



Didakta

Letnik XXIX | www.didakta.si

204

september,
oktober 2019
(dvojna številka)



FOKUS:

**OPISMENJEVANJE
V ŠOLAH**

INTERVJU

dr. Sonja Pečjak

OPISMENJEVANJE V ŠOLAH

**Šolsko knjižničarstvo
v iskanju identitete**

ŠOLSKI IZLET

**Prvi turistični
koraki**

NEVROLOGIJA

**Mladostniški
možgani**

NAJZABAVNEJŠI STRIPI NA SVETU! CALVIN IN HOBBS



Calvin in Hobbes je zabaven strip o duhovitih dogodivščinah navihanega šestletnika Calvina in njegovega plišastega tigra Hobbesa, ki je v njegovih očeh pravi živi tiger in nepogrešljivi prijatelj.



V slovenščini je na voljo že devet knjig z duhovitimi dogodivščinami Calvina in Hobbesa!



»Naučiti se brati je, kot da bi zanetil ogenj. Vsak črkovan zlog zakreše iskro.«

Victor Hugo



Leta 1966 je UNESCO 8. september izbral za mednarodni dan pismenosti in s tem posredno izpostavil problem nepismenosti in pomembnost bralne kulture za človekovo dobrobit na tem planetu. Več kot štiri-deset let kasneje je po zadnjih

podatkih na svetu še vedno okoli 750 milijonov nepismenih ljudi, pri čemer ni zamejaren podatek, da naj bi bilo izmed teh kar dve tretjini žensk.

K sreči je v Sloveniji drugače. Zaradi uvedbe obveznega osnovnošolskega izobraževanja danes osnovne nepismenosti ne poznamo več. Slovenci, rečeno splošno, znamo brati in pisati. A vendar ta preprosta trditev v sebi skriva neko nemišljeno zadrego. Kot poudarja dr. Pečjak v tokratnem Didaktinem intervjuju, se namreč pojem pismenosti skozi čas spreminja in tudi Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti pismenost danes definira kot »stalno razvijajočo se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij«.

Po tem merilu je stanje v Sloveniji drugačno. Po mednarodni raziskavi izpred parih let naj bi imel vsak četrti odrasli Slovenec težave pri razumevanju preprostih besedil. V utehu nam je lahko le to, da so raziskave pri otrocih pokazale bistveno boljše rezultate, ki nas umeščajo v povprečje držav OECD-ja. Kot kaže, slovenske šole v tem oziru delujejo dobro.

Da pa ne bi na teh »lovorikah zaspali«, je fokus tokratne številke *Didakta* usmerjen prav na področje *opismenjevanja v šolah*. Poleg intervjuja z že omenjeno strokovnjakinjo na področju bralne pismenosti, dr. Sonjo Pečjak, si tako na naslednjih straneh lahko preberete dva praktična primera opismenjevanja v slovenskih šolah, pozornost pa je namenjena tudi (samo)evalvaciji govora vzgojno-izobraževalnih delavk pri razvoju bralne pismenosti ter razvijanju bralne pismenosti pri mladostnikih z zmereno motnjo v duševnem razvoju. Tematski sklop zaokrožuje članek o identiteti šolske knjižnice, ki v procesu opismenjevanja nedvomno zavzema eno izmed ključnih vlog. In če se navežem na uvodni citat francoskega pisatelja, poskrbimo ne le za to, da bodo naši otroci še naprej netili ogenj branja, temveč tudi za to, da ogenj ne bo nikoli ugasnil.

V imenu revije vam želim uspešen začetek šolskega leta!

Urednik revije *Didakta*,
Martin Uranič

FOKUS: OPISMENJEVANJE V ŠOLAH Intervju: dr. Sonja Pečjak Martin Uranič	4
Opismenjevanje z igro pri pouku angleščine Špela Bogataj	7
Opismenjevanje malo drugače Mojca Grad	12
Sodelovanje strokovnih delavcev pri spremljanju njihovega dela na področju razvoja bralne pismenosti v vrtcu in osnovni šoli Nataša Durjava	14
Branje prilagojene literature kot sredstvo za spodbudo in razvijanje bralne spretnosti pri učencih mladostnikih in mlajših odraslih z zmereno motnjo v duševnem razvoju Barbara Rebolj	21
Šolsko knjižničarstvo v iskanju identitete Irena Brilej	29
ŠOLA SE PREDSTAVI Dnevni center na OŠ Dragotina Ketteja Novo mesto Nataša Jakše	33
ŠOLSKA PRAKSA Kako zaposliti vedoželjne učence? Olga Debeljak Babnik	37
Akrlamid v prehrani otrok Maša Puc Mačukat	40
MEDNARODNO SODELOVANJE: ERASMUS+ Sodelovanje dijakov Srednje šole Jesenice v projektu Erasmus+ Ana Retuznik Bozovičar	45
Erasmus+ kot šola zunaj učilnice Tina Benvenuti	48
ŠOLSKI IZLET Prvi turistični koraki Tanja Kosmač Zalašček	51
ŠOLSKA TEORIJA Kako lahko vzgojitelj preveri otrokovo sposobnost štetja? Jasmina Bunšek	55
Sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami oz. pedagoškimi delavci Gaja Ujhazi	61
NEVROLOGIJA Mladostniški možgani Andraž Jahič	66
ŠOLSTVO IN PRAVO Statusi učencev v osnovni šoli in prilagajanje šolskih obveznosti Domen Petelin	72

Intervju: dr. Sonja Pečjak



Martin Uranič

Sonja Pečjak je redna profesorica za pedagoško psihologijo in že več kot tri desetletja zaposlena na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. V svojem bogatem raziskovalnem opusu, za katerega je leta 2016 prejela tudi nagrado RS za življenjsko delo na področju visokega šolstva, se ukvarja s psihologijo branja, čustveno inteligentnostjo, samoregulacijskim in e-učenjem ter s karierno orientacijo v šolskem prostoru. Je avtorica več knjig, med drugim monografije z naslovom Psihološki vidiki bralne pismenosti (2010), ki predstavlja pregled avtoričinih raziskav na področju pismenosti. Prav pismenost (v slovenskih šolah) pa je bila tema najinega poletnega pogovora.



znal podpisati, danes pa pojem pismenosti vključuje različne kompleksne spretnosti. Kot je zapisano v predlogu Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti iz leta 2017, je to stalno razvijajoča se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Dodajam – tako iz tiskanega kot e-gradiva. Vključuje razvite bralne veščine (torej da zna človek tekoče brati in pisati), (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in interes za branje. Z drugimi besedami: danes mora imeti človek razvite spretnosti, da lahko sprejema in tvori besedila ter tako rešuje probleme na osebem in poklicnem področju.

Pismenost in obvladanje pisnega jezika je torej danes kompleksnejši pojem kot nekoč, toda že Wittgenstein je nekoč zapisal, da so meje mojega jezika meje mojega sveta. Tudi za slovenski narod velja, da naj bi se v svoji enotnosti zasnova prav na skupnem jeziku, ki si je svojo pot utiral v knjižnih virih. Toda lani smo lahko na mednarodni dan pismenosti v časopisju brali, da ima vsak četrti odrasli Slovenec težave pri razumevanju preprostih besedil in da smo v tem elementu pod povprečjem držav OECD. Kje tiči težava?

Res se je Slovenija v raziskavi PIAAC, ki meri funkcionalno pismenost odraslih (od 16. do 65. leta) med 34 državami uvrstila šele na 26. mesto in pod povprečjem OECD držav. Pri tem pa je – kot ugotavlja raziskava, slaba funkcionalna pismenost močno povezana s starostjo, izobrazbo in socialnim ozadjem. Najslabšo pismenost – besedilno, matematično in računalniško – so pokazali starejši, tisti z najnižjo izobrazbo in slabšim socialnim statusom. Kot ugotavlja dr. Petra Javrh, vodja slovenskega dela te mednarodne raziskave, se zdi, kot da delovno okolje ne ohranja (in izrablja) te pismenosti v zadostni meri, da pride do upada te zmožnosti. Slovenski 15-letniki sicer ob koncu osnovne šole v pismenosti izkazujejo rezultate, ki so v okviru povprečja OECD ali celo višje.

V SSKJ-ju lahko pod geslom *opismenjevanje* najdemo naslednjo definicijo: »učiti pisati in brati // delati, da kdo pridobi sposobnost aktivnega tvorjenja, sprejemanja besedil«. Se vam zdi definicija zadostna? Kaj pod pojmom *opismenjevanje* razumete sami?

Opismenjevanje je proces, ki razvija zmožnost pismenosti. Pojem pismenosti se spreminja skozi čas – dobrih sto let nazaj je bil pismen tisti, ki se je

Torej se splošno in dolgoročno gledano pismenost Slovencev izboljšuje, za kar so verjetno v dobri meri zaslužne tudi slovenske šole. Pa je kje še prostor za izboljšave?

