivajo na njihovo samopodobo in občutek lastne učinkovitosti, saj jih spodbujajo k dejavnemu reševanju problemov, s katerimi so soočeni. Začenjajo verjeti, da so njihovi problemi rešljivi in da lahko vplivajo na njihov razplet. To vodi do optimističnejšega pogleda na življenje ter krepi vztrajnost posameznikov, tudi v okoliščinah, ki jim sicer povzročajo nelagodje. Prav v nelagodnih položajih se najbolje pokaže tudi njihov napredek; ko kljub poprejšnjemu odporu ali negotovosti poskusijo znova in drugače. Z vztrajnostjo si krepijo tudi psihološko odpornost.

Nekateri opaženi učinki eksplicitnega socialno-čustvenega učenja po priročniku Moje moči

Mentorji so po izvajanju nekaterih izbranih strategij (npr. čuječnost – zavedanje trenutka »tu in sedaj«, samonadzor in asertivnost, elan, moje moči, dnevnik čustev) iz priročnika *Moje moči* pri udeležencih opazili napredek na različnih področjih osebnostnega in socialnega razvoja.

Napredek opažajo pri udeležencih, ki so bili pred tem zadržani ali negotovi, saj postanejo v pogovorih in pri skupinskem delu dejavnejši, pogosteje se vključujejo v razprave, izrazijo svoje mnenje ter sproščeneje govorijo o sebi in svojih izkušnjah. Opazen je tudi napredek v komunikacijski kulturi v skupini, ki se izraža v dejavnejšem poslušanju, potrpežljivosti in spoštovanju različnih pogledov, s katerimi se morda ne strinjajo; redkeje prekinjajo sogovornike, strpnejši so do tistih, ki se težje izražajo, počakajo, da jim moderator dodeli besedo, ipd. Mentorji opažajo znake, ki kažejo na oblikovanje kritičnega mišljenja, npr., ne zadovoljijo se s površinskimi informacijami, pač pa postavljajo vprašanja, jih med seboj primerjajo, soočajo nasprotujoče si trditve in iščejo/zahtevajo argumentacijo, preverjajo resničnost različnih trditev z uporabo različnih virov; namesto »Nekdo mi je povedal« poišče uradni podatek ipd. Pogosteje postavljajo dodatna vprašanja, ki izhajajo iz njihovega razumevanja konkretnih problemov in okoliščin, iz česar bi lahko sklepali, da so miselno angažirani in zavzeti za reševanje problema.

Napredek v socialno-čustvenih kompetencah mentorji pri udeležencih opažajo tudi pri artikulaciji čustvovanja – v zmožnosti prepoznavanja in poimenovanja lastnih čustev v nepričakovanih situacijah (npr. ob konfliktih). Udeleženci lažje in pogosteje izrazijo svoja čustva v obliki »jaz-sporočila« (Gordon, 1983), povezujejo jih z različnimi dogodki in postopoma bolje razumejo svoje čustvene reakcije in potrebe. V skupnem razmišljanju ugotavljajo, da se s podobnimi izzivi soočajo tudi drugi. To zmanjšuje njihov občutek izoliranosti in krepi povezanost v skupini. Z zorenjem skupine mentorji opažajo več prosocialnega vedenja udeležencev, ki se kaže v medsebojnih sočutnih dejanjih: medsebojnem spodbujanju, nudenju podpore (npr. pomoč pri nalogah, spodbujanje bolj zadržanih članov, umirjanje konfliktnih situacij), v tem, da opazijo stisko drugega, predvsem pa v sklepanju prijateljstev, ki sežejo tudi onkraj druženja v programu. Mentorji opažajo napredek pri regulaciji čustev tudi v čustveno zahtevnejših situacijah, predvsem teh, ki so povezane s strahom in tremo (npr. pri opravljanju šolskih izpitov, ob zdravniških obravnavah idr.), pa tudi pri izražanju jeze v medosebnih konfliktih. Udeleženci se v kritičnih situacijah pogosteje ustavijo in izrazijo svoje potrebe,

npr.: »Ne zmorem več … se lahko umaknem?« Mentorji opažajo napredek tudi v medsebojnem komuniciranju in pri spoštovanju pravil, npr. omejevanje uporabe pametnih telefonov med delom, redna udeležba v programu in sporočanje odsotnosti, pri čemer se zdi, da udeleženci pričakovano vedenje ponotranjijo. Pogosteje in odkriteje si udeleženci med seboj izražajo tudi hvaležnost, ki se kaže v konkretnih izjavah in dejanjih – v izražanju zahvale za pomoč pa tudi v spontanem nudenju podpore drugemu. Več proaktivnosti in samoiniciativnosti je opaziti tudi pri vsakodnevnih opravilih, npr. pri pripravi malice, urejanju in pospravljanju učnega prostora pa tudi dajanju pobud za izpeljavo različnih dejavnosti.

Mentorji opažajo, da si udeleženci z razvijanjem socialnih in čustvenih krepijo tudi druge kompetence, ki so opredeljene v programu (Andragoški center Slovenije, 2023). To se kaže v merljivih dosežkih in v življenjskem stilu udeležencev, npr. uspešnosti v izobraževanju, izboljšanju življenjskih navad, povezanih zdravjem, vključevanjem v različne neformalne programe izobraževanja, samostojnosti pri komuniciranju v formalnih položajih (npr. pridobivanje ustreznih dokumentov, naročanje pri zdravniku, časovno načrtovanje obveznosti ipd.).

Sklep

Družba 5.0 ne temelji zgolj na tehnološkem napredku, temveč tudi na razvoju človekovih zmožnosti za sodelovanje, kritično presojo, empatijo in odgovorno ravnanje. Prav zato mora socialno-čustveno učenje postati eksplicitno opredeljen vzgojno-izobraževalni cilj v različnih izobraževalnih programih za otroke, mladino in odrasle. Izkušnje iz programa PUM-O+ kažejo, da lahko načrtno razvijanje socialno-čustvenih veščin v aktualnem družbenem kontekstu pomembno prispeva k večji življenjski zavzetosti, samostojnosti, sodelovanju in psihološki odpornosti udeležencev. Model moje moči in istoimenski priročnik predstavljata uporabno strokovno podporo mentorjem, učiteljem in vzgojiteljem pri načrtovanju ter izvajanju tovrstnega učenja v različnih vzgojno-izobraževalnih kontekstih. Učinke njegove uporabe na blaginjo udeleženih pa bi bilo smiselno raziskati z uporabo ustreznih evalvacijskih metod.

Literatura

Albert, M. J. (2024). *Navigating the polycrisis: Mapping the futures of capitalism and the Earth.* MIT Press.

Andragoški center Slovenije. (2023). *Program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O+).*

Attaya, M. K., in Hilliard, L. J. (2026). Student outcomes associated with equity-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy, 7,* 100195.

Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno* (M. Savski, prev.). Krtina.

Cabinet Office, Government of Japan. (B. l.). *Society 5.0*. https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html

Council for Science, Technology and Innovation. (2015). *Report on the 5th science and technology basic plan.* Cabinet Office, Government of Japan.

Deloitte. (2019). *Vrednotenje uspešnosti programa Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O): vključevanje mladih, ki niso v delovnem razmerju, v izobraževalnem procesu, v procesu nadaljnjega izobraževanja in priprave za vstop na trg dela.* Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Dobrovoljc, A., Hlebec, V., Klemenčič, S., Knaflič, L., Močnik, R., Nadrag, P., in Isternič Starčič, A. (2003). *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle.* Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Eurofond. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training.* Publication Office of the European Union.

Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih* (B. Müller, prev.). Krtina.

Furlong, M. J., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K., Wagle, R., Carter, D., in Hinton, T. (2021). Enhancement and standardization of a universal social-emotional health measure for students' psychological strengths. *Journal of Well-Being Assessment, 4,* 245–267.

Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Bovery, B., in Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *Communiqué, 42*(8), 28–29.

Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje* (J. Bečej, priredil). Svetovalni center.

Humerca, G., Košenina, S., Tonica, V., in Žalec, N. (2022). *Poročilo o evalvaciji delovanja programa PUM-O v času pandemije SARS-CoV-2 v let u 2021.* Andragoški center Slovenije.

Kajfež Bogataj, L. (2026). Predgovor. V T. Košmerl, *Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj* (str. 7–9). Založba Univerze v Ljubljani.

Keyes, C. L. M (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222.

Košmerl, T. (2026). *Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj.* Založba Univerze v Ljubljani.

Lange, E. A. (2004). Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly, 54*(2), 121–139.

Lange, E. A. (2012). Transforming transformative learning through sustainability and the new science. V E. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Therory, research practice* (str. 195–211). Jossey-Bass.

Lange, E. A. (2018). Transforming transformative education through ontologies of relationality. *Journal of Transformative Education, 16*(4), str. 280–301.

Lange, E. A. (2023). *Transformative sustainability education: Reimagining our future.* Routledge.

Možina, E., Javrh, P., Kuran, M., Vrbajnščak, K., Šmalcelj, P., Radovan, M., in Jamšek, D. (2010). *Evalvacijska študija: javno veljavni program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in program Temeljno usposabljanje za mentorje (TUM PUM)*. Andragoški center Slovenije.

OECD. (2021). *Investing in youth: Slovenia.* OECD Publishing

Podjed, D. (2024). *Krizolacija: znanstveno branje o izoliranih ljudeh.* Mladinska knjiga.

Rosa, H. (2021). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, prev.). Polity Press.

Rupnik Vec, T., in Žalec, N. (Ur.). (2025). *Moje moči: priročnik za spodbujanje socialno-čustvenih veščin v programu PUM-O+*. Andragoški center Slovenije.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Atria Books.

Von Boninghausen, M. (2022, 12.–13. maj). *Model Moja moč: povezovanje in prepletanje dela strokovnih delavcev pri nudenju podpore mladim v težavnih položajih odraščanja* [Neobjavljeno gradivo za seminar]. Seminar za mentorje v programu PUM-O+ in zunanje sodelavce, Andragoški center Slovenije, Lukovica, Slovenija.

Social-Emotional Learning in the PUM-O+ Program: The 'My Strengths' Model and Its Observed Effects on Participants in the Context of Society 5.0

Society 5.0 emphasizes the importance of technological development while also highlighting the need to strengthen human capabilities such as collaboration, empathy, self-regulation, critical thinking, and responsibility. These social-emotional skills are particularly important for young adults facing the challenges of transitioning to society, i.e. education, employment, and independent living. In addressing the challenges of Society 5.0, this paper presents social-emotional learning within the Project-Based Learning for Young Adults Plus (PUM-O+) program and the My Strengths model, which is based on the concept of co-vitality. The key elements of the 'My Strengths' model and how it is applied in the daily practice of PUM-O+ are described. Based on systematic observations by mentors and reflections by participants, which take place alongside lessons and Personal Learning Plans (PLP)s, we present the observed effects of implementing selected social-emotional learning strategies. Progress has been observed in expressing opinions, collaboration, recognizing emotions, self-regulation, assertiveness, prosocial behavior, and engaged

living. The findings confirm the importance of the systematic development of social-emotional skills in young adults and their role in more successful integration into society and the co-creation of Sociecty 5.0.

Keywords: socio-emotional learning, PUM-O+, covitality, My Strengths, Society 5.0

Učenje o velikih zvereh kot priložnost za razvoj trajnostnega odnosa do narave v predšolskem obdobju

Tereza Kresevič Ivančić
Osnovna šola Antona Žnideršiča
tereza.kresevic@gmail.com

V prispevku predstavljamo primere dobre prakse uvajanja zgodnjega naravoslovja preko izkustvenega učenja v predšolskem obdobju. Osredotočamo se na spoznavanje zaščitenih velikih zveri snežniških gozdov (rjavega medveda, evrazijskega risa in volka) z namenom razvijanja trajnostnega odnosa do naravnega okolja ter zmanjšanja predsodkov in strahov. Evalvacija dejavnosti temelji na neeksperimentalni raziskavi, s katero smo ugotavljali vpliv načrtovanih naravoslovnih vsebin na znanje in stališča otrok. Rezultati nam kažejo, da so neposredne izkušnje, uporaba avtentičnih materialov ter aktivno raziskovanje ključni pri oblikovanju trajnejšega naravoslovnega znanja, prepoznavanju ekološke vloge plenilcev ter razvoju okoljske odgovornosti že v zgodnjem otroštvu.

Ključne besede: predšolska vzgoja, velike zveri, trajnostni razvoj, zgodnje učenje naravoslovja, izkustveno učenje

CC BY-SA © 2026 Tereza Kresevič Ivančić
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.4

Uvod in teoretična izhodišča

Naravoslovje v predšolskem obdobju predstavlja pomembno področje otrokovega celostnega razvoja, saj tesno povezuje spoznavne, čustvene in socialne razsežnosti učenja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). V zgodnjem otroštvu otrok svet dojema celostno, preko neposrednega stika z okoljem, pri čemer aktivno raziskuje, opazuje in preizkuša zakonitosti naravnega sveta. Naravoslovne dejavnosti mu omogočajo, da razvija temeljne predstave o živih bitjih, naravnih pojavih ter medsebojni povezanosti organizmov v okolju, s čimer oblikuje razumevanje sveta kot smiselno povezanega sistema. Ker je otrokovo mišljenje v tem obdobju vezano na neposredno zaznavanje in praktično delovanje, so izkušnje iz naravnega okolja ključnega pomena za oblikovanje prvih naravoslovnih pojmov (Piaget, 1952). Naravoslovje v vrtcu tako ne pomeni zgolj spoznavanja rastlin in živali, temveč vključuje globlje

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

razumevanje osnovnih naravnih procesov, kot so rast, spremembe v letnih časih, kroženje snovi in medsebojna odvisnost živih bitij. S tem otrok postopno razvija razumevanje, da je narava dinamičen sistem, v katerem ima vsak organizem svojo vlogo, kar se najučinkoviteje oblikuje preko neposrednega doživljanja (Eleršek, 2001). Takšen pristop presega zgolj pridobivanje znanja o posameznih pojavih, saj razvija radovednost, raziskovalni duh, kritično mišljenje in čustveno povezanost z naravo, kar postavlja temelje za kasnejše naravoslovno opismenjevanje ter za razvoj trajnostno naravnane miselnosti posameznika. Področje narave v predšolskem obdobju je zato sistematično opredeljeno v nacionalnem kurikularnem dokumentu, ki določa temeljne cilje, načela in vsebinske usmeritve vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, pri čemer poudarja neposredno doživljanje, raziskovanje ter razvijanje pozitivnega odnosa do okolja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

V tem kontekstu izkustveno učenje predstavlja enega temeljnih pedagoških pristopov, saj poudarja aktivno vlogo posameznika v procesu pridobivanja znanja, ki nastaja skozi neposredno izkušnjo, refleksijo in aktivno vključevanje v okolje. Učenje na ta način ni zgolj pasivno sprejemanje informacij, temveč dinamičen proces, v katerem posameznik preko delovanja, doživljanja in razmišljanja oblikuje lastno razumevanje sveta (Dewey, 1938). Pristop temelji na aktivni udeležbi otroka, refleksiji in povezovanju izkušenj z novimi spoznanji (Marentič Požarnik, 2000), kar omogoča globlje razumevanje vsebin, saj otrok znanje gradi na podlagi lastne dejavnosti in neposrednega stika z okoljem (Banjac idr., 2022). Izkustveno učenje poudarja celostni razvoj, povezovanje čustvenih, kognitivnih in socialnih dimenzij ter oblikovanje trajnih stališč (Marentič Požarnik idr., 2019). V predšolskem obdobju je ta pristop tesno povezan z igro, raziskovanjem in s spontano dejavnostjo, kjer otrok ni zgolj poslušalec ali opazovalec, temveč raziskovalec, ki sam postavlja vprašanja in preverja svoje zamisli, medtem ko je vloga vzgojitelja predvsem spodbujevalna in usmerjevalna (Marentič Požarnik idr., 2019). Pomembna je tudi čustvena komponenta, saj doživljanje narave in živali spodbuja oblikovanje osebnega odnosa do okolja, kar prispeva k trajnejšemu pomnjenju in h globljemu razumevanju (Marentič Požarnik idr., 2019). Uvajanje izkustvenega učenja v pedagoško prakso pa zahteva premišljeno načrtovanje dejavnosti in spodbujanje pogovora o doživetem, saj se prav skozi verbalizacijo izkušenj oblikujejo jasnejši pojmi in razlage (Marentič Požarnik idr., 2019).