Vedno je prostor za izboljšave, vendar splošno gledano slovenska šola razvija funkcionalno dobro pismene učence, kar kažejo tudi mednarodne raziskave (npr. PIRLS pri 10-letnik in PISA pri 15-letnih učencih). Menim, da se je kultura na šolah v zadnjih treh desetletjih spremenila v prid pismenosti. Večina (predvsem osnovnošolskih) učiteljev razume, da je pismenost zmožnost, za razvoj katere so odgovorni vsi pedagoški delavci, saj se učenci praktično pri vseh predmetih srečujejo z besedili, ki naj bi jih razumeli, če se želijo nekaj naučiti. Prostor za izboljšave znotraj šole vidim, bolj kot v osnovnošolskem, v srednješolskem izobraževanju. Tu na razvoj pismenosti še vedno preveč profesorjev gleda kot na zmožnost branja in pisanja v ozkem smislu obvladovanja spretnosti branja in pisanja. Še vedno pa je (pre)majhno zavedanje, da lahko vsak od profesorjev pri svojem predmetu pomaga dijakom k boljšemu znanju in razumevanju, tako da jim pokaže, kako oz. s kakšnimi strategijami se lotiti konkretnih učnih gradiv.

Bodiva malo bolj konkretna. Če postavimo ob bok profesorico slovenščine, ki naj bi tako ali tako skrbelo za bralno pismenost med dijaki, kako naj na primer profesor matematike ali profesorica zgodovine s pomočjo bralnih strategij poskrbita za učinkovitejše razumevanje učne snovi pri svojem predmetu?

Bralne strategije označujejo zaporedje (miselnih) korakov pri predelavi učne snovi. Konkretno to pomeni, da učitelj pri obravnavi učne snovi pokaže učencem določeno strategijo in jo demonstrira pri obravnavi snovi v šoli z glasnimi komentarji, kaj konkretno delajo s snovjo in zakaj tako delajo. Določeno strategijo, ki je bolj uporabna pri nekem predmetu, lahko dijaki po korakih tudi zapišejo, tako da vedo, kako se lotiti snovi tudi doma. In pomembno je, da učitelj skozi domače naloge ali ponavljanje v šoli spodbuja uporabo te strategije. Seveda pa je na koncu učenec/dijak tisti, ki bo povedal, ali mu tak način dela »sede«. Lahko ostane pri svojem načinu učenja, če je seveda to učinkovito.

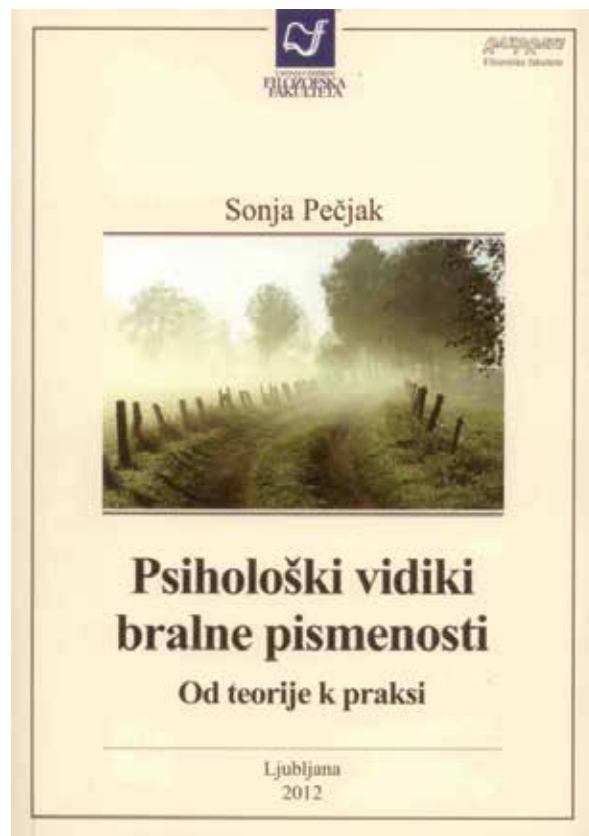
Zagotovo se bralne navade skozi čas spreminjajo. Opažate danes kakšne razlike v razvijanju pismenosti v primerjavi z vašimi akademskimi začetki? Je sodobna tehnologija z vdorom v naša življenja spremenila tudi način, kako beremo?

Seveda so razlike – kot že v vprašanju navajate, je verjetno največjo razliko v razvoju pismenosti prinesla moderna tehnologija. Kot kažejo razi-

skave, ni vseeno ali beremo iz tiskanih ali e-gradiv. Obe vrsti gradiva namreč zahtevata nekoliko drugačen pristop k branju. Pomembno je že to, kako bralec gleda na e-gradiva. Raziskave kažejo, da tako starejše kot mlajše generacije povezujejo uporabo računalnika predvsem z zabavo in informiranjem, manj z učenjem. Kažejo pa tudi to, da se tudi najmlajša generacija – milenijci, ki je praktično zrasla z računalnikom, bolje uči oz. razume gradivo, kadar je to v tiskani obliki. Ljudje dojemajo gradiva na papirju bolj resno, mu posvečajo več miselne pozornosti, posledica česar je boljše razumevanje. Hkrati pa učenje iz e-gradiva zahteva tudi drugačen pristop – samo en primer: bralec se mora pri e-gradivu bistveno bolj samousmerjati in paziti, da ga številne možne hiperpovezave ne odpeljejo stran od osnovne vsebine, kot pri učenju iz tiskanega gradiva.

Se vam potemtakem zdi, da je, dokler se ne spremeni splošno dojemanje uporabe elektronskih vsebin, šola na boljšem, če ohranja pretežno tiskano obliko učnega gradiva?

Nikakor. V šoli bi se morali učenci naučiti delati tako s tiskanim kot e-gradivom, še posebej, ker je e-gradivo za večino učencev bolj zanimivo in so mu pripravljene posvetiti več časa. Lahko rečem, da je šola na področju dela s tiskanimi gradivi v zadnjih 30 letih naredila velik korak naprej, saj učenci pri različnih predmetih spoznavajo in se učijo uporabljati bralne strategije, ki jim olajšuje-





jo proces učenja in pomnjenja. Ravno tako pa je potrebno učence tudi naučiti, kako čimbolj pre-mišljeno pristopiti k e-gradivu: katere strategije uporabiti, ko išče samo določeno informacijo, in katere strategije so primerne, kadar se želi iz e-gradiva učiti. Podobno kot se v avtošoli kandidat uči voziti avto, podobno se je potrebno naučiti tudi, kako čimbolj učinkovito »voziti« po e-gradivu, da bo znanje kot rezultat učenja čim boljše. Raziskave kažejo, da učenci potrebujejo vsaj 10 ur instrukcij, kako učinkovito uporabljati računalnik pri učenju.

Učno gradivo, najsibo tiskano ali elektronsko, je torej treba znati uporabljati, kar pa implicira, da moramo otroke uspešno opismeniti. Kdaj je s stališča psihologije najprimernejši čas za začetek procesa?

Enoznačnega odgovora v smislu neke letnice ni mogoče dati. Ker je pismenost zelo kompleksna zmožnost, odvisna od številnih dejavnikov, ima vsak posameznik (otrok, mladostnik) lastno dinamiko razvoja. Z vidika usvajanja te zmožnosti pa je logično zaporedje takšnole: v predšolskem obdobju otrok razvija predbralne spretnosti (tj. sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja in razčlenjevanja) in grafomotoriko. To mu pomaga pri sistematičnem opismenjevanju (učenju tehnike branja in pisanja) v začetnih razredih osnovne šole. Ko usvoji tehniko branja in pisanja, ju mora z vajo izuriti, da tečeta branje in pisanje avtomatično, tekoče. To je namreč posameznikovo »orod-

je« pri delu z besedili. Potem pa se mora (na)učiti uporabljati to orodje pri delu z različnimi besedili, kar pomeni, spoznavati in preizkušati različne strategije dela z besedili (tiskanimi in e-besedili). Temu sledi razvoj t. i. metakognitivnih sposobnosti, tj. sposobnosti načrtovanja, spremljanja in evalviranja lastnega dela z besedili, ki loči tiste bolj od manj pismenih mladostnikov in odraslih.

Pravite, da na razvoj pismenosti vpliva mnogo dejavnikov. Kateri dejavniki pa so tisti, ki najpogosteje zavirajo razvoj v našem jezikovnem prostoru in kakšen vpliv na možnost odpravljanja ali izboljšanja le-teh imajo delavci in delavke v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah?

Ena največjih težav v razvoju pismenosti je gotovo avtomatizacija tehnike branja in pisanja v začetnem obdobju šolanja. Ko se enkrat otrok nauči brati, potem je potrebno branje izuriti, da teče gladko, »avtomatično« in da lahko pri branju svojo pozornost usmeri na vsebino besedila. Če do tega ne pride, potem učenec pri učenju besedil, ki so praviloma vedno daljša in bolj zahtevna, večino svoje (miselne) pozornosti porabi za to, da se prebije skozi besedilo (ga prebere), in manj za predelavo in s tem razumevanje samega besedila oz. snovi. Ko pa enkrat učenec avtomatizira tehniko branja, potem pa mu je potrebno pokazati, kako uporabljati branje kot orodje pri učenju – kar pa pomeni pokazati mu različne bralne strategije, o čemer pa sva že govorila.

Opismenjevanje z igro pri pouku angleščine



Špela Bogataj, profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Cvetka Golarja

V prispevku so opisane različne igre, s katerimi učence spodbujamo k uresničevanju ciljev iz učnega načrta, s poudarkom na razvijanju branja in pisanja v tretjem razredu osnovne šole. Najprej je na kratko opisano opismenjevanje na splošno in pri pouku angleščine. V nadaljevanju so podrobneje opisane različne igre, ki učence na zanimiv način motivirajo za učenje branja in pisanja pri pouku angleščine.

Ključne besede: zgodnje učenje tujega jezika, opismenjevanje, igra

»Približati sem se hotela otroku z besedami, pa so šle pri enem ušesu noter in pri drugem ven. Približati sem se mu želela s knjigami, pa sem požela samo zmedene poglede. Obupana sem se zazrla vase in zakričala: 'Kako naj se približam temu otroku?' Tedaj mi je deček zašepetal na uho: 'Pridi, igray se z mano!'« *Neznani avtor* (Vir 1)

OPISMENJEVANJE V UČNEM NAČRTU

Učni načrt za tuji jezik v drugem in tretjem razredu osnovne šole predvideva, da učenci v tretjem razredu poleg poslušanja in govorjenja začnejo razvijati še dve komunikacijski dejavnosti, in sicer branje in pisanje. Kot razredna učiteljica s končanim modulom za poučevanje angleščine sem imela veliko izkušenj z opismenjevanjem pri pouku slovenščine v prvem triletju, malo manj pa pri pouku angleščine. Z opismenjevanjem pri pouku tujega jezika sem se namreč prvič srečala pred tremi leti, zato sem morala veliko časa nameniti načrtovanju dejavnosti in izdelavi gradiv za pouk začetnega opismenjevanja pri pouku angleščine. Pri načrtovanju dejavnosti sem sledila ciljem iz učnega načrta.

Učni načrt (2013, 9) za tuji jezik v drugem in tretjem razredu pravi, naj učenci pri pouku angleščine proti koncu tretjega razreda na področju branja in bralnega razumevanja razvijajo:

- predopismenjevalne in opismenjevalne spretnosti/zmožnosti ter zanimanje za branje;
- tehniko branja (glasno berejo besede, enostavne povedi in kratka preprosta besedila v ciljnem jeziku);
- osnovne bralne strategije (razumevanje posameznih besed, fraz, preprostih povedi v ciljnem jeziku; prepoznavanje določenih podatkov v besedilu).

Nadalje *Učni načrt* za tuji jezik v drugem in tretjem razredu pravi tudi, da učenci na področju pisnega sporočanja:

- spoznavajo osnovna načela za zapisovanje v tujem jeziku in razmerja med glasovi in zapisom;
- spoznavajo/ozaveščajo razlike in podobnosti med pisavo tujega in učnega jezika;
- zapišejo kratke besedne odzive, zamisli, sezname in (so)ustvarjajo preprosta pisna besedila v tujem jeziku.

OPISMENJEVANJE SPLOŠNO

Začetno opismenjevanje je v stroki definirano kot »faza pridobivanja funkcionalne pismenosti, ki se neformalno začne že v zgodnji predšolski dobi, nadaljuje formalno, načrtno in sistematično z vsolanjem in zaključni z doseganjem minimalnih standardov, ki se preverjajo z nacionalnim preizkusom« (Golli idr. 1996, 9 v Tušar 2014, 3).

W. H. Teale in E. Sulzby (1988 v Pečjak 2000, 9) navajata, da je »pojem pismenosti dinamičen koncept. Definicije pismenosti se ločijo glede na čas nastanka in kulturo, v kateri so nastale. To je torej kulturno definiran pojem. Če je bilo včasih za delovanje v družbi dovolj, da se je človek znal podpisati, pa danes to še zdaleč ne zadošča več. Različni avtorji, ki govorijo o opismenjevanju v 21. stoletju, pravijo, da bo bodoča družba zahtevala t. i. reflektivno ali razmišljujočo pismenost.«

Avtorja poudarjata tudi, da »pojem pismenosti ni le definiranje in učenje/obvladovanje določenih spretnosti in sposobnosti. Pismenost zahteva aktivno udeležbo učenca v procesu razvoja. Otroci ne postanejo pisмени z opazovanjem odraslih pri posameznih komunikacijskih dejavnostih, pač pa le z lastnim poskušanjem v branju, pisanju, govorjenju in poslušanju. Pri tem avtorja poudarjata potrebo po vzporednem in sočasnem razvijanju vseh štirih dejavnosti« (prav tam).

Poznamo štiri komunikacijske dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Komunikacijske dejavnosti delimo na receptivne in produktivne. Receptivni komunikacijski dejavnosti sta poslušanje in branje, produktivni pa govorjenje in pisanje. Cilj reproduktivnih dejavnosti je sprejemanje jezika oziroma razumevanje besedil, cilj produktivnih komunikacijskih dejavnosti pa je

otrokova sposobnost oblikovanja razumljivih besedil (Pečjak 2000).

OPISMENJEVANJE V ANGLEŠČINI

»Med opismenjevanjem v materinščini in opismenjevanjem v nematernem oziroma tujem jeziku so podobnosti, predvsem pa pomembne razlike. Ena najpomembnejših razlik je predvsem ta, da je učenec svojo materinščino pred procesom opismenjevanja govoril več let, da pozna njene glasove, jezikovne strukture in več tisoč besed. Kljub takšni 'popotnici' traja opismenjevanje v materinščini več let« (Dagarin Fojkar, Sešek, Skela 2011, 7). Druga pomembna razlika je ujemanje glasov in njihovih pisnih ustreznice. Angleščina ima 44 glasov oziroma fonemov. Ti glasovi se s pomočjo 26 črk zapisujejo na 2501 način. V slovenščini je ujemanje glasov s pisnimi ustreznice skoraj idealno. Slovenska abeceda ima 25 črk in 29 glasov (Dagarin Fojkar, Sešek, Skela 2011).

»Učenje branja in pisanja v drugem/tujem jeziku se dopolnjuje z učenjem branja in pisanja v materinščini. Določene spretnosti, sposobnosti, znanja in izkušnje le prevzemamo iz materinščine (npr. slušno razločevanje, zaznavne spretnosti, zavedanje položaja in smeri v prostoru), večjo pozornost pa posvečamo:

- slušni zaznavi, glasovnemu razčlenjevanju in razločevanju ter izgovorjavi glasov, ki so v primerjavi z materinščino različni;
- vidni zaznavi črk ali skupin črk, ki ponazarjajo posamezen glas (glasovne podobe), predvsem pisnim ustreznice glasov, ki so različni glede na materinščino in glasovnim podobam, ki so različne glede na materinščino« (prav tam, 13).

Obstaja več pristopov za opismenjevanje v angleškem jeziku: fonični pristopi učijo branje z učenjem povezav med glasovi in črkami na eni strani, celobesedni pristopi na drugi strani pa temeljijo na načelu prepoznavanja celih besed. Veliko učiteljev v praksi združuje oba pristopa (Dagarin Fojkar, Sešek, Skela 2011).

PRIMERI IZ PRAKSE

Vsak razred je zgodba zase, vsak učenec je unikačen in vsak se uči na drugačen način. Razlikujejo se po svojih sposobnostih, znanju, interesih, motivaciji za učenje (nekateri so notranje motivirani, drugi rabijo zunanjo motivacijo) in predznanju (nekateri se z angleščino srečajo že pred vstopom v šolo, drugi ne), med učenci pa se pojavljajo tudi različni spoznavni stili (vizualni, avditivni, kinestetični). Zaradi raznolikosti med učenci sem se zato odločila, da bom pri svojem poklicu poskušala načrtovati različne dejavnosti za poučevanje branja in pisanja.

Glede na svoje izkušnje s poučevanjem angleščine v prvi triadi lahko rečem, da je igra ena izmed

najljubših dejavnosti otrok in tudi zelo učinkovita dejavnost pri pouku. Ker se v tretjem razredu učenci še vedno radi igrajo, sem se odločila, da v začetno branje in pisanje vključim čim več igre. V pouk sem želela vključiti tudi čim več predmetov, ki jih imamo doma. Na začetku poučevanja angleščine na razredni stopnji sem sicer najprej uporabljala veliko slikovnega gradiva, a sem kmalu ugotovila, da učence veliko bolj kot slike pritegnejo »pravi predmeti«. Skoraj vsak predmet, ki ga imamo doma, lahko spremenimo v pripomoček za poučevanje:

- v loncu lahko kuhamo besede;
- na žogo lahko napišemo besede in jih beremo;
- igračke lahko oživijo in postanejo naši pomočniki;
- pouk popestrimo z uporabo balonov;
- na kocke in kamne lahko napišemo besede;
- na stare razglednice lahko napišemo angleško besedilo;
- stare škatle od čevljev lahko postanejo hišice, škatle z besediščem;
- nogavice postanejo lutke;
- iz školjk, kamenčkov in cofov lahko učenci sestavljajo besede;
- klobuk učitelja se spremeni v čarovnika ali kakšno drugo osebo, odvisno od klobuka;
- igračke lahko vključimo v različne igre in dejavnosti pri pouku angleščine;
- na kartice za igro spomin ali igro domine pritrdimo nalepke z angleškimi besedami;
- uporabimo pekač za peko in »pečemo« besede;
- gumbe uporabimo pri različnih namiznih igrah ali jih razvrščamo;
- škatlo spremenimo v skriti zaklad;
- lončke, papirnate krožnike in pladnje uporabimo za igro vlog ...