Izkustvene dejavnosti in neposredne opazovalne prakse so tesno prepletene z okoljsko vzgojo, ki predstavlja temeljni segment celostnega razvoja otrok in oblikuje njihov odnos do narave, naravnih virov in družbe. V predšolskem obdobju se namreč oblikujejo prve trajnostne vrednote, ki bodo vpli-

vale na otrokovo dojemanje okolja skozi celo življenje (Bajželj in Galien, 2016). Otroci v tem starostnem obdobju še posebej intenzivno zaznavajo neposredne izkušnje in čutijo močne čustvene vezi z naravnim okoljem, kar spodbuja trajno oblikovanje naravovarstvene ozaveščenosti (Bajželj in Galien, 2016). Vključevanje v aktivnosti, kot je opazovanje živali, sprehajanje v gozdu ali sajenje rastlin, ne le spodbuja radovednost, temveč tudi razvoj empatije do narave in odgovornosti do okolja (Korenjak in Adamič, 1996). Med najpogosteje uporabljene izkustvene metode sodijo igra in raziskovanje na prostem, gradnja bivališč za gozdne živali ter opazovanje sezonskih sprememb, kar učinkovito razvija senzorične in motorične sposobnosti ter prispeva k pridobivanju znanja o lokalni biodiverziteti (Banjac idr., 2022; Beard in Wilson, 2018). Trajnostna naravnanost pa se razvija tudi preko vsakodnevnih rutin v vrtcu, kot so recikliranje odpadkov, varčevanje z vodo in energijo ter skrb za rastline in živali, kar otroke aktivno vključuje v prakso in odločanje (Marentič Požarnik idr., 2019). Vodena kritična razprava in refleksija nato otrokom omogočata razmišljanje o posledicah človekovega delovanja ter povezujeta teoretično znanje z neposrednimi izkušnjami, kar je temelj trajnostne naravnanosti že od zgodnjega otroštva (Bajželj in Galien, 2016).

Idealen poligon za implementacijo tovrstnih naravoslovnih in okoljskih praks predstavlja območje Snežnika, ki velja za eno najpomembnejših naravnih območij v Sloveniji, prepoznavno po ohranjenih gozdnih ekosistemih, izjemni biotski raznovrstnosti ter pomembni vlogi pri ohranjanju številnih živalskih in rastlinskih vrst. Snežniški gozdovi sodijo med največja strnjena gozdna območja v državi, njihova visoka stopnja ohranjenosti in razmeroma nizka stopnja urbanizacije ter majhna poseljenost pa omogočajo obstoj številnih gozdnih organizmov. Med njimi imajo posebno mesto velike zveri – rjavi medved, volk in evrazijski ris, ki kot vrhunski plenilci igrajo ključno vlogo pri uravnavanju populacij drugih živalskih vrst, predvsem rastlinojedov, ter pri vzdrževanju naravnega in ekološkega ravnovesja v gozdnih ekosistemih (Gregorič, 2017). Snežnik ima pomembno vlogo tudi v širšem evropskem prostoru, saj predstavlja del dinarskega območja, ki je eno ključnih habitatov velikih zveri v Evropi, kjer stikanje različnih naravnih vplivov omogoča razvoj raznolikih ekosistemov ter ponuja izjemne možnosti za raziskovanje odnosa med človekom in naravo (Chapron idr., 2014).

Kljub nespornemu ekološkemu pomenu pa prisotnost velikih zveri v okolju pogosto povzroča konflikte z ljudmi, ki so povezani s škodo na domačih živalih, z uničenjem poljščin, s strahom lokalnega prebivalstva pred srečanji ter posledično z negativnimi stališči do teh vrst (Korenjak in Adamič, 1996; Krofel in Jerina, 2012). Sobivanje človeka in velikih zveri zato predstavlja enega

največjih izzivov sodobnega varstva narave, saj vključuje tako ekološke kot tudi kompleksne socialne in gospodarske dimenzije. Za uspešno zmanjševanje teh konfliktov je ključen celosten pristop, ki združuje preventivne ukrepe, zakonodajno zaščito ter ciljne programe ozaveščanja in izobraževanja, ki pomagajo izboljšati razumevanje teh živali ter spodbujajo kulturo sobivanja (Krofel in Jerina, 2012). V tem procesu imata zgodnja vzgoja in izobraževanje otrok ter mladine izjemno pomembno vlogo. Spoznavanje velikih zveri v zgodnjem otroštvu namreč presega zgolj pridobivanje suhoparnih informacij o posameznih vrstah; predstavlja neprecenljivo priložnost za razvijanje razumevanja naravnih procesov, oblikovanje odgovornega odnosa do živali ter sistematično zmanjševanje predsodkov, ki pogosto izvirajo iz nepoznavanja. Z ustrezno zasnovanimi naravoslovnimi dejavnostmi je mogoče otrokom učinkovito približati pomen ohranjanja biotske raznovrstnosti in varstva ogroženih vrst (Gregorič, 2017). Zgodnje vključevanje predšolskih otrok v dejavnosti, kot so naravoslovne delavnice, opazovanje sledi ali živali v njihovem naravnem okolju, obiski naravnih rezervatov ter praktično raziskovanje, neposredno spodbuja razvoj pozitivnih stališč in razumevanje ekoloških procesov. Otroci skozi lastno izkušnjo spoznavajo, da velike zveri niso le potencialna nevarnost, temveč nepogrešljiv in koristen del delujočega ekosistema, kar uspešno zmanjšuje strahove ter krepi trajnostno naravnanost (Marentič Požarnik idr., 2019). Vzporedno s pedagoškim delom pa je za dolgoročen uspeh varstvenih ukrepov nujno tudi aktivno vključevanje lokalnega prebivalstva – od gozdarjev in kmetov do turističnih delavcev. Usklajeno delovanje in sodelovanje lokalnih skupnosti omogočata, da se pri upravljanju okolja enakovredno upoštevajo tako ekološke potrebe velikih zveri kot socialno-ekonomski interesi ljudi, s čimer se zmanjšuje možnost konfliktov in hkrati povečuje splošna družbena zavest o pomenu trajnostnega upravljanja naravne dediščine (Korenjak in Adamič, 1996).

Velike zveri, kot so rjavi medved, volk in evrazijski ris, predstavljajo pomemben del naravne dediščine Slovenije ter imajo ključno vlogo pri ohranjanju ravnovesja v gozdnih ekosistemih. Kot vršni plenilci vplivajo na strukturo populacij drugih živalskih vrst ter s tem prispevajo k stabilnosti in biotski raznovrstnosti naravnega okolja. Snežniški gozdovi sodijo med pomembnejša območja njihovega življenjskega prostora, saj obsežna gozdna območja, razmeroma majhna poseljenost ter bogata naravna pestrost omogočajo ustrezne pogoje za njihovo ohranjanje (Gregorič, 2017). Kljub temu so velike zveri pogosto predmet različnih predsodkov in strahov, ki izvirajo predvsem iz pomanjkanja znanja in razumevanja njihove vloge v naravi. Negativna stališča do teh živali se lahko oblikujejo že v zgodnjem otroštvu, zato ima izobraževa-

nje o naravi pomembno vlogo pri razvijanju pozitivnega odnosa do živali in okolja. Zgodnje naravoslovno učenje otrokom omogoča, da razvijajo razumevanje naravnih procesov, spoznavajo značilnosti živih bitij ter oblikujejo odgovoren odnos do narave (Marentič Požarnik idr., 2019). Predšolsko obdobje predstavlja pomembno razvojno fazo, v kateri otroci preko neposrednih izkušenj, opazovanja in raziskovanja aktivno spoznavajo svet okoli sebe. V tem obdobju imajo pomembno vlogo predvsem izkustvene oblike učenja, saj otrokom omogočajo aktivno sodelovanje pri spoznavanju naravnih pojavov in živih bitij. Tak način učenja spodbuja radovednost, kritično mišljenje ter trajnostnejše razumevanje novih vsebin (Beard in Wilson, 2018). Kljub pomenu naravoslovnega izobraževanja pa se v praksi pogosto pojavlja vprašanje, koliko otroci dejansko poznajo določene živalske vrste in kako učinkovite so načrtovane naravoslovne dejavnosti pri razvijanju njihovega znanja. Prav zato je pomembno raziskovati, kako lahko s premišljenimi in z izkustveno zasnovanimi dejavnostmi otrokom približamo kompleksne naravoslovne vsebine, kot sta življenje in vloga velikih zveri v naravi.

Metodologija

Namen in raziskovalni cilji

Namen raziskave je bil preko načrtovanih naravoslovnih dejavnosti otrokom predstaviti velike zveri snežniških gozdov, rjavega medveda, volka in risa, ter raziskati, kako takšne dejavnosti vplivajo na njihovo znanje, razumevanje in doživljanje teh živali. Poseben poudarek je bil namenjen ugotavljanju začetnega predznanja otrok, spremljanju njihovega sodelovanja pri dejavnostih ter preverjanju morebitnih sprememb v znanju po izvedenih dejavnostih. S tem smo želeli prispevati k boljšemu razumevanju pomena naravoslovnega učenja v predšolskem obdobju ter poudariti vlogo izkustvenih dejavnosti pri spoznavanju narave in razvijanju pozitivnega odnosa do živih bitij.

Zastavili smo si naslednje cilje:

- načrtovati in izvesti vzgojno-izobraževalne dejavnosti, s katerimi bodo otroci spoznali značilnosti velikih zveri snežniških gozdov (volka, rjavega medveda in risa);
- ugotoviti, kakšno je predznanje otrok o velikih zvereh snežniških gozdov pred izvedbo dejavnosti;
- preveriti pridobljeno znanje otrok po izvedenih dejavnostih ter ugotoviti napredek v razumevanju in poznavanju obravnavanih vrst;
- analizirati otrokove odzive, doživljanje in interes ob izvajanju dejavnosti, povezanih z velikimi zvermi.

Raziskovalna metoda in vzorec

Za natančno evalvacijo vpliva načrtovanih dejavnosti na znanje in stališča predšolskih otrok je bila uporabljena deskriptivna ter kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Raziskovalna zasnova je temeljila na enoskupinskem eksperimentu z začetnim in s končnim stanjem, kjer so isti otroci reševali identičen merski instrument pred izvedbo pedagoških dejavnosti (predtest) in po njihovem zaključku (potest), kar je omogočilo neposredno primerjavo in ugotavljanje učinkov intervencije.

V raziskavi je sodelovalo 16 otrok, starih od pet do šest let, iz notranjsko-kraške regije, natančneje iz vrtca na območju snežniških gozdov. Izbira lokacije je ključna, saj otroci na tem območju odraščajo v neposredni bližini habitatov velikih zveri, kar raziskavi daje dodatno težo z vidika avtentičnosti okolja in neposredne relevantnosti za lokalno skupnost.

Merski instrument in zbiranje podatkov

Vprašalnik, ki smo ga uporabili za zbiranje podatkov, smo oblikovali posebej za namen raziskave in je bil prilagojen predšolskim otrokom. Vseboval je 22 vprašanj. Največ vprašanj je bilo odprtega tipa, pri katerih otroci odgovarjajo z lastnimi besedami. Ta vprašanja so bila namenjena ugotavljanju predznanja, razumevanju pojmov ter opisovanju lastnih izkušenj. Poleg odprtih vprašanj so bila v vprašalnik vključena tudi zaprta vprašanja, pri katerih so imeli otroci na voljo vnaprej določene odgovore. Med njimi se pojavljajo vprašanja izbirnega tipa, kjer otroci izbirajo med ponujenimi možnostmi. Prav tako so vključena vprašanja tipa da/ne; ta so bila namenjena predvsem preverjanju znanja. Prisotna so bila tudi slikovna vprašanja, pri katerih so otroci prepoznavali živali ali njihove značilnosti na podlagi vizualnih prikazov. S kombinacijo različnih tipov vprašanj smo zagotovili večjo raznolikost podatkov ter povečali zanesljivost in veljavnost raziskave.

Na podlagi ugotovljenega predznanja smo načrtovali izvedbo dejavnosti o obravnavani temi. Pripravili smo dejavnosti, ki so se smiselno dopolnjevale in prepletale ter sledile smernicam izkustvenega učenja. Preko njih so otroci spoznavali velike zveri, njihova življenja, uvideli njihov pomen za ohranjanje biodiverzitete in ustvarili pozitiva stališča do sobivanja z njimi. Po končani izvedbi dejavnosti so otroci zopet rešili enak vprašalnik, na podlagi katerega smo evalvirali učinkovitost izvedenih dejavnosti na znanje. Poleg vprašalnika smo se s posameznimi otroci sproščeno pogovarjali o izvedenih dejavnostih in tudi s tem poskušali pridobiti informacije o pridobljenem znanju ter stališčih otrok do velikih zveri snežniških gozdov (medveda, evrazijskega risa in volka).

Po izvedbi dejavnosti in izpolnjenih vprašalnikih smo najprej kvalitativno pregledali odgovore otrok ter jih razvrstili v preglednice, v katere smo vnašali odgovore iz vprašalnika pred dejavnostmi in po njih. Za prikaz rezultatov je bila uporabljena deskriptivna statistika, pri čemer so bili izračunani frekvence in deleži posameznih odgovorov. Primerjali smo deleže pravilnih odgovorov pred izvedbo dejavnosti in po njihovi izvedbi ter analizirali spremembe v znanju in odnosu otrok do velikih zveri.

Opis in potek izvedenih dejavnosti

Raziskava je obsegala šest medsebojno povezanih dejavnosti, ki so otrokom omogočale postopno spoznavanje velikih zveri snežniških gozdov. Dejavnosti so temeljile na načelih izkustvenega učenja in so vključevale neposredno opazovanje, raziskovanje, ustvarjalne dejavnosti, gibanje ter sodelovanje z lokalnim okoljem.

Spoznavanje medveda

Prva dejavnost je bila usmerjena v celostno spoznavanje bioloških značilnosti rjavega medveda preko veččutnih in izkustvenih pristopov. Uvodni del je temeljil na literarnem izhodišču s prebiranjem slikanice *Medvedova zgodba* (Merveille, 2023), čemur sta sledila vodena poučna razprava in obnova vsebine. Za poglobitev predstav so si otroci ogledali še strokovno-poučno knigo *Medved* (Dumont, 2022). V osrednjem delu dejavnosti so otroci v avtentičnem okolju neposredno opazovali nagačenega rjavega medveda. Sledilo je izkustveno spoznavanje njegovih anatomskih in drugih značilnosti (preko slik,



Slika 1 Spoznavanje medvedovih značilnosti



Slika 2 Praskanka medvedje šape

taktilnega spoznavanja …) (slika 1). Spoznavanje medveda smo sklenili s poslušanjem avtentičnih zvočnih posnetkov oglašanja v naravi.

V zaključnem delu so otroci dejavnosti izvajali v treh skupinah, kar je vsakemu otroku omogočilo sodelovanje pri vseh načrtovanih dejavnostih. V prvi skupini so iz predhodno nabranih naravnih lesenih palčk oblikovali prostorski model medvedjega brloga, v katerega so nato umestili in zalepili sličico medveda. V drugi skupini so preko opazovanja nagačenega eksponata izvajali risanje medveda na format A4 z uporabo naravnega oglja kot avtentičnega likovnega medija. V tretji skupini pa so z metodo praskanja na doma izdelanih praskankah odkrivali skriti motiv medvedje šape, s čimer so utrjevali predstave o zgradbi stopal te zveri (slika 2).

Obisk lovca

Druga dejavnost je bila izvedena v sodelovanju z lokalnim okoljem z namenom spoznavanja vloge človeka pri upravljanju gozdnih ekosistemov in varovanju divjadi. Uvodni del je potekal v obliki motivacijskega ugibanja, s katerim smo med otroki spodbudili radovednost pred prihodom zunanjega strokovnjaka – lovca. Gost je otroke seznanil s svojo poklicno identiteto in predstavil avtentične rekvizite: lovsko uniformo, raznovrstno rogovje, daljnogled, nahrbtnik, svetilko, lovski rog, nagačeno ujedo (sovo) ter slikovno gradivo lovskih objektov (opazovalnic). Med interaktivnim predavanjem je lovec otrokom podrobno predstavil naravovarstveni vidik svojega dela, pomen zaščite ogroženih vrst ter zakonsko regulirane okvire lovskih aktivnosti. Otroci so med pogovorom aktivno sodelovali in pod vodstvom gosta soustvariq-li tematski plakat, na katerega so umeščali sličice, povezane z lovčevimi nalogami in opremo v gozdu. V osrednjem delu je bila uporabljena metoda veččutnega raziskovanja. Otroci so tipno in vizualno analizirali morfološke značilnosti razstavljenega rogovja ter neposredno otipali teksturo perja nagačene sove.

Izkušnjo so nadgradili s preizkušanjem akustičnih lastnosti lovskega roga in posnemanjem signalnih zvokov. V zaključni fazi so otroci doživeto izkušnjo izrazili preko likovnega poustvarjanja z motivom lovca v njegovem delovnem okolju.

Spoznavanje risa

Tretja dejavnost je bila posvečena spoznavanju zgradbe in vedenjskih značilnosti evrazijskega risa. Uvodna motivacijska dejavnost se je začela z ogledom izobraževalnega animiranega filma *Huda RISanka* (Gorenc, 2024). Nato so si otroci od blizu ogledali in taktilno raziskovali teksturo preproge iz risovega krzna (slika 3).



Slika 3 Spoznavanje risovih značilnosti



Slika 4 Ris in otroci z risjimi maskami

Vzporedno so z umeščanjem vnaprej pripravljenega slikovnega gradiva na skupni plakat razvrščali slike, ki so prikazovale značilnosti te zveri. Sledila sta poslušanje risjega oglašanja in branje izbranega odlomka iz strokovnopoučne zgodbe *Huda risinja* (Gorenc, 2023). V osrednjem delu je delo potekalo v treh rotacijskih skupin, kar je vsem otrokom omogočilo sodelovanje pri vseh načrtovanih dejavnostih. V prvi skupini so otroci na podlagi predhodno pridobljenih predstav z barvicami risali risa, pri čemer so se osredotočali na njegove prepoznavne telesne značilnosti. Druga skupina otrok je s pomočjo delovnega lista odtiskovala risje šape, s čimer so tvorili sledno pot, po kateri so v okviru problemske naloge lačnega risa pripeljali do hrane in bivališča. Tretja skupina pa je izdelovala obrazne maske risa. Otroci so vnaprej pripravljene predloge najprej pobarvali, nato pa nanje pritrdili lesene palčke, kar je omogočilo uporabo mask za igro vlog in izkustveno posnemanje živali (slika 4).