Učencem je zelo všeč, kadar k pouku prinesem raznovrstne predmete in jih uporabim pri poučevanju. Nekateri predmeti jih nasmejejo, še posebej pa se jim zdijo zanimive igračke, s katerimi se igrajo dojenčki in malčki.

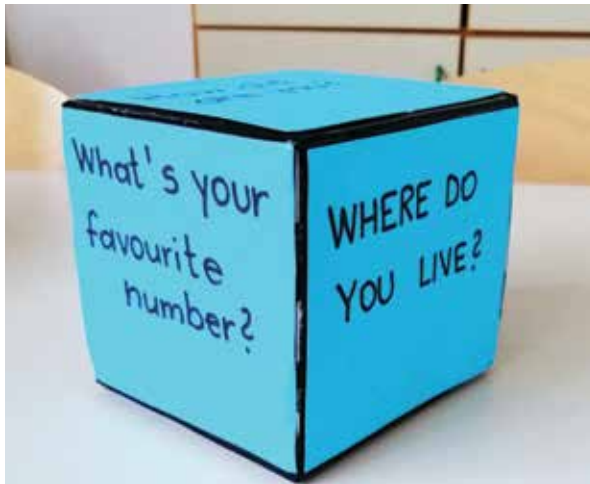
V nadaljevanju članka predstavljam nekaj dejavnosti, ki so učence preverjeno motivirale in spodbudile za učenje na različnih področjih tujega jezika s poudarkom na razvijanju branja in pisanja.

Dejavnosti s kocko

Na kocki so napisana vprašanja. Kocke izdelam sama, za izdelavo kock pa uporabim škatle primerne oblike. Igra poteka tako, da eden izmed učencev vrže kocko, ostali pa poiščejo odgovor na vprašanje, ki ga kocka pokaže. Odgovori so napisani na kartončkih, med katerimi učenci iščejo toliko časa, dokler ne najdejo vseh odgovorov (vsako vprašanje ima namreč več odgovorov). Igro lahko spremenimo tudi v tekmovanje, in sicer tako, da se učenci porazdelijo v skupine, zmaga pa tista, ki najde največ kartončkov z odgovori. Na kocki

so namesto vprašanj lahko zapisane tudi rime ali pa deli povedi. V tem primeru učenci iščejo rime oziroma nadaljevanje povedi.

Dejavnost s kocko je možno uporabiti tudi kot aktivnost za razvijanje pisanja. Učenec vrže kocko, pri čemer prebere poved oziroma vprašanje, zapisano na kocki. Odgovor na vprašanje oziroma nadaljevanje povedi pa učenci zapišejo na tablice.



barve. Zvončke položim v škatlo, da jih učenci ne vidijo. Pritisnem na zvonček, učenci pa dvignejo ustrezen kartonček (če so slišali zvok modrega zvončka, dvignejo kartonček z napisom *blue*).

Dejavnost izvedemo tudi pri pisanju besed. Zvončki so v škatli, tako da jih učenci ne vidijo. Pritisnem na zvonček, pri čemer učenci poslušajo zvok in nato v zvezek zapišejo barvo zvončka, ki so ga slišali.



Dejavnost z dvema kockama

Učenci istočasno vržejo dve kocki. Na eni kocki so napisane angleške besede (povedi), na drugi kocki so sličice. Učenci tekmujejo, kdo bo večkrat vrgel par sličice in besede (povedi), npr. besede *bananas* in sličice z bananami.



Vrečka s predmeti

Učenci sedijo v krogu. Na sredini kroga so kartončki z zapisanimi angleškimi besedami. Podajajo si vrečko, v kateri so različni predmeti (večinoma igrače), in med podajanjem vrečke pojejo pesem. Ko se pesem konča, učenec, ki ima v roki vrečko, iz vrečke vzame predmet, ga poimenuje in postavi na ustrezni kartonček. Če nalogo opravi pravilno, ostali učenci začnejo ploskati. V nasprotnem primeru pa roke položijo na glavo.



Kaj slišiš?

Imam zvončke različnih barv. Vsak zvonček ima drugačen zvok. Pritisnem na zvonček, učenci pozorno poslušajo ter poimenujejo barvo zvončka, ki ga slišijo. Nato poskušajo z zaprtimi očmi povedati, kaj slišijo (v angleščini poimenujejo barvo zvončka, ki ga slišijo). Učencem razdelim kartončke, na katerih so zapisane angleške besede za



Igra z žogo za na plažo

Za igro potrebujemo žogo za na plažo, na katero napišemo besede. Učenci si podajajo žogo. Tisti, ki ujame žogo, na glas prebere besedo. Na začetku, ko se igra prične, lahko vsak izbere katerokoli besedo. Čez čas, ko je igra učencem že znana, dodam novo pravilo, in sicer, da ne smejo prebrati besede oziroma povedi, ki je že bila prebrana. Učenci imajo zelo radi obe različici igre. Istočasno (pri izvedbi igre brez ponavljanja) vadijo tudi poslušanje, saj morajo, če želijo prebrati novo besedo, zelo pozorno poslušati svoje sošolce in si zapomniti, kaj so sošolci pred njimi že prebrali. (Vir 2)

Kuhanje juhe

»Kuhamo juho« in pojemo pesem *Silly Soup Song*. Učenci v lonec vržejo listek, na katerega zapišejo angleško besedo (poved). Nato mešajo, vsi pa po-



jemo pesem *Silly Soup Song*. Ko so besede »skuhan«, jih razvrstimo na dva krožnika. Besede, ki so napisane pravilno, postavimo na en krožnik, napačno zapisane besede pa na drugega. Nato nepravilne besede »skuhamo« še enkrat. Pred ponovim »kuhanjem juhe« poiščemo napake in jih skupaj popravimo. Na koncu vse listke stresemo iz lonca in pogledamo, če lahko iz besed, zapisanih na listkih, sestavimo kakšno poved. (Vir 3)

»Kdo ima pravo razglednico?« ali »Kdo ima pravo sporočilo?«

Zelo pogosto pri naših urah sodeluje tudi lutka Jack. Jack učencem pripravlja različne dejavnosti. Včasih napiše kratka sporočila in jih razdeli otrokom. Na začetku so to besede, kasneje povedi, nazadnje pa krajša besedila (npr. razglednice, opisi oseb). Jack ta sporočila glasno bere. Ko učenec sliši, da je Jack prebral njegovo sporočilo, tiho vstane in prisede v krog.

Lačen sem

Jack je lačen. Toda lutka ne je hrane, ampak le besede. Je zelo izbirčen, saj ne je vseh besed, ampak samo besede, ki so napisane pravilno. Napačne mu namreč ne teknejo. Učenci morajo zato besede z napakami »skuhati« še enkrat, kar pomeni, da poiščejo napako in jo popravijo. Ko je beseda zapisana brez napake, jo Jack z veseljem poje. Pri tem so otroci zelo motivirani, da bi besede zapisali pravilno, saj si želijo, da bi Jack »pojedel« listič z njihovo besedo. Včasih Jack je samo določene besede (npr. samo besede, ki se rimajo z določeno besedo, besede z enakimi glasovi, npr. mum, cup, nut).

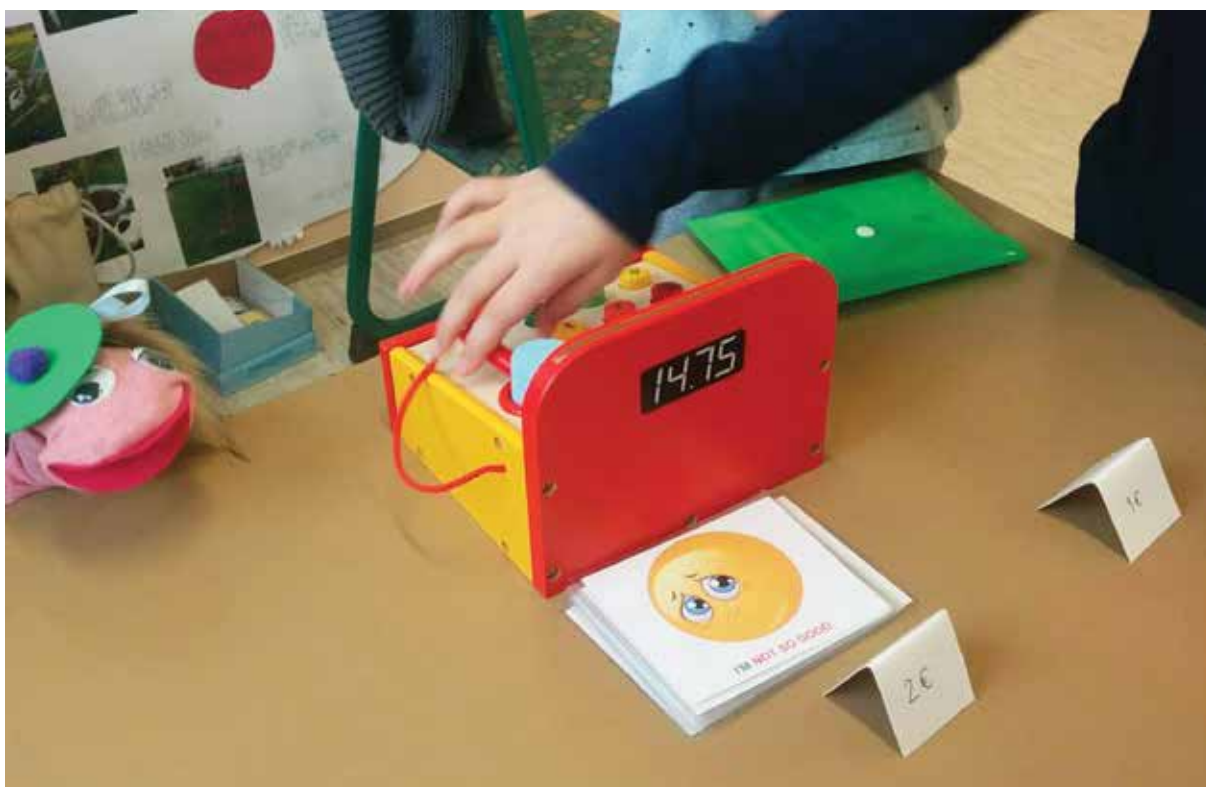
Pantomima

Na tablo napišem nekaj besed oziroma povedi. Določim učenca in mu povem, katero besedo (poved), zapisano na tabli, naj pokaže z gibi, ostali učenci pa ga opazujejo. Ko ugotovijo, kaj prikazuje, odgovor zapišejo v zvezek.

Vožnja z besednim vlakom ali vožnja z avtobusom (letalom, vlakom)

Učenci dobijo različne vozovnice. Na vsaki vozovnici je zapisana poved ali beseda v angleščini. Voznik avtobusa (učiteljica) pove, kdo se lahko pelje z avtobusom. Na avtobus lahko vstopijo le učenci, ki imajo ustrezne vozovnice (s pravo besedo ali povedjo). Vozila so izdelana iz papirja. Voznik drži vozilo, ostali pa hodijo za njim in prepevajo pesmi. Ta vozila namreč niso navadna vozila, ampak »pojoča«. Igro večkrat ponovimo, sama pa poskrbim, da vsi učenci dočakajo vožnjo v vozilu.

Pri drugi izvedbi te dejavnosti učenci sami izdelajo vozovnice. En učenec je voznik, ki vozi avtobus, letalo ali vlak. Voznik pa ima tudi pomočnika, ki pregleduje karte. Učenci dobijo prazne vozovni-



ce in na to vozovnico zapišejo besedo, saj voznja z vozili ni možna s prazno vozovnico. Ko začnemo z igro, lahko učenci zapišejo katerokoli besedo. Čez čas igro otežim, tako da učencem povem, kaj morajo napisati, katero besedo (npr. barve, števila) ali poved.

Prodajalna besed

V drugem razredu smo imeli prodajalne s hrano. Nekateri učenci so bili prodajalci, drugi kupci. V dejavnosti so zelo uživali. Zato sem se odločila, da bomo tudi v tretjem razredu imeli prodajalne, kjer učenci namesto potrošniških izdelkov prodajajo besede.

Vsak učenec izdelava nekaj denarja in listkov, na katere zapiše poljubne besede. Preden besede začnejo prodajati, jih morajo prinesiti učiteljici, da preveri, če so besede pravilno napisane. Besede, ki imajo napako, učenci odnesejo v »popravljalnico besed«. Ko učenci pripravijo ves material, se igra vlog lahko začne. Učenci imajo različne trgovine, v nekaterih prodajajo rime, v drugih barve, v tretjih besedila ... Kupijo lahko katerokoli besedo, ki jo znajo prebrati. Če katere ne znajo, lahko koga prosijo za pomoč (učenca ali učiteljico) in nato čez nekaj časa ponovno poskusijo kupiti to besedo, seveda če je še na voljo in ni bila pred tem že prodana. Igro včasih izvedem tudi kot tekmovanje. V tem primeru zmaga učenec, ki kupi največ besed. Osebnostno imam rajši netekmovalne igre, vendar pa včasih uporabim tudi tekmovalne, predvsem v razredih, kjer učenci rabijo dodatno motivacijo in vzpodbudo za delo in učenje.

Nerodni natakak

Igram natakakarico. Na pladnju imam različne papirnate krožnike, na katerih so besede. Sem zelo nerodna natakakarica, zato krožnike pogosto stresem s pladnja, pri tem pa se besede na krožnikih pomešajo. Učenci mi nato pomagajo besede razvrstiti nazaj na krožnike. Najprej morajo ugotoviti, po kakšnem ključu so bile besede razvrščene, šele nato jih lahko razvrstijo (npr. na enem krožniku so besede za barve, na drugem za števila ...).

ZAKLJUČEK

Obstaja veliko različnih načinov, s pomočjo katerih lahko učence »popeljemo« v začetni svet branja in pisanja pri pouku angleščine. Po mojem mnenju je najboljša pot igra, predvsem zato, ker je zabavna in ker se vsi radi igramo, otroci pa še prav posebej. In če izhajam iz misli neznanega avtorja, ki sem jo zapisala na začetku članka, je igra smiselno uporabiti, ker se z njo najbolj približamo otrokom. In če se nam uspe približati otroškemu svetu, sta učenje in poučevanje veliko bolj učinkovita.

Viri in literatura:

- Dagarin Fojkar, M., Sešek, U., Skela, J. (2011): *Sounds and Letters. Priročnik k delovnemu zvezku*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Pevce Semec, K. (ur.) (2013): *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: MIZŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (2000): *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vir 1: <https://med.over.net/forum5/viewtopic.php?t=2943640> (dostop, 20. 3. 2018)
- Vir 2: <http://www.thehappyteacher.co/2014/06/have-ball-this-summer.html> (dostop, 20. 3. 2018)
- Vir 3: <https://www.youtube.com/watch?v=78RW5E4Efc8> (dostop, 20. 3. 2018)

Opismenjevanje malo drugače



Mojca Grad, učiteljica razrednega pouka, OŠ Dragomelj

V današnjem času odrasli pišejo le še z računalniki. Malokateri odrasel še piše ročno. Vse večkrat se sliši predlog, da bi tudi v šole uvedli pisanje na računalnike, oziroma uporabo tablic. Vemo pa, da je za otroke zelo pomembno, da pišejo z roko, saj se tako razvijajo različne možganske funkcije povezane tudi z bralnimi spretnostmi. Največji vpliv na razvoj možganskih funkcij ima pisanje pisanih črk, kjer gre za urjenje delovnega spomina in pozornosti. Zato sem se v lanskem letu odločila, da z učenjem pisanih črk začnem istočasno kot z učenjem malih tiskanih črk. Tako je pisava do konca drugega razreda bolj utrjena, učenci pa so lahko bolj pozorni na vsebino in pravopis.

Prvi koraki na poti k branju

Na razredni stopnji, od 1. do 3. razreda, je eden glavnih ciljev pri pouku slovenskega jezika opismenjevanje. Učitelji in učiteljice, ki poučujemo v prvem ali v drugem razredu, se zato trudimo otrokom črke približati na njim čim bolj zanimiv in didaktično pravi način, čeravno opismenjevanje poteka od šole do šole različno.

Opismenjevanje se začne že v prvem razredu s spoznavanjem velikih tiskanih črk. Takoj ko otroci usvojijo črke, začnejo uriti tudi tehniko branja. Najprej s črkovanjem, nato pa z vlečenjem posameznih glasov in zlogov, dokler ne berejo tekoče. Seveda pa se istočasno urijo tudi v pravilnem zapisu posameznih črk.

Velikim tiskanim črkam sledi opismenjevanje malih tiskanih črk. Zopet na otrokom zanimiv in igriv način. Ponovi se postopek učenja zapisovanja in branja teh črk. Ko otroci usvojijo male tiskane črke, že lahko berejo »zahtevnejša« besedila. Ker so revije, časopisi in seveda vse knjige napisane z malimi tiskanimi črkami, se otroci počutijo bolj odrasle, ker lahko berejo besedila, kot jih beremo odrasli. Opažam pa, da otroci iz leta v leto doma vse manj urijo branje. Pri pouku za to enostavno ni dovolj časa. Imajo pa ogromno izgovorov, zakaj tega ne počnejo doma. Poleg vseh popoldanskih dejavnosti, ki jih imajo, morajo seveda nekaj časa preživeti tudi zunaj (vsaj upam, da ne pred računalniki!). Zato jim je popolnoma odveč že v prvem razredu sedeti doma za mizo in vaditi branje velikih tiskanih črk – skupaj s starši. Pa bi morali! Tekoče branje velikih tiskanih črk je namreč osnova za nadaljnje branje.