Spoznavanje volka

Četrta dejavnost je bila zasnovana z namenom spoznavanja telesnih značilnosti, načina življenja in socialne organizacije volkov. Za uvodno motivacijo smo si ogledali videoposnetek, ki je prikazoval naravni habitat, strategije lova in dinamiko življenja ter preživetja v tropu. V osrednjem delu so otroci preko neposrednega stika s preprogo iz volčjega krzna raziskovali zunanjo telesno zgradbo te zveri. Pridobljeno znanje so nato utrdili z razvrščanjem in umeščanjem vnaprej pripravljenih sličic na skupinski plakat (slika 5). Dejavnost je vključevala tudi zvočno in gibalno izkustvo, saj so otroci posnemali volčje tuljenje ter tako spoznali enega od značilnih načinov sporazumevanja volkov.



Slika 5 Izdelava plakata o značilnostih volka



Slika 6 Odtiskovanje in vlivanje volkovih šap

Delo je potekalo v treh rotacijskih skupinah, ki so vsem otrokom omogočile prehod skozi vse praktične aktivnosti. Prva skupina otrok je reševala problemsko nalogo s sestavljanjem dveh kompleksnejših, vnaprej ročno izdelanih sestavljank z motivom volka, s čimer so utrjevali predstave o njegovi zunanji zgradbi. Druga skupina je likovno ustvarjala in razvijala gibalne spretnosti. Otroci so na pripravljeno predlogo z obrisom volka lepili natrgan papir v barvnih odtenkih volčjega kožuha in tako oblikovali trganko. V tretji skupini so spoznali postopek izdelave mavčnih odlitkov volčjih stopinj. Model volčje šape so najprej odtisnili v plastelin in s tem izdelali kalup, nato pa vanj vlili mavčno zmes. Po strditvi so dobili tridimenzionalne odlitke volčjih stopinj (slika 6).

Gibalni poligon

Peta dejavnost je potekala v telovadnici vrtca in je bila namenjena povezovanju naravoslovnih vsebin z razvojem gibalnih sposobnosti ter izkustvenemu spoznavanju značilnih načinov gibanja in vedenja velikih zveri. Uvodni del je obsegal gibalno-motivacijsko igro »Razgibajmo se kot zveri«, ki je potekala v krogu. Otroci so se na poimenovanje posamezne zveri odzvali z vnaprej določenim gibom in oglašanjem. Ob besedi »volk« so z dvignjenimi rokami poskočili naprej in posnemali volčje tuljenje, ob besedi »ris« so se s previdnimi koraki pomikali nazaj, ob besedi »medved« pa so s topotanjem ponazarjali njegovo hojo. Ogrevanje se je nadaljevalo s tekom, pri katerem so posnemali tek volka, s plazenjem, ki je ponazarjalo risje zalezovanje plena, ter z umiritvijo v ležečem položaju, s katero so ponazorili medvedje zimsko mirovanje.



Slika 7 Posnemanje gibanja velikih zveri v gibalnem poligonu



Slika 8 Natančna predstavitev vseh treh velikih zveri

Osrednji del dejavnosti je predstavljal krožni gibalni poligon, zasnovan na značilnih načinih gibanja volka, risa in medveda. Na postaji Volčji tek so otroci tekli med stožci, spreminjali smer gibanja in preskočili vrv, ki je ponazarjala gozdni potok. Na postaji Risji skoki so izvajali sonožne, čim tišje odrivne skoke in doskoke v koordinacijske obroče ter pri tem razvijali koordinacijo, ravnotežje in nadzor nad gibanjem. Na postaji Medvedja hoja so v opori na vseh štirih premagovali nizke ovire in pred seboj potiskali težjo žogo (slika 7).

V zaključnem delu je sledilo postopno umirjanje. Otroci so ležali na hrbtu in z zaprtimi očmi poslušali zvoke iz gozdnega okolja ter oglašanje velikih zveri. Sproščanje smo spodbudili tako, da smo jih božali s svilenimi rutkami.

Ekskurzija v DINA Pivka

Projekt smo zaključili s strokovno ekskurzijo v Center o velikih zvereh DINA Pivka, z namenom, da bi otroci utrdili in nadgradili pridobljeno znanja v specializiranem, interaktivnem učnem okolju. Ob prihodu je strokovno vodstvo otroke nagovorilo pred razstavno vitrino z nagačenima eksponatoma rjavega medveda in volka. Sledil je ogled izobraževalnega animiranega filma *Huda RI-Sanka* v namenskem avdiovizualnem prostoru. V osrednjem, problemsko zasnovanem delu ekskurzije so otroci preko neposrednega opazovanja in primerjanja spoznavali značilnosti vseh treh velikih zveri. Vodnica jim je s pomočjo slikovnega gradiva, modelov šap in oblike iztrebkov predstavila načine prepoznavanja prisotnosti velikih zveri v naravnem okolju (slika 8).

Pri obravnavi evrazijskega risa so si otroci ogledali tudi telemetrično ovra-

tnico, s čimer so spoznali sodobne naravoslovnoraziskovalne metode spremljanja in varovanja ogroženih vrst. Sledila je evalvacija pridobljenega znanja z reševanjem interaktivnega in zvočno podprtega kviza o biologiji ter etologiji velikih zveri. Zaključni del ekskurzije je potekal na prostem in je vključeval izkustveno igro vlog z elementi situacijskega učenja. Otroci so najprej ponovili pravila prometne varnosti in prečkanja cestišča, nato pa prevzeli vloge izbranih velikih zveri. Z gibanjem so ponazorili prečkanje tlakovane površine (»cesto«), pri čemer so se soočali s premikajočimi se »vozili«, ki so jih uprizarjali pedagoški delavci vrtca. Preko te igre vlog so preko izkustvenega učenja spoznavali nevarnosti, ki jih promet in prometna infrastruktura predstavljata za gibanje, selitvene poti in preživetje velikih zveri, ter problematiko razdrobljenosti njihovega življenjskega prostora.

Rezultati

Primerjava rezultatov predtesta in potesta kaže, da so načrtovane dejavnosti pomembno prispevale k izboljšanju znanja otrok o velikih zvereh ter oblikovanju pozitivnejšega odnosa do njih. Napredek je opazen pri razumevanju osnovnih naravoslovnih pojmov, prepoznavanju značilnosti posameznih vrst in poznavanju pravilnega vedenja v naravi. Rezultati potrjujejo pomen izkustvenega učenja pri obravnavi naravoslovnih vsebin v predšolskem obdobju.

Analiza odgovorov na vprašanje »Kaj pomeni, da je žival zaščitena?«

Pri vprašanju »Kaj pomeni, da je žival zaščitena?« se je pokazal izrazit napredek v razumevanju naravovarstvenih vsebin. Pred izvedbo dejavnosti nihče od otrok ni pravilno odgovoril na to vprašanje, po izvedenih dejavnostih pa se je delež pravilnih odgovorov povečal na 25,0 %. Pred dejavnostmi so otroci pojem zaščitena žival pogosto povezovali z zunanjimi značilnostmi živali ali pa njegovega pomena niso poznali. Po izvedenih dejavnostih so odgovarjali, da zaščitenih živali ne smemo loviti oz. jih moramo varovati, ker jih je v naravi malo (preglednica 1). Rezultati kažejo, da so otroci razvili boljše razumevanje pomena varstva živalskih vrst, kar predstavlja pomemben korak pri oblikovanju okoljske odgovornosti in trajnostne naravnanosti.

Analiza odgovorov na vprašanje »Ali veš, katera od spodnjih živali je zaščitena?«

Napredek je bil opazen tudi pri vprašanju »Ali veš, katera od spodnjih živali je zaščitena?«. Po izvedenih dejavnostih so otroci zanesljiveje prepoznavali rjavega medveda, evrazijskega risa in volka kot zaščitene vrste ter jih razlikovali od drugih gozdnih živali (slika 9). Takšni rezultati kažejo, da neposredno

Preglednica 1 Odgovori otrok na vprašanje »Kaj pomeni, da je žival zaščitena?« pred in po dejavnostih

Odgovori	Pred izvedbo		Po izvedbi	
	f	*f* %	*f*	*f* %
Da ima dobra ušesa za skrivanje, ostre zobe.	1	6,3	0	0,0
Da ne more umreti.	1	6,3	0	0,0
Da ima ostre zobe.	1	6,3	0	0,0
Da se skrije.	1	6,3	0	0,0
Ne vem.	11	68,8	9	56,3
V hiši.	1	6,3	1	1,7
Da jih ne ubijemo.	0	0,0	4	25,0
Da se skrije, spleza na drevo.	0	0,0	1	6,3
Da so zveri.	0	0,0	1	6,3
Da je ne smemo loviti.	0	0,0	1	6,3
Skupaj	16	100,0	16	100,0



Slika 9 Delež pravilnih odgovorov otrok na vprašanje »Ali veš, katera od spodnjih gozdnih živali je zaščitena?« pred in po dejavnostih

spoznavanje živali in njihovega življenjskega okolja pomembno prispeva k razumevanju biotske raznovrstnosti ter pomena varovanja ogroženih vrst.

Analiza odgovorov na vprašanje »Zakaj misliš, da je žival zaščitena?«

Pri tem vprašanju je prišlo do velikega napredka po izvedbi načrtovanih dejavnosti. Odgovori otrok so prikazani v preglednici 2. Pred izvedbo dejavnosti so otroci odgovarjali predvsem na podlagi svojih predstav in izkušenj, pri čemer so zaščito živali pogosto povezovali z njeno velikostjo, močjo ali nevarnostjo za človeka. Nekateri odgovora niso znali podati oz. so navajali razlage, ki niso bili povezani z naravovarstvom. Po izvedenih dejavnostih so bili odgovori otrok vsebinsko bogatejši in strokovno ustreznejši. Otroci so pojasnjevali, da so živali zaščitene zato, ker jih je malo, ker jih moramo varovati pred človekom oz. zato, da ne bi izumrle. V njihovih odgovorih se je odražalo boljše razumevanje pomena ohranjanja živalskih vrst ter človekove odgovornosti pri varovanju narave.

Rezultati kažejo, da so dejavnosti pomembno prispevale k razumevanju osnovnih naravovarstvenih pojmov. Otroci niso usvojili le novega znanja, temveč so začeli razvijati tudi razumevanje pomena biotske raznovrstnosti in varovanja ogroženih vrst. Takšne ugotovitve potrjujejo, da lahko izkustveno

Preglednica 2 Odgovori otrok na vprašanje »Zakaj misliš, da je žival zaščitena?« pred in po dejavnostih

Odgovori	Pred izvedbo		Po izvedbi	
	f	*f* %	*f*	*f* %
Da je ne ustrelimo.	4	25,0	0	0,0
Ker ima ostre kremplje, lahko ugrizne.	1	6,3	0	0,0
Ker je medved močen.	1	6,3	0	0,0
Ker pleza na drevo.	1	6,3	0	0,0
Ker so hitre.	1	6,3	0	0,0
Ker se skrijejo.	1	6,3	0	0,0
Ne vem.	7	43,8	5	31,3
Ker jih je malo.	0	0,0	10	62,5
Ker so lepe.	0	0,0	1	6,3
Skupaj	16	100,0	16	100,0



Slika 10 Delež pravilnih odgovorov otrok na vprašanje »Ali ima medved/ris/volk rep?« pred in po izvedbi dejavnostih

učenje pomembno prispeva k razvoju okoljske odgovornosti in trajnostne naravnanosti že v predšolskem obdobju.

Analiza odgovorov na vprašanja »Ali ima medved/ris/volk rep«?

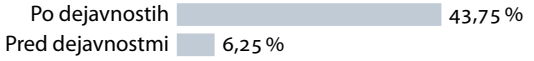
Zelo izrazit napredek je bil dosežen pri vprašanju »Ali ima medved/ris/volk rep?« (slika 10). Pred izvedbo dejavnosti je pravilno odgovorila le četrtina otrok, po izvedenih dejavnostih pa so pravilno odgovorili vsi. Pred izvedbo dejavnosti je prihajalo do napačnih odgovorov, saj so otroci menili, da medved nima repa. Po izvedenih dejavnostih se je delež pravilnih odgovorov spremenil. Takšen rezultat lahko pripišemo neposrednemu opazovanju nagačenega medveda, pri katerem so otroci njegov kratek rep tudi otipali. Rezultat potrjuje, da imajo neposredne izkušnje bistveno večji vpliv na usvajanje naravoslovnega znanja kot zgolj posredovanje informacij s slikami ali z razlago.

Analiza odgovorov na vprašanje »Katera šapa je medvedja, katera risja in katera volčja?«

Tudi pri vprašanju »Katera šapa je medvedja, katera risja in katera volčja?« se je pokazal napredek po izvedbi dejavnosti. Pred izvedbo dejavnosti je šape pravilno prepoznalo 37,5 % otrok, po izvedenih dejavnostih pa se je delež pra-



Slika 11 Delež pravilnih odgovorov otrok na vprašanje »Katera šapa je medvedja, katera risja in katera volčja?« pred in po izvedbi dejavnostih



Slika 12 Delež pravilnih odgovorov na vprašanje »Ali so medved, volk in ris nevarni za ljudi?« pred in po izvedbi dejavnostih

vilnih odgovorov povečal na 81,25 % (slika 11). Otroci so po izvedenih dejavnostih uspešneje razlikovali med medvedjo, risjo in volčjo šapo, kar je mogoče povezati z uporabo avtentičnih materialov, odtiskovanjem šap in njihovim vlivanjem v mavec. Rezultati potrjujejo, da veččutno učenje pomembno izboljšuje razumevanje naravoslovnih vsebin v predšolskem obdobju.

Analiza odgovorov na vprašanje »Ali so medved, volk in ris nevarni za ljudi?«

Pomembna sprememba se je pokazala tudi pri vprašanju »Ali so velike zveri nevarne za človeka?«. Pred izvedbo dejavnosti so otroci velike zveri pogosto opisovali kot nevarne živali, ki napadajo ljudi. Po izvedenih dejavnostih so njihovi odgovori postali stvarnejši. Otroci so pojasnjevali, da se velike zveri človeku praviloma umaknejo in postanejo nevarne predvsem tedaj, ko se počutijo ogrožene ali ko varujejo svoje mladiče. Tako se je delež pravilnih odgovorov pred izvedbo dejavnosti, ki je bil samo 6,25 %, povzpel na 43,75 % po izvedbi dejavnosti (slika 12). Takšna sprememba kaže, da lahko načrtovane naravoslovne dejavnosti pomembno zmanjšujejo predsodke in neutemeljene strahove ter prispevajo k oblikovanju spoštljivega odnosa do živali.

Razprava

Rezultati celotne raziskave potrjujejo, da izkustveno učenje predstavlja učinkovit pedagoški pristop pri obravnavi naravoslovnih vsebin v predšolskem obdobju. Neposredne izkušnje, raziskovanje, ustvarjalne dejavnosti ter stik z avtentičnimi materiali so otrokom omogočili globlje razumevanje velikih zveri in njihove vloge v naravi. Poleg izboljšanja naravoslovnega znanja so dejavnosti prispevale tudi k razvoju trajnostne naravnanosti, okoljske odgovornosti in spoštljivega odnosa do naravnega okolja, kar predstavlja enega temeljnih ciljev sodobne predšolske vzgoje.

Ugotovitve so skladne s spoznanji Barice Marentič Požarnik idr. (2019), ki poudarja pomen aktivnega vključevanja otrok v proces učenja. Neposredni

stik z avtentičnimi materiali, raziskovanje in lastna dejavnost otrokom omogočajo globlje razumevanje naravoslovnih pojavov kot zgolj posredovanje informacij. Podobno poudarja tudi Kroflič (1999), ki izkustveno učenje opredeljuje kot proces, v katerem otrok znanje gradi na podlagi lastnih izkušenj in aktivnega sodelovanja.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi zmanjšanje strahu in stereotipnih predstav o velikih zvereh. Otroci so po izvedenih dejavnostih pogosteje izražali spoštovanje do živali ter bolje razumeli njihov pomen za ohranjanje naravnega ravnovesja. Rezultati tako potrjujejo, da lahko zgodnje naravoslovno izobraževanje pomembno prispeva k oblikovanju trajnostnega odnosa do narave in okoljsko odgovornega ravnanja.

Sklep

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako načrtovane naravoslovne dejavnosti, zasnovane po načelih izkustvenega učenja, vplivajo na znanje predšolskih otrok o zaščitenih velikih zveri v snežniških gozdovih ter na razvoj njihovega trajnostnega odnosa do narave. Rezultati kažejo, da so izvedene dejavnosti pomembno prispevale k izboljšanju naravoslovnega znanja otrok, njihovemu razumevanju ekološke vloge velikih zveri in oblikovanju odgovornejšega odnosa do naravnega okolja.