Učenju velikih in malih tiskanih črk sledi učenje malih in velikih pisanih črk. Ko učenci usvojijo vse male in velike pisane črke, pišejo le še s temi. No, vsaj naj bi. Čeprav vemo, da si otroci kasneje izberejo in oblikujejo svojo pisavo. Veliko otrok si za pisanje raje izbere male tiskane črke ali celo mešanico malih tiskanih in malih pisanih črk, čeprav strokovnjaki opozarjajo na to, da pisanje s pisanimi črkami vpliva na boljše delovanje naših možganov.

Napake pri opismenjevanju

V želji, da bi učencem pomagali, da se lažje in boljše učijo, včasih delamo napake. Pogosta napaka je, da želimo učence čim manj obremenjevati. Tako ponekod ukinjajo posamezne dejavnosti in celo učne pisanja pisanih črk, pravi v članku iz leta 2014 *Pisanje! Zelo dober trening za možgane!* dr. Ranko Rajović, endokrinolog. »Vse več otrok ima razvojne motnje in težave z učenjem. Še posebej bi poudaril težave s finomotoriko in z ravnimi stopali. Po nekaterih raziskavah v nekaj evropskih državah ima kar 50 odstotkov otrok, starih šest let, slabše razvito finomotoriko – kar je skrb vzbujajoče, kajti prsti neposredno sodelujejo v oblikovanju možganske skorje; posredno prek asociativnih področij sodelujejo pri oblikovanju korteksa (skorje) v nekaj možganskih režnjih. V možganski skorji so opravljene vse naše kognitivne sposobnosti – če torej v zgodnjem otroštvu izostane stimulacija nekaterih možganskih funkcij, to lahko postane težava pozneje v šoli.«

Današnji otroci vse preveč časa preživijo pred pametnimi telefoni in tablicami. Po ugotovitvah nekaterih raziskav v ZDA pri najstnikih zaradi prevelike uporabe sodobne tehnologije obstaja zmanjšanje živčnih končičev, kar pomeni tudi trajno zmanjšanje kognitivnih sposobnosti. Današnji starši v veliki meri svojim otrokom dovoljujejo predolgo uporabo digitalne tehnologije. Posledično se otroci premalo gibajo in predolgo časa preživijo v virtualnem svetu. S tem ko se premalo gibajo, si ne razvijajo bioloških sposobnosti in dinamične akomodacije ter fine motorike.

Zgodnje učenje pisanja pisanih črk

Že Maria Montessori, ki je znana po svoji metodi poučevanja otrok od rojstva do mladostništva, je poudarjala spontano učenje otroka. Uvedla je pisanje pisanih črk že pri pet- do šestletnikih. Njena metoda poučevanja temelji na izkušnjah otroka. Otroci so mnogo bolj učinkoviti in se tudi ustrezneje razvijajo, če se učijo iz lastnih izkušenj. Za to pa

je potrebno, da uporabljajo vsa čutila. Ker vemo, da je pedagogika, ki jo je razvila Maria Montessori, za otroke zelo primerna, se tudi današnji učitelji v veliki meri poslužujemo njenih metod začetnega opismenjevanja. Predvsem na začetku gre veliko časa za občutenje oblik črk, za urjenje pravih potez. Otroci črke izdelujejo iz različnih, če se le da, naravnih materialov in jih rišejo v mivko, zdrob ...

Zato se za učenje pisanja in branja pri poučevanju porabi kar precej časa. Temu sta predvidoma namenjeni prvi dve leti šolanja, v tretjem razredu pa gre le še za utrjevanje. Je pa čas in način opismenjevanja odvisen od dogovora med učitelji posameznih šol.

V učnem načrtu piše, da učenci prehajajo skozi navedene faze glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti ter glede na svoje znanje branja/pisanja (to je šele tedaj, če (oziroma po tem, ko) imajo ustrezno razvito predhodno zmožnost). Zato naj učitelj na začetku vzgojno-izobraževalnega obdobja in tudi sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa naj za vsakega učenca izdelava individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Otroci od trenutka, ko v prvi triadi spoznajo vse pisane črke, le-te uporabljajo za pisanje. Malih in velikih tiskanih črk ne potrebujejo za pisanje, temveč le za branje. Zato sva se s kolegico, ki tudi poučuje v drugem razredu, odločili, da spremeniva dosedanja način opismenjevanja.

Otroci na naši šoli pridejo v drugi razred s poznavanjem

velikih tiskanih črk. Le-te na začetku leta utrdimo z branjem besedil in s pisanjem. Ko nastopi čas za spoznavanje nove abecede, se začne sočasno poučevanje malih tiskanih in malih pisanih črk. V tem je razlika v primerjavi s prejšnjim načinom opismenjevanja, ko so se otroci najprej naučili malo tiskano abecedo, nato pa še malo pisano.

Otroci so za učenje pisanih črk zelo motivirani. Zapisovanje pisanih črk usvajajo hitro, ker so male pisane črke izpeljane iz malih tiskanih. Pri pisanju in utrjevanju dajem večji poudarek pravilnemu zapisu pisanih črk, saj tiskane črke uporabljajo večinoma le za branje.

Moje izkušnje so, da če učenci naredijo dovolj predopismenjevalnih vaj za pisane črke in tako urijo svojo grafomotoriko, učenje pisane abecede poteka dokaj hitro. Učenci črke najprej pišejo na večji površini in postopoma preidejo na zapis med črte. Pri takem postopku učenja pisanih črk je zapis zelo lep. Tako učitelju ostane več časa za utrjevanje pisanja. Velike pisane črke se učenci naučijo posebej. S tem načinom opismenjevanja pridejo učenci v 3. razred z bolj izurjeno pisavo in se tako lažje usmerijo na vsebinski del zapisa.

Viri:

Vir 1: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo (2011): Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf, 18. 5. 2019
Banjanac Lubej, S. (2014): Dr. Ranko Rajović: Pisanje! Zelo dober trening za možgane! Dostopno na: <http://otroski.rtvsl.si/bansi/prispevek/1988>, 18. 5. 2019



Sodelovanje strokovnih delavcev pri spremljanju njihovega dela na področju razvoja bralne pismenosti v vrtcu in osnovni šoli



mag. Nataša Durjava, prof. soc. ped., svetovalna delavka,
Osnovna šola Antona Tomaža Linhartaradovljica

Opismenjevanje otrok zahteva posebno pozornost. Ocenjevanje dela na tem področju samo s strani vodstvenih delavcev ni zadostno, zato smo vključili še strokovne delavce. Podatke smo zbrali v šolskem letu 2016/17 v vrtcu Tržič, v 2017/18 pa v OŠ Antona Tomaža Linhartaradovljica in Vrtcu Radovljica. Strokovni delavci so prebiralih strokovno literaturo o bralni pismenosti in opazovali aktivnosti otrok. Razdelili smo jim ocenjevalno lestvico za samoocenjevanje za področje razvoja jezika pri otroku, vodstvo pa je pri opazovanju strokovnih delavcev med hospitacijami uporabljalo standardiziran ocenjevalni list. Na koncu podajamo priporočila za nadaljnjo prakso na področju zgodnjega razvijanja bralne pismenosti otrok.

Ključne besede: bralna pismenost, vrtec, osnovna šola, spremljanje dela, samoocenjevanje

UVOD

Pri raziskovanju šolske pismenosti je vse bolj pomembno odkrivanje otrokovih predopismenjevalnih dejavnosti v predšolskem obdobju in ugotavljanje vpliva porajajoče se pismenosti na šolski uspeh pri začetnem učenju branja in pisanja (Grginič).

Prispevek je nastal zato, ker je avtorica kot ravnateljica v vrtcu in v sodelovanju z vodstvom osnovne šole po zaključnih letnih evalvacijah strokovnega dela ugotovila, da opismenjevanje otrok potrebuje dodatno pozornost s strani vzgojno-izobraževalnih delavcev. Do podobnega spoznanja so prišli že v drugih vrtcih (Vrtec Pedenped 2014). Hkrati smo se pri evalvaciji zavedali, da ocenjevanje tega področja samo z ene strani (spremljanje dela skozi oči ravnatelja oziroma vodstva) ne zagotavlja objektivnosti. Zato smo se odločili, da k problemu pristopimo večplastno, tako da v evalvacijo vključimo še strokovne delavce. Prispevek tako prikazuje samoocenjevanje strokovnega delavca pri izvajanju aktivnosti razvijanja bralne pismenosti otrok.