Otroci so po izvedenih dejavnostih uspešneje prepoznavali zaščitene živalske vrste, bolje razumeli pomen njihovega varovanja ter pravilneje opisovali njihove značilnosti, prehranjevanje in življenjski prostor. Pomemben napredek se je pokazal tudi pri poznavanju pravil varnega ravnanja ob srečanju z veliko zverjo. Poleg pridobivanja naravoslovnega znanja se je zmanjšal tudi strah pred velikimi zvermi, saj so otroci razvili stvarnejše razumevanje njihovega vedenja in njihovega pomena za ohranjanje naravnega ravnovesja.

Ugotovitve raziskave potrjujejo, da izkustveno učenje predstavlja učinkovit pedagoški pristop pri obravnavi naravoslovnih vsebin v predšolskem obdobju. Neposredne izkušnje, raziskovanje, ustvarjalne dejavnosti ter uporaba avtentičnih materialov otrokom omogočajo aktivno gradnjo znanja, spodbujajo radovednost ter prispevajo k trajnejšemu razumevanju naravoslovnih pojavov. Hkrati takšen način učenja spodbuja razvoj okoljske odgovornosti, spoštovanja do živih bitij in trajnostne naravnanosti, kar predstavlja enega izmed pomembnih ciljev sodobne predšolske vzgoje.

Posebna vrednost predstavljene raziskave je v povezovanju vsebin zgodnjega naravoslovja z lokalnim okoljem. Spoznavanje velikih zveri snežniških gozdov otrokom omogoča, da naravo doživljajo kot del svojega življenjskega prostora, razvijajo občutek pripadnosti domačemu okolju ter razumejo po-

men ohranjanja biotske raznovrstnosti. Takšen pristop prispeva k oblikovanju pozitivnega odnosa do naravne dediščine in spodbuja odgovorno ravnanje že v zgodnjem otroštvu.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi omejitve raziskave. Ta je bila izvedena na manjšem namenskem vzorcu otrok iz enega vrtca, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo predšolskih otrok. Poleg tega smo učinke dejavnosti spremljali neposredno po izvedbi dejavnosti, zato ni bilo mogoče oceniti dolgoročnega ohranjanja pridobljenega znanja in oblikovanih stališč.

V prihodnje bi bilo smiselno podobne raziskave izvesti na večjem številu vrtcev in v različnih slovenskih regijah ter spremljati dolgoročne učinke izkustvenega učenja na razvoj naravoslovne pismenosti, okoljske odgovornosti ter trajnostne naravnanosti otrok. Predstavljeni primer dobre prakse kaže, da lahko kakovostno načrtovane naravoslovne dejavnosti pomembno prispevajo k oblikovanju odgovornih, radovednih in okoljsko ozaveščenih posameznikov že v predšolskem obdobju.

Literatura

Bajželj, M., in Galien, U. (2016). *Gozdne živali.* Mladinska knjiga.

Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, S., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D., in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede.

Beard, C., in Wilson, J. P. (2018). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching* (4. izd). Kogan Page.

Chapron, G., Kaczensky, P., Linnell, J. D. C., von Arx, M., Huber, D., Andrén, H., López-Bao, J. V., Adamec, M., Álvares, F., Anders, O., Balčiauskas, L., Balys, V., Bedő, P., Bego, F., Blanco, J. C., Breitenmoser, U., Brøseth, H., Bufka, L., Bunikyte, R., … Boitani, L. (2014). Recovery of large carnivores in Europe's modern human-dominated landscapes. *Science, 346*(6216), 1517–1519.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Dumont, Y. (2022). *Medved* (M. Mihelič, prev.). Grahovac.

Eleršek, L. (2001). *Knjiga o gozdu: o njegovem pomenu, lepoti, podrobnostih in sestavi.* Samozaložba.

Gorenc, B. (2023). *Huda risinja.* Miš.

Gorenc, B. (Scenarist). (2024). *Huda RISanka* [Video]. Produkcija Invida za Life Lynx. https://www.youtube.com/watch?v=uheurmT2f8I&t=5s

Gregorič, M. (Voditelj). (2017, 31. oktober). *Metamorfoza 061: velike zveri v Sloveniji, 1. del* [Podkast]. Metina lista.

Korenjak, A., in Adamič, M. (1996). Odnos človeka do velikih zveri. *Gozdarski vestnik, 54*(3), 130–146.

Krofel, M., in Jerina, K. (2012). Pregled konfliktov med medvedi in ljudmi: vzroki in možne rešitve. *Gozdarski vestnik, 70*(5/6), 235–252.

Kroflič, R. (1999). *Vzgoja kot umetnost: pedagoški koncept izkustvenega učenja.* Znanstveno in publicistično središče.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka.* DZS.

Marentič Požarnik, B., Šarič, M., in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje.* Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2020). Teorije praktičnega razvoja. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: 1. zvezek* (2. izd., str. 31–68). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Merveille, C. (2023). *Medvedova zgodba* (B. Hanuš, prev.). Hart.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Kurikulum za vrtce.* Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, prev.). International Universities Press.

Learning About Large Carnivores as an Opportunity to Develop a Sustainable Relationship with Nature in Early Childhood Education

This paper presents examples of good practice in introducing early science education through the pedagogical concept of experiential learning in the preschool period. It focuses on learning about the protected large carnivores of the Snežnik forests (the brown bear, Eurasian lynx, and wolf) with the aim of fostering a sustainable relationship with the natural environment and reducing prejudice and fear. The evaluation of the activities is based on a non-experimental study that examined the impact of planned science-related content on children's knowledge and attitudes. The results indicate that direct experiences, the use of authentic materials, and active exploration are key factors in developing more enduring scientific knowledge, understanding the ecological role of predators, and fostering environmental responsibility from early childhood onward.

Keywords: preschool education, large carnivores, sustainable development, early science learning, experiential learning

Vloga digitalnih medijev pri oblikovanju medkulturne občutljivosti mladih: teoretični okvir in didaktične implikacije

Julija Petan
Študentka Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete
petanjulija@hotmail.com

Brez ustrezne pedagoške podpore lahko digitalni mediji pri mladih utrjujejo stereotipe in omejujejo razumevanje kulturne raznolikosti. Algoritmično pogojeno medijsko okolje ustvarja t. i. filtrirne mehurčke, ki zožujejo stik z drugačnimi perspektivami in iz mladih ustvarjajo pasivne prejemnike medijskih sporočil. Hkrati pa digitalni mediji ob ustrezni pedagoški podpori ponujajo priložnost za stik s kulturami, s katerimi se mladi v vsakdanjem življenju ne srečujejo, in s tem spodbujajo razvoj medkulturne občutljivosti. Kompetence, kot sta medkulturna občutljivost in kritična medijska pismenost, so v kontekstu globalizacije in družbe 5.0 nepogrešljive za razvoj vključujoče družbe. Strokovni prispevek obravnava vlogo digitalnih medijev pri oblikovanju stališč mladih do kulturne raznolikosti na podlagi pregleda relevantne domače in tuje literature. Teoretična izhodišča izhajajo iz Bennettovega razvojnega modela medkulturne občutljivosti ter konstruktivističnega razumevanja kompetenc. Posebna pozornost je namenjena razlikovanju med pasivno konzumacijo medijev in kritično medijsko pismenostjo ter vlogi šole kot korektivnega prostora, kjer se z ustreznimi didaktičnimi pristopi razvijata kritično razumevanje medijskih vsebin in empatija do kulturno drugačnih. Predstavljen je konceptualni model KREA (Kritično opazovanje – Raziskovanje mehurčka – Empatično srečanje – Aktivno ustvarjanje), ki ponuja teoretično utemeljen didaktični okvir za razvijanje medkulturne občutljivosti pri učencih ter se umešča v okvir kompetenc za prihodnost, kot jih opredeljujeta DigComp in Referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo Sveta Evrope. Model odpira prostor za nadaljnje empirično preverjanje.

Ključne besede: medkulturna občutljivost, digitalni mediji, odmevne komore, kritična medijska pismenost, didaktični pristopi

CC BY-SA © 2026 Julija Petan
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.5

Uvod

Digitalni mediji so danes nepogrešljiv del vsakdanjega življenja mladih, saj so prostor komunikacije, razvedrila, spoznavanja sveta in oblikovanja identitete. Hkrati pa digitalno medijsko okolje ni nevtralno. Algoritmi selektivno

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

izbirajo vsebine glede na preteklo vedenje uporabnika in ustvarjajo t. i. filtrirne mehurčke ter odmevne komore, ki omejujejo stik z drugačnimi pogledi ter utrjujejo obstoječe stereotipe in predsodke.

V kontekstu globalizacije postaja medkulturna občutljivost ena ključnih kompetenc, ki jih mladi potrebujejo za odgovorno delovanje v kulturno raznoliki družbi. Šola ima pri tem pomembno vlogo, saj lahko deluje kot prostor, kjer se učenci naučijo kritično vrednotiti medijske vsebine, prepoznavati algoritmične vzorce in razvijati empatičen odnos do kulturno drugačnih.

Namen strokovnega prispevka je na podlagi pregleda relevantne literature raziskati, kako digitalni mediji in algoritmično pogojeno medijsko okolje vplivajo na razvoj medkulturne občutljivosti mladih, ter na podlagi sinteze relevantne literature oblikovati didaktični okvir za pedagoško prakso. Izhodišče prispevka je hipoteza, da digitalni mediji brez ustrezne pedagoške podpore utrjujejo stereotipe in omejujejo stik z drugačnimi perspektivami, medtem ko kritična medijska pismenost, razvita v šolskem okolju, učencem omogoča bolj poglobljeno razumevanje kulturnih razlik in razvoj empatije do kulturno drugačnih.

Teoretična izhodišča

Medkulturna občutljivost

Medkulturna občutljivost je v času globalizacije in digitalizacije nepogrešljiva kompetenca, ki zahteva tako individualno prizadevanje kot sistematično podporo izobraževalnih institucij. Zajema mrežo različnih osebnostnih in intelektualnih zmožnosti, ki se razvijajo skozi otroštvo in mladostništvo ter potrebujejo sistematično pedagoško podporo.

Byram (1997) v modelu petih »savoirjev« izpostavi kritično kulturno zavest, ki vključuje sposobnost kritičnega vrednotenja vidikov lastne kulture in kultur drugih ter se povezuje s tremi ravnmi refleksije: refleksijo o znanju, refleksijo o sebi in refleksijo o svetu. Byram obenem zavrača strogo ločevanje med učenjem jezika in učenjem medkulturnih vsebin ter učenje jezika povezuje s konceptom medkulturnega državljanstva, katerega cilj je razviti translingvalno in transkulturno kompetenco, kjer jezik deluje kot most za razumevanje kulturnih razlik.

Bennett (2017) v Razvojnem modelu medkulturne občutljivosti opiše šest stopenj, od etnocentrizma do etnorelativizma. Etnocentrične stopnje so zanikanje, obramba in minimizacija, etnorelativne pa sprejemanje, prilagajanje in integracija. V zadnji fazi so kulturne razlike trajno vključene v posameznikovo identiteto, ki deluje kot mediator med kulturami.

Darla K. Deardorff (2006, 2009) pa v piramidnem modelu opredeli pet kom-

ponent medkulturnih kompetenc, ki so: ustrezna stališča (spoštovanje, pripravljenost za medkulturno učenje ter odprtost do ljudi iz drugih kultur), veščine, znanje in razumevanje, želeni notranji izid (prilagodljivost različnim komunikacijskim slogom in vedenjem, fleksibilnost pri izbiri ustreznih načinov sporazumevanja, etnorelativni pogled, empatija) ter zunanji izid (učinkovito vedenje in komunikacija, ki omogočata doseganje ciljev medkulturne občutljivosti). Njen realistični pristop poudarja, da uspeh v medkulturni komunikaciji pomeni doseganje ciljev v zadovoljivi meri.

Medkulturna občutljivost se po predstavljenih modelih kaže kot dinamičen proces, ki se oblikuje v interakciji z družbenim okoljem. Pri mladih imajo pri tem ključno vlogo mediji in procesi socializacije, ki soustvarjajo njihove predstave o kulturni raznolikosti.

Mediji in socializacija mladih

Giddens (1991) socializacijo v pozni moderni opiše kot »refleksivni projekt jaza«, v katerem posameznik identiteto nenehno oblikuje na podlagi informacij, izkušenj in zgodb. Avtor poleg družine kot ključne dejavnike socializacije navede abstraktne sisteme, ki nadomeščajo tradicionalno prehajanje znanja med generacijami. Medije lahko razumemo kot enega ključnih delov teh sistemov, saj posredujejo znanje, izkušnje in interpretacije sveta, ki pomembno oblikujejo posameznikovo razumevanje realnosti.

Giddens izpostavi več mehanizmov, preko katerih mediji vplivajo na posameznika in njegovo identiteto. Preko posredovane izkušnje nam omogočajo stik z dogodki, ki so prostorsko in časovno oddaljeni, globalni dogodki pa tako redno vstopajo v naše intimne občutke in načrtovanje življenja. Mediji ponujajo modele življenjskih slogov, ki jih posamezniki uporabljajo pri oblikovanju identitete. To je še posebej pomembno pri mladih, ki na družbenih omrežjih iščejo vzornike in oblikujejo svojo identiteto.

Buckingham (2003) to analizo konkretizira v kontekstu mladih. Mediji so v njihovem življenju osrednji prostor za ustvarjanje identitete. Iz tega izhaja nujnost medijske vzgoje, ki mladim omogoča, da postanejo aktivni in refleksivni uporabniki medijev, sposobni prepoznavati politično in ekonomsko ozadje medijskih sporočil, kar je ključno za demokratično družbo.

Sonia Livingstone (2002) mlade opredeljuje kot »aktivne igralce«, ki sodelujejo pri izboru, interpretaciji in uporabi medijskih vsebin. Njeno kasnejše delo (Livingstone, 2007) poudari, da učinki medijev niso enoznačni, temveč odvisni od širšega konteksta rabe.

V sodobnem, medijsko bogatem okolju, kjer so mediji vseprisotni in personalizirani, mladi vse pogosteje oblikujejo svojo identiteto v digitalnih prosto-

rih. Novejše raziskave (Soh idr., 2024) kažejo, da so družbena omrežja postala temeljni kontekst razvoja identitete. Mladi preko manipulacije z digitalnim okoljem (npr. urejanje profilov, filtriranje vsebin) aktivno konstruirajo svojo identiteto, hkrati pa algoritmi preko mehanizma evokacije prilagajajo vsebine uporabnikovemu vedenju in s tem soustvarjajo pogoje identitetnega razvoja.

V tem okviru postane ključna razlika med aktivno in pasivno rabo medijev. Aktivna raba je povezana z jasnejšo in avtentičnejšo identiteto. Nasprotno pa pasivna raba, ki posameznika postavlja v vlogo opazovalca brez kritične distance, lahko vodi v manj stabilne identitetne procese in fragmentacijo jaza (Soh idr., 2024).

Potencial medijev za razvoj medkulturne občutljivosti se uresniči zgolj ob aktivni in kritično podprti rabi medijskih vsebin. To spoznanje odpira vprašanje, ali sodobno algoritmično pogojeno digitalno okolje takšno rabo sploh omogoča ali jo morda sistematično zavira.

Vloga medijev in algoritmov pri oblikovanju stališč mladih

V sodobni družbi digitalna omrežja predstavljajo temeljni prostor produkcije in kroženja pomenov. Kot poudarja Castells (2009), so mediji postali osrednji mehanizem izvajanja družbene moči, saj preko procesov komuniciranja oblikujejo načine razumevanja realnosti. Koncept »množične samokomunikacije« poudarja, da posamezniki v digitalnem okolju prehajajo iz vloge pasivnih prejemnikov v aktivne ustvarjalce vsebin, kar povečuje njihovo navidezno avtonomijo. Kljub temu pa komunikacijski tokovi niso nevtralni, saj jih pomembno usmerjajo politični in ekonomski interesi, ki vplivajo na oblikovanje in distribucijo sporočil.

Na tej podlagi Pariser (2011) opozarja na pojav filtrirnih mehurčkov, ki nastajajo kot posledica algoritmične personalizacije. Digitalne platforme na podlagi podatkov o uporabnikovem vedenju selektivno prilagajajo vsebine, kar vodi v informacijsko okolje, v katerem so posamezniki izpostavljeni pretežno že poznanim in skladnim perspektivam. Ker so kriteriji izbire večinoma nevidni, uporabnik težko zazna omejitve lastnega informacijskega prostora, kar zmanjšuje stik z raznolikimi idejami.

Pregled literature je pokazal, da pojav odmevnih komor dodatno poglablja dinamiko selektivne izpostavljenosti, ki jo omogočajo digitalni mediji. Kot poudarja Cass Sunstein (2018), gre za informacijske prostore, v katerih so posamezniki večinoma izpostavljeni vsebinam, ki potrjujejo njihova že obstoječa prepričanja, medtem ko so nasprotna stališča redka ali popolnoma odsotna.