Strokovnim delavcem smo ponudili prevod novejšega članka iz tuje literature, ki je pokrival tako predšolsko kot šolsko področje (prvi razred) in jim s tem omogočili dodatni vpogled v področje jezikovnega razvoja otroka. Delavci so spremljali svoje pedagoško delo vzajemno: kot razvoj otrok na področju razvijanja bralne pismenosti in kot svoj lastni strokovni razvoj. Vsem strokovnim delavcem smo razdelili ocenjevalno lestvico za samoocenjevanje, vodstvo pa je pri opazovanju strokovnih delavcev uporabljalo standardiziran ocenjevalni list. Posredovali smo jim tudi samoocenjevalno opazovalno lestvico za področje razvoja jezika pri otroku. Tako pridobljene podatke smo povezali z ugotovitvami,

do katerih smo prišli v vodstvu vrtca oziroma šole pri hospitacijah (v nadaljevanju: spremljanja dela).

Pred spremljanjem dela strokovnih delavcev smo pripravili tudi smernice za bolj celostno spremljanje otroka pri razvijanju bralne pismenosti. Podrobno predstavljamo analizo samoocenjevanja strokovnih delavcev v vrtcu in osnovni šoli in analizo spremljanja dela strokovnih delavcev, ki jih je opazovalo vodstvo v vrtcu in šoli. Področje samorefleksije strokovnih delavcev je v tem prispevku izpuščeno.

ANALIZA SPREMLJANJA DELA STROKOVNIH DELAVCEV

Samoocenjevanje strokovnih delavcev

Samoocenjevanje je potekalo v Vrtcu Tržič (vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev), Vrtcu Radovljica (vzgojitelji) ter v 1. razredu OŠ A. T. Linhartaradovljica (vzgojitelji in učitelji) v šolskih letih 2016/2017 (Tržič) in 2017/2018 (Radovljica).

Po hospitacijah so strokovni delavci ocenjevali svoj govorni vzorec in odnos do področja jezika pri delu z otroki. V ta namen smo uporabili Lestvico za samoocenjevanje pedagoškega govora (Gomivnik in Stritar, 2010).

Strokovni delavci so na sedemstopenjski lestvici (1–7) ocenili svoj pedagoški govor, pri čemer je ocena 7 pomenila popolnoma drži, ocena pa 1 sploh ne drži. V tabeli 1 so navedeni rezultati iz Vrtca Tržič za 34 strokovnih delavcev.

Avtorica je kot ravnateljica vrtca samoocene analizirala ter rezultate predstavila na vzgojiteljskem zboru in jih uporabila na osebnih razgovorih. Zbrani rezultati so služili kot osnova za izdelavo letnega delovnega načrta vrtca in izluščen je bil en cilj: individualizacija.

Trditev	Ocena							Povprečje
	1	2	3	4	5	6	7	
Zavedam se pomena predšolskega obdobja za razvoj govora otrok.							34	7,0
Zavedam se, da je skrb za razvijanje sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok naravno vpletena v vsa področja dejavnosti Kurikuluma za vrtce (pridobivanje besedišča, tvorjenje besedil, dvosmerna komunikacija ...).							34	7,0
Zavedam se, da z govorom vzpostavljam tudi družbena razmerja/odnose (otroke pozdravim, pohvalim/grajam ...).						2	32	6,9
Pri enosmernem (frontalnem) sporazumevanju z otroki uporabljam knjižni zborni jezik.				3	11	15	5	5,6
Pri dvosmernem sporazumevanju uporabljam knjižni pogovorni jezik.				1	13	14	5	5,5
V nekaterih situacijah in okoliščinah premišljeno uporabljam tudi narečje, pokrajinski pogovorni jezik.			2	3	12	10	6	5,3
Govor prilagodim starosti, predznanju in sporazumevalni zmožnosti otrok (upoštevanje OBR).					3	8	23	6,6
Dajem jasna navodila za delo in razložim neznane besede.					4	10	20	6,5
Otrokom dajem poglobljene povratne informacije o njihovi dejavnosti.				3	7	20	4	5,7
Po potrebi povedano ponovim oziroma ponavljam (tudi z uporabo drugih besed ali vidnih znakov).					25	3	6	5,4
Pravilno izgovarjam soglasnike (predvsem l, v) in predloge (skupaj z besedo, pred katero stojijo).				2	5	13	14	6,1
Pravilno naglašam besede (dolgi/kratki samoglasniki; široka/ozka e, o) in izgovarjam polglasnik.				2	5	13	15	6,4
Pravilno sklanjam občna in lastna imena.				1	3	11	19	6,4
Ne uporabljam otročjega govora.						6	28	6,8
Zavedam se razlike med dejstvi in vrednostnimi sodbami ter to upoštevam pri svojem govoru.					6	16	12	6,2
Utemeljujem trditve in navajam otroke k utemeljevanju.				3	8	17	6	5,8
Znam začeti in voditi pogovor; to večino razvijam tudi pri otrocih.				1	4	11	18	6,4
Vzpostavljam očesni stik z otroki ter spremljam njihove jezikovne in nejezikovne odzive.					1	4	29	6,8

Trditev	Ocena							Povprečje
	1	2	3	4	5	6	7	
Pazim na usklajenost besednega sporazumevanja z vidnimi prvinami govora (mimika, kretnje, govornica telesa, gibanje); zavedam se motenj v govoru na tej ravni (pretirane kretnje ...).					2	14	18	6,5
Poznam in obvladam zvočne (slušne) prvine govora: intonacijo, glasnost (jakost), premore, stavčni poudarek, hitrost govora, register in barvo glasu; zavedam se motenj v govoru na tej ravni (neustrezna hitrost govora, neložični premori in poudarki ...).					7	13	14	6,2
Zavedam se drugih motenj v govoru (nepravilen izgovor sičnikov in šumevcev, nosljanje, pogrkovanje ...).	1			1	2	8	22	6,4
Skrbim za svoj glas (higiena glasu, gospodarna izraba dihanja, sproščeno grlo).	1			2	6	14	11	5,9
Govorim, kadar je potrebno, ne ves čas; spoštujem tišino.				2	5	16	11	6,1
Zavedam se pomena humorja v govoru.						12	22	6,6
Obvladam govorni bonton (ne prekinjam govornika, ne skačem v besedo, dam mu na razpolago dovolj časa ...).					3	16	15	6,4
Ozaveščam svoja govorna dejanja.					3	14	16	6,2

Tabela 1: Rezultati Lestvice za samoocenjevanje pedagoškega govora (Gomivnik Thuma in Stritar, 2010) za 34 strokovnih delavcev iz Vrtca Tržič.

V splošnem se je pokazalo, da se strokovni delavci dobro zavedajo pomena govornega vzorca za predšolske otroke in to upoštevajo pri svojem delu. Rezultati kažejo, da se zelo dobro zavedajo pomena predšolskega obdobja za razvoj govora otrok in da je skrb za razvijanje sporazumevalne zmožnosti predšolskega otroka naravno vpletena v vsa področja dejavnosti *Kurikuluma za vrtce*. Zato je pomembno, da smo pozorni na jezik in način govora ves čas dela z otroki, ne le ob izvedbi dejavnosti, saj z govorom vzpostavljamo tudi odnose in družbena razmerja.

Vzgojitelji v večini primerov dosledno uporabljajo knjižni zborni in pogovorni jezik glede na način sporazumevanja (enosmerno, dvosmerno), manj pa se poslužujejo premišljene uporabe narečja. Vsekakor je pokrajinski pogovorni jezik pomemben dejavnik (predvsem z vidika ohranjanja kul-

turne dediščine), zato bi bilo smiselno, da strokovni delavci pogosteje, vendar smiselno, uporabljajo tudi takšen način komuniciranja s predšolskimi otroki.

Med strokovnimi delavci je prav tako visoka ozaveščenost o pomenu očesnega stika z otroki, pri čemer upoštevajo tudi otrokove jezikovne in nejezikovne odzive. Pri zavedanju o pomenu govornega vzorca posvečajo veliko pozornosti pravilni izgovarjavi soglasnikov in predlogov, naglaševanju besed, sklanjanju občnih in lastnih imen, neuporabi otročjega govora ipd. Nekoliko manj skrbijo za svoja glasila v smislu higiene glasu, dihanja, glasnosti govora in spoštovanju tišine.

Med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v vrtcu praktično ni razlike v višini samoocene (povprečna ocena 6,2 oz. 6,3). Tudi v osnovni šoli ni bilo razlik v

samooceni med učitelji in vzgojitelji, so pa bile tam ocene še višje (povprečna ocena obojih blizu 7,0).

Iz pridobljenih rezultatov na samoocenjevalni lestvici smo ugotovili, da skušajo strokovni delavci zagotavljati visoke standarde pri razvoju "porajajoče se pismenosti pri otroku", torej visoke standarde postavljajo tudi sebi. Menimo, da strokovni delavci namenjajo govornemu vzoru veliko pozornosti, da pa jih je izpolnjevanje lestvice spodbudilo k boljšemu ozaveščanju dejanj na tem področju, kar bo pripomoglo k nadaljnjemu izboljševanju govornega vzora strokovnih delavcev. Razlike med posamezniki niso velike. Pomembna je usmerjenost v to, da so strokovni delavci pozorni in primerno kritični do sebe in sodelavcev, saj le na takšen način lahko napredujejo in gradijo svoje znanje. Bistveno je, da so dejavnosti načrtovane in da se sistemsko spremljajo. Menimo, da je dodana vrednost to, da so strokovni delavci usposobljeni za (samo)evalvacijo na tem področju.