Nastanek odmevnih komor je povezan z interakcijo med uporabniško izbiro in algoritmično personalizacijo. Na eni strani posamezniki aktivno izbirajo vsebine, ki so skladne z njihovimi interesi in vrednotami, kar odraža tendenco homofilije. Na drugi strani digitalne platforme s pomočjo algoritmov te izbire še dodatno utrjujejo, saj na podlagi preteklega vedenja prilagajajo informacijski tok. Tako nastaja individualiziran komunikacijski prostor, ki ga Cass Sunstein (2018) opiše kot »Daily Me«, kjer je izpostavljenost vsebinam močno selektivna. V tem procesu se filtrirni mehurčki, kot jih opisuje Pariser (2011), prepletajo z zavestnimi praksami izbire, kar še dodatno omejuje raznolikost informacij.

Literatura kot eno ključnih posledic takšnega okolja izpostavlja pojav skupinske polarizacije. Posamezniki se po razpravi s somišljeniki nagibajo k ekstremnejšim različicam svojih prvotnih stališč. K temu prispevata omejen nabor argumentov in učinek potrditve obstoječih prepričanj. Hkrati se zmanjšuje notranja raznolikost skupine, kar poglablja razlike med različnimi družbenimi skupinami.

Takšni procesi imajo širše družbene posledice. Odmevne komore oslabijo pogoje za demokratični dialog, saj zmanjšujejo skupni komunikacijski prostor, ki je potreben za razumevanje različnih perspektiv. Posledično se povečuje tudi dovzetnost za dezinformacije, saj se napačne informacije v homogenih skupinah redkeje izpodbijajo. Castells (2009) opozarja, da lahko digitalna komunikacija kljub navidezni odprtosti vodi v zapiranje komunikacijskih tokov v omejene kroge.

Pasivna konzumacija medijev in kritična medijska pismenost

Mladi danes odraščajo v okolju, kjer so digitalni mediji vseprisotni, zato je razvoj kritične in aktivne medijske rabe postala pomembna naloga sodobnega izobraževanja.

Renee Hobbs (2010) pasivno konzumacijo medijev opredeli kot stanje, v katerem zgolj dostop do tehnologije še ne pomeni kritične rabe medijskih vsebin. Kadar posameznik informacije sprejema nekritično, ne prepoznava manjkajočih glasov in izpuščenih perspektiv, kar vodi v utrjevanje stereotipov in predsodkov do kulturno drugačnih.

Kot protiutež temu Renee Hobbs (2010) izpostavlja kritično medijsko pismenost, ki vključuje dostop, analizo, vrednotenje, ustvarjanje in refleksijo ter posameznika premika iz vloge pasivnega potrošnika v vlogo aktivnega digitalnega državljana. Kellner in Share (2019) pri tem posebej poudarjata uporabo kritične leče, usmerjene v analizo razmerij moči, povezanih z raso, s spolom, z razredom in s spolnostjo. UNESCO (2013) medijsko in informacij-

sko pismenost opredeljuje kot temeljno kompetenco 21. stoletja, ki posameznikom omogoča kritično analizo vsebin, ustvarjanje z zavedanjem namena, aktivno sodelovanje v družbi ter uresničevanje pravice do svobode izražanja.

Te zmožnosti predstavljajo pomemben temelj medkulturne občutljivosti, saj omogočajo razumevanje raznolikih perspektiv in kritično distanco do stereotipov. Teoretična sinteza torej nakazuje, da mora biti kritična medijska pismenost sistematično vključena v vsa predmetna področja in ne zgolj obravnavana kot ločen sklop digitalnih veščin.

Vloga šole kot korektivnega prostora

Paulo Freire (2000) izobraževanje razume kot proces, ki presega zgolj prenos znanja in mora prispevati k razvoju kritičnega mišljenja. V nasprotju s t. i. »bančnim« modelom, kjer so učenci obravnavani kot pasivni prejemniki informacij, učitelji pa podajalci znanja, zagovarja problemsko zasnovano učenje, ki temelji na dialogu in aktivni udeležbi. Takšen pristop spodbuja proces ozaveščanja, v katerem posamezniki razvijajo razumevanje družbene realnosti kot dinamične in spremenljive, ter jih usmerja k povezovanju refleksije z delovanjem.

Na tej osnovi Banks (2008) multikulturno izobraževanje opredeli kot reformni pristop, katerega cilj je zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti za učence iz različnih kulturnih okolij. Med ključnimi dimenzijami izpostavlja vključevanje raznolikih kulturnih vsebin v pouk, razumevanje, kako se znanje konstruira, razvijanje strategij za zmanjševanje predsodkov ter uporabo pedagoških pristopov, ki podpirajo uspešnost vseh učencev. Pomemben vidik predstavlja tudi oblikovanje vključujoče šolske kulture, ki presega posamezne učne ure in zajema celotno delovanje institucije.

Slovensko šolstvo se sooča z vse večjo večkulturnostjo, kar je posledica družbenih sprememb in migracij. Mnogi učenci v Sloveniji izkazujejo izrazito negativen odnos do določenih narodnosti, kar povečuje potrebo po načrtnem delu na tem področju (Mlinar, 2021). Ob tem podatki raziskav kažejo, da so stališča do priseljencev v Evropi pogosto ambivalentna: pomemben delež prebivalstva izraža zadržanost ali kritičen odnos do kulturne raznolikosti, hkrati pa se zaznava tudi porast skrbi in negativnih percepcij, povezanih z migracijami (Vuorikari idr., 2018). Takšne tendence lahko prispevajo k naraščanju nestrpnosti, ki je pogosto izrazitejša v manjših lokalnih okoljih, kjer je neposreden stik z raznolikostjo omejen in so stereotipi manj izzvani.

V tem kontekstu Karmen Mlinar (2021) z aplikacijo Bennettovega modela ponuja konkretne didaktične usmeritve za razvijanje medkulturne občutljivosti glede na stopnjo razvoja učencev. Na stopnji etnocentričnih stopenj

predlaga uvajanje osnovnih kulturnih vsebin skozi vizualne in izkustvene metode, kot so fotografije, kratki filmi in primeri vsakdanjih praks različnih kultur, s poudarkom na vzbujanju radovednosti in zmanjševanju stereotipov. Na stopnji minimizacije je ključno primerjalno učenje, kjer učenci prepoznavajo podobnosti med kulturami in razvijajo zavedanje o kulturni relativnosti. Na etnorelativnih stopnjah pa Karmen Mlinar (2021) predlaga poglobljene oblike izkustvenega učenja, kot so projektno delo, sodelovanje z lokalnimi priseljenskimi skupnostmi, obiski kulturnih društev ter simulacije medkulturnih situacij, ki omogočajo razvoj empatije in perspektivnega dojemanja. V najvišjih fazah (integracija) pa je poudarek na refleksiji lastne kulturne identitete in vlogi učenca kot mediatorja med različnimi kulturnimi konteksti. Ključno vlogo pri tem ima učitelj, saj njegova lastna refleksivnost in odprtost pomembno vplivata na učni proces.

V slovenskem kurikularnem prostoru se medkulturna kompetenca pogosto umešča v širši koncept kompetenc, ki poudarja funkcionalno znanje in prilagodljivost. Pri tem Štefanc (2021) opozarja, da lahko pretirano poudarjanje kompetenc vodi v zanemarjanje vsebinske poglobljenosti, kar omejuje razvoj kritičnega razumevanja družbenih vprašanj. Zato je pomembno, da izobraževanje uravnoteži razvoj kompetenc z vsebinskim znanjem in spodbuja refleksijo ter razumevanje kompleksnih družbenih procesov.

V tem okviru je pomembno, da učenci razvijajo sposobnost razumevanja širšega družbenega konteksta tehnologij. Tanja Oblak Črnič idr. (2026) ugotavljajo, da so mladi sicer pogosto motivirani za učenje digitalnih znanj, ki jim omogočajo izobraževalni in poklicni napredek, vendar do teh znanj pogosto dostopajo nesistematično, kar potrjuje ključno vlogo šole pri njihovem strukturiranem razvoju. Ob tem je nujno razvijati tudi kritično razumevanje politično-ekonomskih ozadij digitalnih medijev, saj to učencem omogoča prepoznavanje kredibilnih virov in sprejemanje avtonomnejših odločitev o uporabi digitalnih platform. Pri tem ne smemo spregledati razlik med učenci. Tanja Oblak Črnič idr. (2026) posebej opozarjajo na ranljivejše skupine, ki imajo manj priložnosti za razvoj digitalnih kompetenc, ter poudarjajo pomen aktivne participacije mladih pri soustvarjanju učnih praks, kar povečuje motivacijo in krepi občutek odgovornosti do izobraževalnih institucij.

V sodobnem digitalnem okolju šola prevzema dodatno funkcijo korektivnega prostora. Pomembno vlogo ima pri uravnavanju algoritmično oblikovanega medijskega okolja, saj lahko z razkrivanjem načinov, kako mediji oblikujejo realnost, razvojem kritične medijske pismenosti ter s smiselno uporabo tehnologije prispeva k bolj poglobljenemu razumevanju digitalnega sveta (Mlinar, 2021). Tako ima šola moč, da prekine molk o razlikah, ki ga filtrirni me-

hurčki pogosto ohranjajo. Realnost, kot jo posredujejo mediji, šola učencem predstavi kot odprt problem, na katerega se morajo odzvati z razmislekom, s kritično presojo in z lastno dejavnostjo (Freire, 2000).

Kako to vlogo šola konkretno uresničuje, kažejo didaktični pristopi, predstavljeni v nadaljevanju.

Didaktični pristopi za razvoj medkulturne občutljivosti

Analiza medijskih vsebin

Pri analizi medijskih vsebin v okviru kritične medijske pismenosti in kulturnih študij se učitelji opirajo na teoretske okvire, ki omogočajo dekonstrukcijo moči in pomena. V tem okviru ima ključno vlogo tudi izbira ustreznega medijskega gradiva.

Po Kellnerju in Sharu (2019) naj učitelji izbirajo medijsko gradivo, ki učence spodbuja k spraševanju, kateri pogledi na svet so v vsebini prikazani kot normalni ali samoumevni in kateri so izpuščeni. Ustrezno gradivo vključuje kompleksne reprezentacije identitete, privilegijev in družbenih neenakosti, kar učencem omogoča razumevanje vprašanj družbene pravičnosti. Pri tem je pomembno, da so vsebine aktualne in vključujejo tudi materiale iz digitalnih okolij, zlasti družbenih omrežij, kjer delujejo transnacionalne korporacije. Takšno gradivo hkrati spodbuja razvoj zmožnosti razlikovanja med verodostojnimi informacijami in pristranskimi ali zavajajočimi vsebinami, kar je posebej pomembno v kontekstu lažnih informacij, botov in t. i. trolov.

Na podlagi ugotovitev pregleda literature se analiza medijskih vsebin usmeri predvsem v razkrivanje razmerij moči, ki oblikuje posamezno sporočilo. Učitelji jo usmerjajo z vprašanji o politiki reprezentacije, kjer učenci razmišljajo o tem, kako so določene družbene skupine prikazane ter kako te reprezentacije odražajo širše ideološke okvire. Analiza temelji tudi na interseksionalnosti, pri čemer učenci prepoznavajo dejavnike, kot so rasa, spol, družbeni razred in spolna usmerjenost, ter ugotavljajo, kako so ti v sporočilih vključeni ali izključeni. Pomemben del predstavlja tudi obravnava ideološkega konteksta, torej prepoznavanje prevladujočih ideologij v narativih in njihovega vpliva na razumevanje družbene realnosti (Kellner in Share, 2019).

Projektno delo

Pri spodbujanju medkulturne občutljivosti se učitelji pogosto poslužujejo didaktičnega pristopa projektnega dela. Slednje izhaja iz skupinskega raziskovanja, v okviru katerega učenci obravnavajo različne vidike medkulturnega dialoga.

Sandra P. M. Ribeiro (2016) poudarja, da takšen pristop spodbuja izmenjavo perspektiv ter učencem omogoča razumevanje, da obstajajo različni pogledi tako znotraj posamezne kulture kot tudi med različnimi kulturami. Pomemben vidik projektnega dela je tudi deljenje osebnih medkulturnih izkušenj, ki spodbuja čustveno izmenjavo in ustvarja prostor za razvoj empatije ter poglobljeno razumevanje drugih.

Pristop je mogoče dodatno poglobiti z vključevanjem digitalnega pripovedništva (angl. *digital storytelling*), ki projektno delo razširi v prostor refleksivnega in multimodalnega učenja. Digitalno pripovedništvo je proces ustvarjanja kratkih zgodb z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij, ki združuje besedilo, zvok in vizualne elemente ter posamezniku omogoča refleksivno izražanje izkušenj, povezovanje teorije z osebnim doživljanjem in aktivno soustvarjanje pomenov (Robin, 2008; Ribeiro, 2016).

Proces ustvarjanja digitalne zgodbe od učencev zahteva intenzivno refleksijo o lastnih stališčih, vrednotah in izkušnjah, obenem pa skozi deljenje in razpravo o teh zgodbah odpira prostor za soočenje z drugimi perspektivami, kar spodbuja kritično samorefleksijo (Ribeiro, 2016). Zmožnost komunikacije kompleksnih pomenov, ki jih zgolj verbalni jezik težje zajame, se z multimodalnim izražanjem bistveno okrepi (Robin, 2008). Digitalno pripovedništvo omogoča povezovanje teorije in osebnih izkušenj, saj učenci preko ustvarjanja zgodb abstraktne koncepte medkulturne komunikacije umeščajo v konkretne življenjske situacije (Ribeiro, 2016).

Pregled relevantne literature nakazuje, da digitalno pripovedništvo predstavlja učinkovit didaktičen odgovor na izzive algoritmično pogojenega medijskega okolja. Medtem ko personalizirani algoritmi utrjujejo obstoječa prepričanja in omejujejo stik z različnimi perspektivami, digitalno pripovedništvo učence postavlja v vlogo aktivnih ustvarjalcev. Proces spodbuja kritično distanco do medijskih sporočil, deljenje zgodb v razredu pa odpira prostor za srečanje perspektiv, ki jih algoritmi v vsakdanji rabi pogosto zakrijejo, in s tem prispeva k postopni razgradnji stereotipov ter poenostavljenih reprezentacij kultur.

Razprava in refleksija

Pogovor in izmenjava mnenj sta ključna za razvoj medkulturne občutljivosti, saj je dialog po Freireju (2000) temeljni epistemološki odnos – način, kako posamezniki kot subjekti skupaj »imenujejo svet« in ga s tem transformirajo. Vodena razprava tako presega »bančni« koncept izobraževanja in učence spodbuja h kritičnemu razmišljanju o lastnem položaju v svetu. Viri opozarjajo, da učitelj pri tem ne nastopa kot avtoriteta, temveč kot soraziskovalec realno-

sti v horizontalnem odnosu z učenci (Freire, 2000; Mlinar, 2021). Sama analiza medijev brez refleksije ne zadostuje, saj lahko vodi bodisi v verbalizem bodisi v aktivizem brez vsebine. Freirejeva (2000) ideja praksis, ki povezuje kritično refleksijo in delovanje, tako predstavlja ključno načelo didaktičnega dela z medijskimi vsebinami.

Perspektivno razmišljanje predstavlja enega ključnih mehanizmov razvoja medkulturne občutljivosti (Bennett in Bennett, 2004). Učitelj ga spodbuja preko strukturiranega stika z drugimi kulturami, npr. filmov ali digitalnih zgodb, analize kulturnih artefaktov ter neposrednih izkušenj, kot so obiski kulturnih ustanov. Refleksijo vodijo vprašanja, kot je »Kako nas vidijo drugi?« ali »Kako bi jaz razumel to vedenje, če bi izhajal iz njihove kulture?« (Bennett in Bennett, 2004; Ribeiro, 2016).

Za iskreno in učinkovito razpravo o kulturnih razlikah je bistvena tudi vzpostavitev varnega prostora. Učenci se namreč pri teh temah pogosto soočajo z občutkom ogroženosti, zato se lahko ob zaznavi obsojanja zaprejo vase. Učitelj naj ustvari prostor, kjer imajo učenci možnost izraziti svoja mnenja brez takojšnjega vrednotenja, učencem naj omogoči čas za utrjevanje lastne identitete ter gradi medsebojno zaupanje skozi iskren dialog. Če učitelj ne prepozna, da je učenčev odziv povezan z razvojno stopnjo, lahko njegovo »nevednost« razume kot namerno in se odzove nestrpno, kar zavira učni proces (Freire, 2000; Mlinar, 2021).

Primerne metode vodene razprave vključujejo sodelovalno učenje (posebej učinkovito v zgodnejših, bolj etnocentričnih fazah razvoja), tematske krožke raziskovanja in delo v parih, kjer učenci najprej iščejo podobnosti, nato pa postopno prehajajo k razpravi o razlikah. Oblike razprave je treba prilagoditi starosti. V osnovni šoli začnemo z vidnimi elementi kulture, kot so prazniki in hrana, ter učence postopoma vodimo k razumevanju kompleksnejših kulturnih vrednot (Mlinar, 2021).

Refleksija po razpravi je enako pomembna kot razprava sama, saj se šele skozi njo dejansko konstruira znanje in oblikuje osebna identiteta. Brez refleksije so informacije le »depoziti«, ki jih učenci mehansko memorirajo, ne da bi razumeli njihov pomen za lastno bivanje (Freire, 2000; Ribeiro, 2016). Prav refleksija pa omogoča dekonstrukcijo stereotipov in razvoj zmožnosti prepoznavanja podobnosti znotraj razlik, kar je ključno za oblikovanje odprte in vključujoče družbe (Mlinar, 2021; Ribeiro, 2016).

Model KREA

Predstavljeni didaktični pristopi kažejo, da razvoj medkulturne občutljivosti zahteva več kot le posamezne, izolirane aktivnosti. Potreben je strukturiran

pedagoški okvir, ki te pristope smiselno povezuje in učenca vodi skozi postopen proces od kritičnega opazovanja do aktivnega ustvarjanja. Na podlagi sinteze teoretičnih izhodišč in predstavljenih pristopov predlagam konceptualni model KREA, ki zajema štiri medsebojno povezane faze:

- V prvi fazi (*kritično opazovanje*) učenci analizirajo konkretno medijsko vsebino. Pri tem se sprašujejo: »Kdo je to ustvaril in zakaj? Katere kulture ali skupnosti so prikazane in kako? Kdo v tej vsebini manjka? Kakšne stereotipe vsebina posreduje? Je vsebina morda generirana z umetno inteligenco?« S takšnimi vprašanji učenci postopoma razvijajo sposobnost dekodiranja medijskih sporočil (Kellner in Share, 2019) in prepoznavanja kulturnih reprezentacij.
- Druga faza (*raziskovanje mehurčka*) učenca spodbuja k prepoznavanju lastnih algoritmičnih vzorcev in iskanju alternativnih perspektiv zunaj njegovega filtrirnega mehurčka. Hkrati razvijajo zavedanje, da je njihova vsebino algoritmično oblikovana. Konkretna aktivnost je npr. primerjava vsebin, ki jih algoritem predlaga različnim profilom na isti platformi. Učenci ugotavljajo, katere kulture, jeziki in perspektive so v njihovem informacijskem okolju prisotni in kateri so odsotni. Sprašujejo se: »Zakaj vidim ravno te vsebine? Katerim glasovom nisem izpostavljen? Je vsebina, ki jo vidim, verodostojna?« Ta faza se neposredno navezuje na Pariserjevo (2011) analizo filtrirnih mehurčkov in obravnavo odmevnih komor Cass Sunstein (2018).
- V tretji fazi (*empatično srečanje*) učenci stopijo v neposreden stik z drugačno kulturno perspektivo. To lahko poteka preko ogleda digitalne zgodbe, ki prikazuje izkušnjo posameznika iz druge kulture, preko vodene razprave ali perspektivnega razmišljanja. Učenci se konkretno vprašajo: »Kako to doživlja nekdo iz druge kulture? Kaj me je pri tej perspektivi presenetilo in zakaj? Katera moja prepričanja o tej kulturi so se danes spremenila? Kako bi jaz reagiral, če bi bil prikazan na tak način?« Cilj ni strinjanje z drugačnimi vrednotami, temveč njihovo razumevanje v kulturnem kontekstu.
- V četrti fazi (*aktivno ustvarjanje*) učenci sami ustvarijo medijsko vsebino, ki odraža kulturno raznolikost. To je lahko kratka digitalna zgodba, podcast, fotoesej ali videoposnetek, v katerem predstavijo kulturo, ki jim je manj poznana, ali pa pripovedujejo zgodbo z zornega kota nekoga drugega. Pri tem se učenec sprašuje: »Katere vire sem uporabil? Kako pripovedujem zgodbo drugega brez stereotipov? Kateri glasovi so v moji zgodbi prisotni in kateri manjkajo?« Faza izhaja iz Jenkin-

Preglednica 1 Cilji, dejavnosti in učni izidi modela KREA

Element/cilj		Dejavnost	Učni izid
K	Razvijanje sposobnosti kritične analize medijskih sporočil	Analiza izbrane medijske vsebine z vprašanji o avtorstvu, namenu, reprezentaciji in stereotipih	Učenec prepozna reprezentacije, stereotipe in ideološke elemente v medijskih sporočilih.
R	Razvijanje zavedanja o algoritmičnih vzorcih in preseganje filtrirnih mehurčkov	Primerjava vsebin na različnih profilih in analiza vpliva algoritmov na prikaz vsebin	Učenec razume vpliv algoritmov in prepozna omejitve lastnega filtrirnega mehurčka.
E	Razvoj empatije in razumevanja medkulturnih razlik	Ogled digitalne zgodbe ali vodena razprava o izkušnjah posameznika iz druge kulture ter refleksija lastnih stališč	Učenec izkazuje večje razumevanje različnih kulturnih perspektiv in reflektira lastne poglede ter stereotipe.
A	Razvijanje sposobnosti aktivnega ustvarjanja medijskih vsebin	Ustvarjanje digitalne zgodbe ali druge medijske vsebine o kulturni raznolikosti	Učenec samostojno ustvari medijsko vsebino, ki brez stereotipov predstavlja kulturno raznolikost

sovega (2006) koncepta participativne kulture in pristopa digitalnega pripovedništva kot orodja za razvoj medkulturne zavesti Sandre P. M. Ribiero (2016) ter omogoča, da učenci poleg izražanja razumevanja tudi aktivno prispevajo k bolj raznolikem medijskem okolju.

Model je zasnovan kot cikličen proces. Po zaključku četrte faze se učenec vrne k prvi in novoustvarjeno vsebino analizira s svežim, izkušenejšim pogledom. Vsak cikel tako gradi na prejšnjem in učenca postopoma vodi po Bennettovi (1986) razvojni lestvici od etnocentrizma k etnorelativizmu. Prilagodljiv je različnim starostnim skupinam in predmetom, s tem da so pri mlajših učencih faze bolj vodene in strukturirane, pri starejših pa se odpira prostor za večjo samostojnost in poglobljeno refleksijo. Model se umešča v okvir kompetenc za prihodnost, kot jih opredeljujeta DigComp (Vuorikari idr., 2022) in Referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo Sveta Evrope (Council of Europe, 2018), ter odpira prostor za nadaljnje empirično preverjanje v pedagoški praksi.

Priporočila za pedagoško prakso

Pregled mednarodnih praks digitalne pismenosti kaže, da so najuspešnejši pristopi tisti, ki poleg tehničnih znanj vključujejo kritično refleksijo, samostojno raziskovanje in aktivno vlogo učencev (Oblak Črnič idr., 2026). Primeri iz Norveške, Indije in Italije potrjujejo pomen kritičnega vrednotenja informacij, prepoznavanja dezinformacij ter sistematičnega vključevanja digitalne pismenosti v izobraževanje. Skupno vsem uspešnim praksam je, da učence

postavljajo v aktivno vlogo, bodisi preko igrifikacije, projektnega dela ali problemskega učenja.

Za slovenski šolski prostor viri izpostavljajo več konkretnih usmeritev. Mediji naj postanejo reden del pouka pri različnih predmetih, ne le kot didaktično orodje, temveč kot predmet kritične analize in razprave. Posebno pozornost je treba nameniti strukturiranemu razvoju digitalnih kompetenc, saj mladi do teh znanj pogosto dostopajo nesistematično in neenakopravno (Oblak Črnič idr., 2026). Pri tem je ključno, da šola ne zanemari ranljivejših skupin učencev, ki imajo manj priložnosti za razvoj tako digitalnih kot medkulturnih kompetenc. Kot praktičen okvir za uresničevanje teh usmeritev predlagam tudi uporabo konceptualnega modela KREA.

Ključno vlogo pri tem ohranja učitelj, saj njegova refleksivnost, odprtost do kulturne raznolikosti in digitalna pismenost pomembno vplivajo na kakovost medkulturnega učenja (Mlinar, 2021). Razvoj medkulturne občutljivosti je dolgoročen proces, ki zahteva celosten pristop na ravni celotne šolske kulture.

Sklep

Prispevek izhaja iz predpostavke, da digitalni mediji brez ustrezne pedagoške podpore omejujejo razvoj medkulturne občutljivosti, medtem ko kritična medijska pismenost, razvita v šolskem okolju, omogoča njeno krepitev. Pregled literature potrjuje, da algoritmično pogojeno medijsko okolje preko filtrirnih mehurčkov in odmevnih komor selektivno oblikuje informacijsko izkušnjo ter utrjuje stereotipe, hkrati pa digitalni mediji ob ustrezni pedagoški podpori omogočajo razvoj empatije in razumevanja kulturne raznolikosti.

Šola ima pri tem ključno vlogo kot prostor kritičnega branja medijev in razumevanja algoritmičnih vplivov. Konceptualni model KREA ponuja konkreten didaktični okvir, ki učence postopno vodi od pasivnih uporabnikov do aktivnih in kritičnih ustvarjalcev vsebin, vendar še ni bil preizkušen v praksi, kar predstavlja priložnost za nadaljnje raziskovanje, saj bi empirične raziskave v konkretnih razredih pomembno prispevale k njegovi nadgradnji.

V času, ko digitalni mediji vse bolj oblikujejo, kako mladi razumejo svet in druge kulture, je razvoj medkulturne občutljivosti ena pomembnejših nalog sodobnega izobraževanja.

Literatura

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. izd.). Pearson.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196.

Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. V Y. Y.

Kim (ur.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (str. 1–10). Wiley-Blackwell.

Bennett, J., in Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. V D. Landis, J. M. Bennett in M. J. Bennett (ur.) *Developing intercultural sensitivity* (3. izd., str. 147–165). Sage Publications.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture.* Polity Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Castells, M. (2009). *Communication power.* Oxford University Press.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (zv. 1–3).

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266.

Deardorff, D. (Ur.) (2009). *The Sage handbook of intercultural competence.* Sage Publications.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30., jubilejna izd., M. B. Ramos, prev.). Continuum International Publishing.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age.* Stanford University Press.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action; A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy.* The Aspen Institute.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide.* NYU Press.

Kellner, D., in Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education.* Brill.

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment.* Sage Publications.

Livingstone, S. (2007). Do the media harm children? Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media, 1*(1), 5–14.

Mlinar, K. (2021). Razvijanje medkulturne občutljivosti učencev. *Vzgoja in izobraževanje, 52*(1/2), 30–33.

Oblak Črnič, T., Koren Ošljak, K., Šiša, A., Šušterič, N., Žveglič Mihelič, M., in Detiček, N. (2026). *Digitalna zrelost mladih: pregled dobrih praks, tematskih neformalnih izobraževanj in edukacijske smernice za dvig digitalne pismenosti.* Fakulteta za družbene vede.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you.* Penguin.

Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication, 16*(1), 69–82.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st Century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.

Soh, G. M., Talaifar, S., in Harari, G. M. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass, 18*(2), e12940.

Sunstein, C. R. (2018). *#Republic: Divided democracy in the age of social media.* Princeton University Press.

Štefanc, D. (2021). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja.* Založba Univerze v Ljubljani.

UNESCO. (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines.*

Vuorikari, R., Kluzer, S., in Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens; With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union.

The Role of Digital Media in Shaping Young People's Intercultural Sensitivity: A Theoretical Framework and Didactic Implications

Without appropriate pedagogical support, digital media can reinforce stereotypes among young people and limit their understanding of cultural diversity. Algorithmically driven media environments create so-called filter bubbles and echo chambers, which reduce exposure to different perspectives and position young people as passive recipients of media messages. At the same time, when accompanied by appropriate pedagogical guidance, digital media can provide opportunities for contact with cultures that young people may not encounter in their everyday lives, thereby fostering the development of intercultural sensitivity. Competencies such as intercultural sensitivity and critical media literacy are indispensable for the development of an inclusive society in the context of globalization and Society 5.0. The scholarly article examines the role of digital media in shaping young people's attitudes toward cultural diversity, based on a review of relevant domestic and international literature. The theoretical framework is based on Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity and a constructivist understanding of competencies. Particular attention is given to the distinction between passive media consumption and critical media literacy, as well as to the role of schools as corrective spaces in which appropriate didactic approaches promote critical understanding of media content and empathy toward culturally different others. The paper introduces the KREA model (Critical Observation – Exploring the Bubble – Empathic Encounter – Active Creation), a theoretically grounded didactic framework for fostering intercultural sensitivity among students. The model is situated within future-oriented competence frameworks, such as DigComp and the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture. It also provides a basis for further empirical investigation.

Keywords: intercultural sensitivity, digital media, echo chambers, critical media literacy, didactic approaches

EFL Teachers' Perceptions of Gamification for Student Engagement and Classroom Practice in English Language Teaching

Tamara M. Bradonjić
PhD Candidate, Faculty of Education Jagodina, Serbia
rockygirl81@gmail.com

Gamification refers to the use of game mechanics, dynamics, and design elements in non-game contexts, including education. Contemporary learners are often described as digital natives whose learning preferences, motivation, and expectations are shaped by their frequent interaction with digital technologies. Consequently, teachers are increasingly encouraged to adopt engaging and interactive pedagogical approaches that support meaningful learning experiences. Gamification has emerged as one such approach with the potential to enrich English language teaching by promoting student participation, collaboration, and classroom engagement. The aim of this descriptive study was to explore English as a Foreign Language (EFL) teachers' perceptions of the use of gamification in English language teaching and their reported experiences regarding its implementation in classroom practice. The study included 30 EFL teachers working in primary and secondary schools in Serbia. Data were collected through an adapted questionnaire comprising four thematic sections addressing teachers' perceptions of using gamification in teaching, the relevance of gamified activities for language learning, teachers' perceived competence in implementing gamification, and the use of gamification tools in the classroom. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, were used to analyze the responses. The findings indicate predominantly positive perceptions of gamification among the participating teachers. The respondents generally perceived gamification as a useful and engaging pedagogical approach that may support student motivation, classroom participation, peer interaction, and active learning in English language classrooms. Teachers also reported positive experiences regarding the practical implementation of gamified activities and digital tools in their teaching practice. Although the findings are limited to the participating sample and cannot be generalized to the wider population of EFL teachers, they provide valuable insights into teachers' reported experiences with gamification and highlight its pedagogical potential in contemporary language teaching contexts.

Keywords: gamification, EFL teachers' perceptions, English language teaching, student engagement, classroom practice

CC BY-SA © 2026 Tamara M. Bradonjić
https://doi.org/10.26493/978-961-293-625-9.6

Dolenc, N., Baloh, B., Furlan, P., Horvat, B., Kopačin, B., Pirih, A., in Plazar, J. (ur.). (2026). *Učenje za odgovorno življenje v družbi 5.0: pristopi in primeri vzgojno-izobraževalne prakse.* Založba Univerze na Primorskem.

Introduction

The integration of game-related approaches into education has attracted considerable attention over the past two decades, particularly in the field of English as a Foreign Language (EFL). Researchers have increasingly explored how game-based pedagogies may support learners' motivation, engagement, and language development while fostering the acquisition of 21st-century skills. Among these approaches, gamification has emerged as a distinct instructional strategy that incorporates game design elements into non-game learning contexts to encourage active participation and sustained learner engagement (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).

The educational value of play has long been recognized in learning theories. Piaget argued that play enables children to actively construct knowledge through interaction with their environment, while contemporary educational research has extended this perspective to digital learning environments (Piaget, 1962). The rapid development of educational technologies has created new opportunities for integrating digital tools into language instruction. In particular, digital games can provide interactive learning experiences that encourage learners to participate actively in authentic language use (Reinders, 2012). As digital technologies have become an integral part of learners' everyday lives, digital games increasingly influence the ways in which young people communicate, solve problems, and acquire knowledge. Because many digital games are available primarily in English, they also expose learners to meaningful language input beyond the classroom, creating additional opportunities for language development (Cornillie et al., 2012). However, it is important to distinguish between digital game-based language learning, which involves learning through playing games, and gamification, which incorporates selected game elements into conventional instructional activities without requiring learners to participate in a complete game (Deterding et al., 2011; Plass et al., 2015).

Although a growing body of research has suggested that gamification may contribute positively to learner motivation, classroom engagement, and meaningful learning experiences, its successful implementation largely depends on teachers. Teachers play a central role in selecting, adapting, and aligning gamified activities with curricular objectives and learners' needs. Consequently, their perceptions, reported experiences, and confidence in implementing gamification represent important factors influencing its practical application in language classrooms. Understanding how teachers perceive the pedagogical value and usability of gamification may therefore pro-

vide valuable insights into both its opportunities and the challenges associated with its classroom implementation. Despite increasing interest in gamification in language education, studies exploring English language teachers' perceptions and reported experiences remain relatively limited, particularly within primary and secondary educational contexts. Further research examining teachers' views may contribute to a better understanding of how gamification is integrated into everyday teaching practice and how educators perceive its role in fostering engaging and interactive learning environments.

The present study explores participating English as a Foreign Language (EFL) teachers' perceptions and reported experiences regarding the use of gamification in English language teaching. More specifically, it examines teachers' perceptions of the relevance of gamified activities for student engagement and classroom participation, their perceived competence in implementing gamification, and their reported experiences with the use of gamification tools in classroom practice. By focusing on teachers' perspectives, the study aims to provide valuable insights into the pedagogical potential and practical applicability of gamification in contemporary English language teaching contexts.

Theoretical Background

Gamification has emerged as a prominent instructional approach in contemporary educational research due to its potential to support learner engagement, motivation, and participation across diverse educational contexts. Although the concept has gained considerable attention over the last decade, it is still frequently confused with related approaches involving digital games, resulting in conceptual ambiguity in both research and educational practice. A clear distinction between gamification and other game-related pedagogical approaches is therefore essential for understanding its educational value and for interpreting research findings appropriately.

The most widely accepted definition describes gamification as the use of game design elements in non-game contexts (Deterding et al., 2011). Rather than transforming learning activities into complete games, gamification incorporates selected game elements – such as points, badges, leaderboards, levels, progress bars, immediate feedback, and challenges – into conventional instructional activities in order to encourage learners' engagement and persistence. Kapp further emphasizes that educational gamification is not merely the addition of rewards or competition, but the purposeful integration of game-based thinking and game mechanics to support meaningful learning experiences and encourage active participation (Kapp,

2012). The theoretical foundations of gamification are grounded primarily in motivational theories, particularly Self-Determination Theory, which proposes that learners are more likely to engage in learning when their psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are supported (Ryan & Deci, 2020). From this perspective, game elements are not inherently motivating; rather, they may contribute to learning environments that foster learners' sense of achievement, choice, and social interaction. Consequently, effective gamification extends beyond external rewards and requires careful instructional design that aligns game elements with pedagogical objectives.

Empirical evidence generally supports the educational potential of gamification, although its contributions may vary across different educational contexts. A comprehensive meta-analysis by Sailer and Homner reported small to moderate positive effects on cognitive, motivational, and behavioural learning outcomes while also highlighting considerable variability depending on instructional design and contextual factors (Sailer & Homner, 2020). Systematic reviews similarly indicate that positive educational outcomes associated with gamification are influenced by instructional design, teachers' pedagogical competence, classroom context, and learners' individual characteristics rather than by the mere inclusion of game elements. Consequently, researchers caution against viewing gamification as a universally effective instructional strategy, particularly when implementation relies excessively on competition or external rewards, which may reduce intrinsic motivation or lead to unequal participation among learners. These findings suggest that gamification should be understood as a pedagogical approach whose educational value depends largely on thoughtful instructional implementation rather than on the use of game elements alone.

Given that teachers are responsible for selecting, designing, and implementing gamified learning activities, their perceptions and reported experiences play a crucial role in determining how gamification is integrated into classroom practice. Understanding teachers' perspectives is therefore essential for exploring both the opportunities and the challenges associated with implementing gamification in EFL classrooms. Previous studies have frequently reported positive associations between gamification, learner motivation, and classroom engagement (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020). However, findings concerning learning achievement remain mixed and appear to be highly dependent on contextual and pedagogical factors. While some studies have reported improvements in academic performance, others have identified only modest or context-dependent outcomes, sug-

gesting that instructional design and pedagogical implementation may be more influential than the game elements themselves.

Although research examining gamification in educational contexts continues to expand, studies exploring English language teachers' perceptions and reported experiences remain relatively limited, particularly within primary and secondary education. Examining how teachers perceive the pedagogical value, practical applicability, and classroom implementation of gamification may contribute to a better understanding of its role in contemporary English language teaching. This perspective provides the conceptual foundation for the present study, which explores participating EFL teachers' perceptions and reported experiences regarding the use of gamification in English language teaching.

Distinguishing Gamification from Related Game-Based Approaches

Although the concepts of gamification, games in learning, game-enhanced learning, and game-based learning (GBL) are frequently used interchangeably in educational research, they represent distinct pedagogical approaches that differ in their instructional purpose, the role assigned to games, and the design of learning activities (Deterding et al., 2011; Reinhardt & Sykes, 2012; Kapp, 2012). The lack of clear distinctions among these concepts may contribute to conceptual ambiguity and inconsistent interpretation of research findings. Therefore, clarifying their similarities and differences is essential before examining the educational potential of gamification.

Games in learning represent the broadest category and refer to the occasional use of games or playful activities to support classroom instruction. In this approach, games typically function as supplementary teaching tools used to reinforce previously introduced content, increase learner attention, or provide opportunities for practice in an engaging learning environment (McGonigal, 2011). Their use is generally limited to specific classroom activities rather than forming the foundation of the overall instructional design.

A more structured approach is *game-enhanced learning,* in which commercial digital games originally developed for entertainment purposes are incorporated into educational contexts. Rather than being specifically designed for instruction, these games provide interactive environments in which learners solve problems, collaborate, and communicate while engaging in meaningful tasks (Reinhardt & Sykes, 2012). Examples may include simulation, adventure, or sandbox games that create opportunities for contextualized language use and authentic communication. However, because these games are not primarily intended for educational purposes, teachers play a crucial

role in adapting gameplay to learning objectives and facilitating reflection on the learning process.

In contrast, *game-based learning* (GBL) refers to the intentional use of games as the primary medium for achieving predefined learning outcomes (Plass et al., 2015). Within GBL, educational content and learning objectives are embedded directly into gameplay, allowing learners to acquire knowledge and skills through problem-solving, decision-making, exploration, and feedback. Research suggests that well-designed game-based learning environments can support collaboration, problem-solving, and knowledge construction by providing meaningful contexts for interaction and engagement (2015). Although game-based learning and gamification share the common goal of increasing learner engagement, they differ fundamentally in their pedagogical design. *Gamification* does not require learners to participate in a complete game; instead, it incorporates selected game elements into existing instructional activities while maintaining the underlying curriculum and learning structure (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Common gamification elements include points, badges, leaderboards, levels, progress indicators, immediate feedback, challenges, and achievements. These elements are intended to enhance learners' motivation, persistence, and engagement rather than replace traditional instruction with gameplay.

Consequently, gamification should not be considered a simplified form of game-based learning, nor should GBL and gamification be treated as equivalent approaches. Whereas GBL uses games as the instructional medium, gamification applies game design principles to enrich non-game learning environments. This distinction is particularly important when interpreting empirical findings, as these approaches operate through different pedagogical mechanisms and should therefore be evaluated separately. Table 1 provides a summary of the principal characteristics of these four game-related educational approaches.

Understanding these conceptual distinctions is particularly important in studies exploring teachers' perceptions of gamification. Teachers' views of gamification may differ depending on whether they associate it with digital games, educational games, or the integration of game elements into conventional instructional activities. Establishing a clear conceptual framework therefore provides an important foundation for interpreting teachers' perceptions and reported experiences regarding the implementation of gamification in English language teaching. It also contributes to a more nuanced understanding of the pedagogical value and practical applicability of gamification examined in the present study.

Table 1 Comparison of Game-Related Pedagogical Approaches

Approach	Role of games	Primary purpose	Example
Games in learning	Short game activities supplement instruction	Practice, revision, learner engagement	Vocabulary quiz, classroom language games
Game-enhanced learning	Commercial games adapted for educational use	Authentic learning experiences	Minecraft Education, simulation games
Game-based learning (GBL)	Educational games constitute the learning environment	Achieving explicit learning outcomes through gameplay	Serious games, educational simulations
Gamification	Game elements integrated into non-game learning activities	Supporting meaningful and engaging learning experiences	Points, badges, levels, leaderboards, progress bars

Notes Adapted from Deterding et al. (2011), Reinhardt and Sykes (2012), Kapp (2012), and Plass et al. (2015).

Empirical Evidence on Gamification in EFL

During the past decade, research on gamification in English as a Foreign Language (EFL) education has expanded considerably, reflecting growing interest in learner-centered instructional approaches that promote engagement, motivation, and meaningful participation. While early studies primarily focused on describing gamified classroom activities, more recent research has examined the mechanisms through which gamification has been associated with learners' motivation, engagement, language development, and academic achievement (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020). Although empirical findings generally indicate positive educational outcomes, research also suggests that the effectiveness of gamification depends on contextual and instructional factors rather than on the mere inclusion of game elements (Landers, 2014; Sailer & Homner, 2020).

A substantial frame of empirical research indicates that gamification has shown the greatest potential for supporting motivational and behavioural outcomes (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020). Learners participating in gamified EFL environments frequently demonstrate increased engagement, greater persistence in completing language tasks, and more positive attitudes towards English learning (Zhang & Hasim, 2023). These outcomes are commonly associated with game elements such as immediate feedback, visible progress, achievable challenges, and opportunities for collaboration, which may contribute to sustaining learners' interest and active participation throughout the learning process (Kapp, 2012; Sailer & Homner, 2020). Research examining language achievement presents a more complex pic-

ture. Although some studies report improvements in vocabulary acquisition, classroom interaction, and participation, evidence regarding broader learning outcomes remains mixed (Sailer & Homner, 2020). Meta-analytic findings indicate that positive effects on academic achievement are generally small to moderate and are influenced by variables such as instructional design, duration of implementation, learner characteristics, and the suitability of selected game mechanics (Sailer & Homner, 2020). Therefore, contemporary researchers argue that gamification should not be considered a direct cause of improved learning outcomes. Rather, its effectiveness depends on the extent to which game elements are meaningfully integrated with pedagogical objectives and learning activities (Landers, 2014).

Another important issue in current gamification research concerns the relationship between extrinsic and intrinsic motivation. Early applications of gamification frequently relied on external reward systems, including points, badges, and leaderboards. However, research suggests that such elements alone may not sustain long-term motivation and may potentially undermine intrinsic motivation when competition becomes the dominant feature of learning activities (Ryan & Deci, 2020; Sailer & Homner, 2020). Consequently, researchers increasingly emphasize the importance of balancing external incentives with opportunities for learner autonomy, collaboration, creativity, and self-regulated learning (Ryan & Deci, 2020). Recent studies have also highlighted the importance of instructional context in determining the success of gamification. Factors such as learners' age, language proficiency, digital literacy, classroom culture, and teachers' pedagogical competence may influence the outcomes of gamified instruction (Sailer & Homner, 2020; Zhang & Hasim, 2023). Therefore, identical gamification strategies may produce different results across educational settings. Successful implementation requires careful adaptation of game elements to learners' needs, curricular objectives, and classroom conditions. Researchers have likewise identified several challenges associated with gamified instruction. Excessive competition, poorly designed reward systems, unequal participation among learners, and increased cognitive load may reduce the educational value of gamification when activities are not carefully planned (Sailer & Homner, 2020). These challenges suggest that educational value and successful implementation of gamification does not derive from isolated game mechanics but from their purposeful integration within a coherent pedagogical framework (Landers, 2014; Kapp, 2012).

Overall, current empirical evidence supports the pedagogical potential of gamification as an instructional approach in EFL education, particularly re-

garding learner motivation, engagement, and classroom participation (Sailer & Homner, 2020; Zhang & Hasim, 2023). Nevertheless, its successful implementation depends largely on thoughtful instructional design, teachers' pedagogical competence, and the alignment of game elements with intended learning outcomes. This growing recognition of the teacher's central role has led researchers to pay increasing attention to teachers' perceptions, beliefs, and readiness to implement gamification in educational practice (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Luo, 2024).

Although the body of research investigating gamification in EFL contexts continues to expand, studies exploring English language teachers' perceptions and reported experiences remain relatively limited, particularly within primary and secondary education. Examining how teachers perceive the pedagogical value, practical applicability, and classroom implementation of gamification may provide valuable insights into both the opportunities and the challenges associated with its use in English language teaching. Accordingly, the present study explores participating EFL teachers' perceptions and reported experiences regarding the implementation of gamification in their teaching practice, with particular attention to student engagement, classroom participation, teachers' perceived competence, and the use of gamification tools.

Teachers' Perceptions of Gamification

Teachers play a pivotal role in the successful implementation of gamification, as they are responsible for selecting appropriate game elements, designing instructional activities, and adapting gamified learning experiences to learners' needs and curricular objectives. Consequently, the successful classroom implementation of gamification depends not only on the quality of its instructional design but also on teachers' perceptions, reported experiences, and willingness to integrate it into everyday classroom practice (Ertmer, 1999; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Research on educational innovation consistently demonstrates that teachers' perceptions influence the adoption of new instructional approaches. According to the Technology Acceptance Model (TAM), individuals are more likely to adopt innovative practices when they perceive them as useful and easy to implement (Davis, 1989). Although gamification represents a pedagogical rather than purely technological innovation, research suggests that teachers' perceptions of its usefulness, compatibility with existing practices, and perceived feasibility significantly influence their intention to incorporate gamified activities into instruction (Teo, 2011; Luo, 2024). Recent empir-

ical studies suggest that English language teachers often perceive gamification as a potentially valuable instructional approach. Teachers commonly perceive gamified instruction as supporting learner motivation, classroom participation, collaboration, and engaging learning experiences (Luo, 2024). They also identify benefits such as immediate feedback, opportunities for learner autonomy, and support for differentiated instruction, which are particularly relevant in foreign language classrooms where sustaining motivation and reducing language anxiety represent ongoing pedagogical challenges (Sailer & Homner, 2020).

At the same time, research has identified several factors that may discourage teachers from implementing gamification. Frequently reported barriers include limited preparation time, insufficient professional development, lack of technological resources, inadequate institutional support, and uncertainty regarding the educational value of specific game elements (Luo, 2024). Some teachers also express concerns that excessive emphasis on rewards or competition may shift learners' attention away from meaningful language learning towards the accumulation of points or badges (Ryan & Deci, 2020; Sailer & Homner, 2020). These findings reinforce the importance of understanding gamification as a pedagogically informed approach rather than simply a collection of motivational techniques (Kapp, 2012; Landers, 2014).

Another important factor influencing teachers' perceptions is their previous experience with digital technologies and innovative teaching approaches. Teachers with higher levels of digital competence and greater confidence in technology integration are generally more willing to adopt technology-supported instructional practices (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Conversely, limited technological self-efficacy may reduce teachers' willingness to implement gamification despite recognizing its potential benefits (Teo, 2011; Luo, 2024). These findings highlight the importance of continuous professional development and institutional support in facilitating successful implementation. Teachers' perceptions of gamification may also vary according to educational context, teaching experience, subject area, and learner characteristics. For example, teachers working with younger learners may perceive greater opportunities for incorporating game elements into classroom activities, whereas teachers working with older learners may experience additional challenges related to curriculum demands and assessment practices. Similarly, contextual factors such as class size, access to technology, and school policies may influence teachers' readiness to adopt gamified instruction (Luo, 2024).

Despite the growing body of research on gamification in education, teachers' perspectives remain comparatively underexplored, particularly among English language teachers working in primary and secondary educational contexts and across diverse national settings. Much of the existing literature has focused primarily on learners' motivation, engagement, and academic outcomes, leaving teachers' perceptions, reported experiences, and implementation challenges less extensively examined (Sailer & Homner, 2020). Therefore, further research is needed to better understand how teachers perceive the pedagogical value of gamification, what opportunities and challenges they associate with its implementation, and which factors may influence their willingness to integrate gamified practices into language teaching.

The present study contributes to this area by exploring participating English language teachers' perceptions and reported experiences regarding the use of gamification in EFL classrooms. More specifically, it examines teachers' views concerning student engagement and classroom participation, their perceived competence in implementing gamification, and their reported experiences with the use of gamification tools in teaching practice. By focusing on teachers' perspectives, the study seeks to provide a better understanding of the pedagogical potential and practical applicability of gamification in contemporary English language teaching contexts.

Purpose and Research Question

The present study extends previous research investigating teachers' perceptions of gamification in educational contexts. Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez (2022) reported that 95.8% of elementary pre-service teachers in Spain expressed positive perceptions of incorporating game-related content through activities such as complex games, riddles, and puzzles. The study involved 95 participants (59 female and 36 male), who also reported enjoying their experiences with gamified learning. These findings suggest that teachers may perceive gamification as a valuable pedagogical approach for creating engaging learning experiences in English language education.

Building on this evidence, the present study explores in-service EFL teachers' perceptions and reported experiences regarding the implementation of gamification in primary and secondary education. The study included 30 English language teachers from primary and secondary schools across different regions of Serbia. More specifically, it examines teachers' perceptions concerning four dimensions of gamification in English language teaching: (a) the perceived pedagogical value of gamification in classroom practice,

(b) the relevance of gamified activities for student engagement and classroom participation, (c) teachers' perceived competence in implementing gamification, and (d) their reported experiences with the use of gamification tools and platforms in English language teaching. Accordingly, the study addressed the following research question: How do participating EFL teachers perceive and experience the implementation of gamification in English language teaching?

The present study is theoretically informed by the Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989), one of the most widely used frameworks for examining users' acceptance of technological innovations. According to TAM, individuals' intentions to adopt an innovation are primarily influenced by two key constructs: Perceived Usefulness – the degree to which a person believes that using a particular technology will contribute positively to job performance – and Perceived Ease of Use – the degree to which a person believes that the technology can be used with minimal effort (Davis, 1989). Owing to its strong empirical support, TAM has been extensively applied and adapted in educational research to investigate teachers' acceptance of digital technologies and technology-enhanced instructional approaches. In the present study, the TAM framework was adapted to the context of gamification in English as a Foreign Language (EFL) teaching. Rather than examining teachers' behavioural intentions or technology acceptance directly, the adapted instrument was used to explore teachers' perceptions and reported experiences regarding the usefulness and practical implementation of gamification in classroom practice. Specifically, the questionnaire examined teachers' perceptions of the pedagogical value of gamification, the relevance of gamified activities for student engagement and classroom participation, their perceived competence in implementing gamification, and their experiences with the use of gamification tools and platforms. Thus, TAM provided a theoretically grounded framework for exploring how participating EFL teachers perceive and experience the implementation of gamification in English language teaching.

Methodology

Research Design

This study employed a descriptive survey design to explore participating English as a Foreign Language (EFL) teachers' perceptions and reported experiences regarding the use of gamification in English language teaching. The study focused on teachers' views of implementing gamified activities and digital tools in primary and secondary school classrooms, with particular at-

Table 2 Demographic Characteristics of the Participants

Variable	Category	*f*	*f%*
Gender	Male	5	16.7
	Female	25	83.3
Teaching Experience	5–10 years	4	13.3
	10–20 years	9	30.0
	20–30 years	14	46.7
	Over 30 years	3	10.0
Teaching Context	Primary school	20	66.7
	Secondary school	3	10.0
	Primary and secondary school	7	23.3
Educational Background	BA in English Language Studies	11	36.7
	MA in English Language Studies	19	63.3

Notes $n = 30$.

tention to their perceptions of student engagement, classroom participation, and the practical applicability of gamification in language teaching.

Participants

The study included 30 EFL teachers from Serbia who voluntarily participated in an online questionnaire[1] administered in March 2026. The participants were recruited through convenience sampling via the professional online community *Reaching English* and were invited to share their experiences regarding the use of gamification in their teaching practice.

The majority of participants were female teachers (n = 25, 83.3%), while male teachers accounted for 16.7% of the sample (n = 5). With regard to teaching experience, almost half of the participants (n = 14, 46.7%) reported having between 20 and 30 years of teaching experience. Nine teachers (30.0%) had between 10 and 20 years of experience, four teachers (13.3%) had between 5 and 10 years of experience, and three participants (10.0%) reported more than 30 years of teaching experience. Most respondents were employed in primary education (n = 20, 66.7%), while seven teachers (23.3%) taught at both primary and secondary school levels and three participants (10.0%) taught exclusively in secondary schools. The majority of respondents held a Master's degree in English Language Studies (n= 19, 63.3%), whereas 11 participants (36.7%) held a Bachelor's degree in English Language Studies. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 2.

[1] https://docs.google.com/forms/d/1QJnI983oz040bRbAzb-PdxLPSuoigcU-lzTcwPwS9pI/edit

Instrument

Data were collected using a researcher-developed questionnaire designed to examine teachers' perceptions of gamification in English language teaching. The development of the instrument was informed by previous studies on gamification in education and the Technology Acceptance Model (TAM) proposed by Davis (1989), particularly the constructs of perceived usefulness and perceived ease of use, adapted to the educational context. The questionnaire consisted of two parts.

The first part collected demographic information regarding participants' gender, educational background, years of teaching experience, and teaching context. The second part comprised 28 statements organized into four thematic sections addressing different aspects of gamification in language teaching.

The first section explored teachers' perceptions of using gamification in teaching (e.g., 'Using gamification in teaching is a good idea' and 'Using gamification in teaching is pleasant'). The second section examined teachers' perceptions of the relevance of gamified activities for English language learning and student engagement (e.g., 'Using gamified activities improves students' motivation for learning English' and 'Using gamification improves students' engagement in classroom activities'). The third section focused on teachers' perceived competence and confidence in implementing gamification (e.g., 'Learning to use gamification is easy for me' and 'I find gamification easy to use in my teaching practice'). Finally, the fourth section investigated teachers' perceptions of the use of gamification tools and their reported effects on students' classroom experiences (e.g., 'Students enjoy participating in quizzes such as Kahoot!' and 'Students provide positive feedback after participating in gamified activities').

Participants responded to all statements using a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). The questionnaire was designed to provide insight into teachers' reported perceptions and experiences rather than to measure students' actual learning outcomes or academic achievement.

Procedure

The questionnaire was distributed online via Google Forms in March 2026. Participation was voluntary and anonymous, and respondents were informed about the purpose of the study before completing the questionnaire. No personally identifiable information was collected. Completing the questionnaire required approximately 10–15 minutes.

Table 3 Teachers' Perceptions of Using Gamification in Teaching

Item	(1)	(2)	(3)
Using gamification helps me accomplish teaching tasks more quickly.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Using gamification improves my teaching performance.	25 (83.3)	4 (13.3)	1 (3.3)
Using gamification increases my productivity as a teacher.	23 (76.7)	6 (20.0)	1 (3.3)
Using gamification enhances my effectiveness in teaching.	22 (73.3)	7 (23.3)	1 (3.3)
Using gamification makes teaching tasks easier.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Using gamification in teaching is a good idea.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Using gamification is pleasant.	25 (83.3)	3 (10.0)	2 (6.7)
Overall, gamification is useful in my teaching practice.	25 (83.3)	3 (10.0)	2 (6.7)

Notes Column headings are as follows: (1) agree/strongly agree, (2) neutral, (3) disagree/strongly disagree. Percentages in parenthesis. $n = 30$.

Descriptive Data Analysis

The collected data were analysed using descriptive statistical procedures. Frequencies (*f*) and percentages (*f%*) were calculated for individual questionnaire items to provide an overview of the participating teachers' responses. The collected data were analysed using descriptive statistical procedures. Frequencies (*f*) and percentages (*f%*) were calculated for individual questionnaire items to provide an overview of the participating teachers' responses. The findings are presented descriptively and interpreted in relation to teachers' reported perceptions and experiences regarding the use of gamification in English language teaching.

The participating teachers reported predominantly positive perceptions regarding the use of gamification in English language teaching. The participating teachers reported predominantly positive perceptions regarding the use of gamification in English language teaching. More than three quarters of the respondents agreed that gamification represents a useful and engaging instructional approach in their teaching practice. The highest levels of agreement were reported for accomplishing teaching tasks more quickly (86.7%), making teaching tasks easier (86.7%), and perceiving gamification as a good instructional approach (86.7%). Overall, most respondents perceived gamification as useful, pleasant, and easy to implement in classroom practice (Table 3).

The participating teachers reported highly positive perceptions regarding the relevance of gamification for student engagement and classroom participation. The highest level of agreement was observed for the statement that gamified activities improve students' motivation for learning English (93.3%), followed by their perceived contribution to student engagement (90.0%)

Table 4 Teachers' Perceptions of Gamification for Learning and Student Engagement

Item	(1)	(2)	(3)
Using gamified activities improves students' motivation for learning English	28 (93.3)	2 (6.7)	0 (0.0)
Using gamification improves students' engagement in classroom activities.	27 (90.0)	3 (10.0)	0 (0.0)
Using gamified activities makes learning activities more engaging.	27 (90.0)	3 (10.0)	0 (0.0)
Using gamified activities promotes active learning.	27 (90.0)	3 (10.0)	0 (0.0)
Students can easily perform gamified activities.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Students are proficient in performing gamified activities.	24 (80.0)	5 (16.7)	1 (3.3)

Notes Column headings are as follows: (1) agree/strongly agree, (2) neutral, (3) disagree/strongly disagree. Percentages in parenthesis. $n = 30$.

Table 5 Teachers' Perceived Competence in Implementing Gamification

Item	(1)	(2)	(3)
Learning to use gamification is easy for me.	23 (76.7)	6 (20.0)	1 (3.3)
I find gamification tools easy to use.	25 (83.3)	4 (13.3)	1 (3.3)
The interaction with gamification tools is clear and understandable	23 (76.7)	6 (20.0)	1 (3.3)
It is easy for me to become skillful at using gamification.	24 (80.0)	5 (16.7)	1 (3.3)
I find gamification easy to use in my teaching practice.	25 (83.3)	4 (13.3)	1 (3.3)
Overall, gamification is easy to use.	24 (80.0)	5 (16.7)	1 (3.3)

Notes Column headings are as follows: (1) agree/strongly agree, (2) neutral, (3) disagree/strongly disagree. Percentages in parenthesis. $n = 30$.

and active learning (90.0%). Most respondents also agreed that students can successfully participate in gamified activities and demonstrate competence in completing classroom tasks. These findings suggest that the participating teachers perceive gamification as supporting engaging and interactive learning experiences in English language teaching (Table 4).

The findings indicate that most participating teachers perceived gamification as relatively easy to learn and implement in their teaching practice. More than four fifths of the respondents reported positive perceptions regarding the ease of using gamification tools and their confidence in implementing gamified activities in classroom settings (Table 5).

The participating teachers reported predominantly positive experiences regarding the use of gamification tools in classroom practice. The highest level of agreement was reported for students' active interaction with their peers when using gamification tools (93.3%), followed by their enjoyment of participating in quizzes and game-based activities (86.7%). The findings also indicate that teachers perceive gamification tools as supporting classroom

Table 6 Teachers' Perceptions of Gamification Tools in Classroom Practice

Item	(1)	(2)	(3)
Students enjoy participating in quizzes such as Kahoot! and Quizizz.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Students enjoy participating in game-based activities using Minecraft and Roblox	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Students provide positive feedback after participating in gamified activities.	26 (86.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
Students actively interact with their peers when using gamification tools	28 (93.3)	2 (6.7)	0 (0.0)
Students become more proficient in speaking English through gamified activities.	24 (80.0)	5 (16.7)	1 (3.3)
Students interactively use tools for creating presentations.	21 (70.0)	7 (23.3)	2 (6.7)
Students use applications for learning vocabulary and language structures.	19 (63.3)	8 (26.7)	3 (10.0)

Notes Column headings are as follows: (1) agree/strongly agree, (2) neutral, (3) disagree/strongly disagree. Percentages in parenthesis. $n = 30$.

interaction and engaging learning experiences in English language teaching (Table 6).

Discussion

The findings of the present study provide valuable insights into the participating EFL teachers' perceptions of the use of gamification in English language teaching. Overall, the respondents reported predominantly positive experiences regarding the implementation of gamified activities and digital tools in their classrooms. Their responses suggest that gamification is perceived not only as an engaging instructional approach but also as a practical pedagogical strategy that may support student participation, classroom interaction, and engaging learning experiences during language learning activities.

Most participating teachers perceived gamification as beneficial for their teaching practice. They reported that gamified activities support the accomplishment of teaching tasks and are perceived as useful, pleasant, and easy to implement in classroom practice. Furthermore, the majority of respondents considered gamification to be useful, pleasant, and appropriate for English language teaching. These findings are consistent with previous research highlighting teachers' positive attitudes towards gamification and its potential to promote meaningful and engaging learning experiences (Kapp, 2012; Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020).

Particularly noteworthy are the participating teachers' perceptions regard-

ing student motivation and engagement. Most respondents agreed that gamified activities contribute positively to students' motivation for learning English, increase classroom engagement, and promote active participation in learning activities. Although the present study did not directly measure students' motivation or academic achievement, the findings suggest that teachers perceive gamification as supporting learner engagement and creating more dynamic classroom environments. Such perceptions are especially relevant in language teaching contexts where maintaining students' interest and encouraging meaningful communication remain important pedagogical goals.

The results also indicate that the participating teachers perceive gamification as fostering social interaction among learners. A large proportion of respondents reported that students actively interact with their peers when using gamification tools during classroom activities. Peer collaboration and communication represent important components of successful language learning, particularly when students are engaged in problem-solving tasks, quizzes, and collaborative digital activities. The participating teachers perceived gamified learning environments as providing opportunities for teachers to incorporate interactive and student-centered approaches into their instructional practices.

Another important finding concerns teachers' perceived competence in implementing gamification. Most respondents reported that learning to use gamification tools is relatively easy and that they feel confident in applying them in their teaching practice. This finding is encouraging given that teachers' willingness to adopt innovative instructional approaches is often influenced by their perceived ease of use and practical applicability. Positive perceptions regarding usability may contribute to a greater willingness to integrate gamified activities into everyday classroom practice.

The participating teachers also reported positive experiences with various gamification tools and applications. Students were perceived as particularly enjoying interactive quizzes and game-based activities, while teachers highlighted positive student feedback and active participation during lessons. These findings emphasize the practical value of gamification as a means of enriching English language instruction and creating opportunities for meaningful learner engagement.

Conclusion and Limitations

The present study explored participating EFL teachers' perceptions and reported experiences regarding the use of gamification in English language teaching. The findings indicate that the respondents generally perceive gam-

ification as a useful, engaging, and accessible pedagogical approach that can be meaningfully integrated into classroom practice. Teachers reported predominantly positive perceptions regarding the potential of gamification to support student engagement, classroom participation, peer interaction, and engaging learning experiences in English language teaching. They also expressed positive perceptions concerning the practical applicability and ease of implementing gamification tools in their teaching practice.

By focusing on teachers' perceptions and reported experiences, the present study contributes to the growing body of research exploring innovative approaches to language teaching and highlights the pedagogical potential of gamification in fostering engaging and interactive learning environments. Although the findings are limited to the participating sample and cannot be generalised to the wider population of EFL teachers, they provide valuable insights into how teachers perceive the implementation of gamification in educational settings.

Nevertheless, the findings should be interpreted in light of several limitations. The study employed a relatively small convenience sample consisting of 30 EFL teachers from Serbia and relied exclusively on teachers' self-reported perceptions. Moreover, it did not include direct observations of classroom practice or measures of students' learning outcomes. Consequently, the findings should not be interpreted as evidence that gamification necessarily improves student achievement or motivation, but rather as an indication of how the participating teachers perceive its pedagogical value and practical applicability in English language teaching. Future studies involving larger and more diverse samples, as well as mixed-methods approaches combining teacher and student perspectives, could provide further insights into the implementation of gamification in EFL contexts.

References

Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). Digital games for language learning: From hype to insight? Editorial digital games for language learning: From hype to insight? *ReCALL, 24*(3), 243–256.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319–340.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I., Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47–61.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284.

Fernández-Portero, I., & Castillo-Rodríguez, C. (2022). Gamification in the English language class: Analysis of pre-service teachers' perceptions. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 23*(1), 425–444.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025–3034). IEEE.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* Pfeiffer.

Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming, 45*(6), 752–768.

Luo, Z. (2024). Factors contributing to teachers' acceptance intention to gamified EFL tools: A scale development study. *Educational Technology Research and Development, 72*(2), 447–477.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world.* Penguin.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Norton.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258–283.

Reinders, H. (Ed.). (2012). *Digital games in language learning and teaching.* Palgrave Macmillan.

Reinhardt, J., & Sykes, J. M. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32–49). Palgrave Macmillan.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101860.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32,* 77–112.

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education, 57*(4), 2432–2440.

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology, 13,* 1030790.

Pogledi učiteljev angleščine kot tujega jezika na igrifikacijo za spodbujanje zavzetosti učencev pri pouku angleškega jezika

Igrifikacija se nanaša na uporabo igralne mehanike, dinamike in oblikovalskih elementov v neigralnih kontekstih, vključno z izobraževanjem. Sodobni učenci

so pogosto opisani kot digitalni domorodci, katerih učne preference, motivacija in pričakovanja se oblikujejo preko pogoste interakcije z digitalnimi tehnologijami. Posledično se učitelje vse bolj spodbuja k sprejemanju privlačnih in interaktivnih pedagoških pristopov, ki podpirajo smiselne učne izkušnje. Igrifikacija se je pojavila kot eden takšnih pristopov s potencialom za obogatitev poučevanja angleškega jezika, in sicer s spodbujanjem udeležbe, sodelovanja in angažiranosti učencev v razredu. Cilj te opisne raziskave je bil raziskati dojemanje učiteljev angleščine kot tujega jezika (angl. *English as a Foreign Language* – EFL) o uporabi igrifikacije pri poučevanju angleščine in njihove izkušnje z njeno uporabo v razredni praksi. V raziskavo je bilo vključenih 30 učiteljev angleščine kot tujega jezika, ki delajo v osnovnih in srednjih šolah v Srbiji. Podatki so bili zbrani s prilagojenim vprašalnikom, obsegajočim štiri tematske dele, ki so obravnavali dojemanje učiteljev o uporabi igrifikacije pri poučevanju, pomen igrificiranih dejavnosti za učenje jezika, zaznano usposobljenost učiteljev pri izvajanju igrifikacije in uporabo orodij za igrifikacijo v razredu. Za analizo odgovorov je bila uporabljena opisna statistika, vključno s frekvencami in z odstotki. Ugotovitve kažejo na pretežno pozitivno dojemanje igifikacije med sodelujočimi učitelji. Anketiranci so igrifikacijo na splošno dojemali kot uporaben in privlačen pedagoški pristop, ki lahko podpira motivacijo učencev, sodelovanje v razredu, interakcijo med vrstniki in aktivno učenje pri pouku angleškega jezika. Učitelji so poročali tudi o pozitivnih izkušnjah s praktično uporabo igrificiranih dejavnosti in digitalnih orodij v svoji poučevalni praksi. Čeprav so ugotovitve omejene na sodelujoči vzorec in jih ni mogoče posplošiti na širšo populacijo učiteljev angleščine kot tujega jezika, ponujajo dragocen vpogled v izkušnje učiteljev z igriifikacijo in poudarjajo njen pedagoški potencial v sodobnih kontekstih poučevanja jezikov.

Ključne besede: igrifikacija, stališča učiteljev angleščine kot tujega jezika, poučevanje angleščine, zavzetost učencev, praksa v učilnici





Založba Univerze na Primorskem
hippocampus.si