Zaradi povezovanja pri prenosu rezultatov v prakso nam je bilo v veliko pomoč širše sodelovanje in izmenjava v praksi med vrtcem in osnovno šolo. Za razliko od šole, kjer lahko rečemo, da je opismenjevanje sistematično, je v vrtcu naloga vzgojitelja, da razvija otrokove sporazumevalne zmožnosti, njegovo opazovanje, zaznavanje in miselne procese. Prav tako mora razvijati zmožnosti, ki temeljijo na govoru, poslušanju in spodbujanju otroka v potrebah po branju in pisanju (Medved Udovič 2011). Zato se zdi pomembno, da tudi delo v vrtcu na tem področju postane kolikor je mogoče transparentno in uporabno in da dosežemo raven medsebojnega sodelovanja.

Pomen dejavnosti pred vstopom v šolo je torej velik. Učenci prvega razreda, ki so v predšolskem obdobju dobili več spodbud na področju pismenosti, so pri opismenjevanju in učenju uspešnejši. Spodbujanje opismenjevanja v šoli se poleg klasičnih metod in predpisanega učnega načrta nadaljuje z naslednjimi aktivnostmi:

- beleženje dnevnega branja doma;
- redna tedenska izposoja knjig v šolski knjižnici;
- knjižne uganke;
- slovenska bralna značka;
- bralni kotiček v razredu;
- izdelava knjig in pisanje zgodb.

Uporaba strokovne literature

Seznam strokovne literature je bil narejen v sodelovanju med strokovnimi delavci in vodstvom. Strokovni delavci so dobili prevedeno izhodiščno strokovno gradivo s poudarkom na pregledu stanja teorij in prakse tako s področja branja kot pisanja, govorenja in poslušanja (Driscoll, Lambirth in Roden 2011, 1–22). Vodstvo je tudi odobrilo do-

polnitev strokovne knjižnice s knjigami s tega področja (npr. Čačinovič Vogrinčič 2008), spodbujalo prebiranje strokovne literature in spodbujalo študij na različne načine. Vodje aktivov posameznih starostnih skupin so se v ta namen v šolskem letu 2016/2017 sistematično izobraževali preko Šole za ravnatelje (Vodenje aktivov). Tovrstno izobraževanje je bilo velikega pomena, saj so vodje aktivov prevzele del nalog iz prevzemanja odgovornosti za strokovno rast vseh pedagoških delavcev.

Strokovni delavci vrtca so si med šolskim letom izposojali knjige na temo opismenjevanja in jih uporabljali pri svojem delu (Colli 1991; Grginič 2005, 2008 in 2010; Herrmann in Rocchi 2016; Hohman, Weikart in Vendramin 2005; Javrh, Možina in Kucler 2006a in 2006b; Kraljič in Vodeb 1994; Kraljič 2001; Levč 2014; Musek Lešnik in Lešnik Musek 2013; Pečjak 2000 in 2005; Place 2011; Potočnik 2003; Štupnikar 2010; Vrbovšek 2007 in 2011). Na voljo so imeli tudi preveden novejši članek iz strokovne literature, ki so ga morali poglobljeno predelati. Čeprav so bile za to priznane ure, interesa za predelavo članka ni bilo veliko. Prav tako je bilo potrebno veliko spodbude (ob pogovorih po spremljanju) za branje strokovnih knjig. Strokovni delavci šole so članek pohvalili in menijo, da je uporaben, medtem ko so strokovni delavci vrtca večkrat poudarjali, da je članek bolj namenjen šoli kot vrtcu, čeprav je ponujal splošna izhodišča za delo na tem področju.

Strokovni delavci so zagotavljali, da jim je bil seznanjen knjig v veliko pomoč in jim je prihranil čas pri iskanju literature. Menili so, da je prebiranje strokovne literature dobra praksa in da se ob tem na novo učijo ter razmišljajo o aktualnih vsebinah.

Spremljanje dela strokovnih delavcev s strani vodstva

Načrtno in sistematično spremljanje s strani vodstva je ključnega pomena, pri čemer je najpomembnejše, da se sodelavce ustrezno pripravi. Za spremljanje dela strokovnih delavcev v vrtcu Tržič v šolskem letu 2016/2017 smo pripravili podrobna pisna ciljna navodila za izvedbo. Pojavilo se je kar nekaj primerov, ko strokovni delavci teh navodil niso upoštevali. Na mestu je vprašanje, zakaj ponujena in skrbno pripravljena besedila oziroma navodila tako površno beremo? V tovrstnih primerih neupoštevanja navodil smo pripravo na spremljanje dali v dopolnitev in predstavili termin spremljanja.

Skupno smo opravili 52 spremljanj, približno 2 spremljanji v šolskem letu pri vsakem strokovnem delavcu. Odstopanja so bila kar številna, in sicer zaradi bolniških odsotnosti in dodatnega strokovnega dela. Strokovno spremljanje sta izvajali ravnateljica in pomočnica ravnateljice.

Poleg možnosti profesionalnega razvoja so imeli delavci tudi možnost samoiniciativnega medsebojnega spremljanja. Pri medsebojnem spremljanju so se strokovni delavci usmerili v dejavnosti in vsebine, ki so bile bodisi njihova šibka točka bodisi so pri njih potrebovali kakovostno povratno informacijo. Za tovrstno spremljanje se je odločilo manj kot tretjina strokovnih delavcev vrtca. Veliko je bilo spodbujanja kritičnega prijateljstva, da bi znali povedati tudi tisto, kar bi od sodelavcev zahtevalo dodatno delo.

Po vsakem spremljanju je bil s strokovnimi delavci opravljen poglobljen razgovor, nato pa smo oceno vodstva primerjali s samooceno strokovnih delavcev iz spremljanj. V tem procesu je prav tako pomembna povratna informacija. Vodstvo je uporabljalo enako ocenjevalno lestvico kot strokovni delavci. Pogovori so potekali o elementih opazovanja in spremljanja, razpravljali smo, kaj je bilo dobro in kaj bi lahko še izboljšali, kje imajo še težave in zakaj. Po prvem spremljanju si je vsak strokovni delavec zastavil individualni cilj za razvijanje, izboljšanje in nadgrajevanje, ki se ga je v drugem spremljanju pri preverjanju poudarilo in se o napredku pogovorilo.

Sodelovanje vrtca in šole: medsebojno spremljanje dela

Čeprav v zadnjem času poudarjamo, da bi morali vrtci in šole več in bolje sodelovati, se zdi zavedanje tega in dobro sodelovanje še vedno marsikje oddaljen cilj oziroma so povezave šibke, čeprav so nujne za izboljševanje učenja in poučevanja (Debeljak idr. 2002). Pri tem smo želeli biti zgled dobre prakse medsebojnega sodelovanja.

Positivni učinki spremljanja so nas opogumili, da smo začeto delo nadaljevali in nadgradili s spremljanji na prehodu med vrtcem in šolo. Spremljanje strokovnih delavcev v 1. razredu Osnovne šole Antona Tomaža Linhartaradovljica in v Vrtcu Radovljica je potekalo s strani vodstva na enak način kot v vrtcu Tržič. Poleg tega smo izvedli medsebojno spremljanje med ustanovama – vrtec je spremljal delo v šoli in obratno. Kot izhodišče smo navedli spodbujanje timskega sodelovanja in medsebojnega učenja, spodbujanje vzgojiteljeve/učiteljeve samoevalvacije, sodelovanje po načelu kritične evalvacije ter spodbujanje in predstavljanje dobre prakse.

POVZETEK UGOTOVITEV

Pokazalo se je, da je bilo nekaj primerov ("ambasadorejev") odlične delovne prakse na področju razvijanja bralne pismenosti otrok. Dobro je bilo, da so se vsi strokovni delavci sistematično ukvarjali s problematiko in svoje delo vložili veliko energije. Iz opazovanja dela strokovnih delavcev smo ugotovili:

- Strokovni delavci so bili pozorni na vzpostavitve očesnega kontakta, otroke so nagovarjali z imeni. Pri nagovoru so bili v večini spoštljivi in pozorni na otrokova čustva.
- Večina strokovnih delavcev je bila pozorna na svoj jezik.
- Večjo pozornost bi lahko posvetili spodbudam, da otroci spremljajo svoje razmišljanje in ga ubesedijo.
- V vrtcu je bilo premalo glasovnega zaznavanja, nekaj več je bilo spodbud pri zavedanju glasov v besedah (prvi in zadnji glas) in povezovanja glasu s simbolom.
- Otroke bi bilo potrebno bolj načrtno pohvaliti in v posameznih primerih uporabljati manj prepovedi.
- Igralni prostor v vrtcu se je spreminjal in je različno spodbuden. Na eni strani je bilo narejenih ogromno izboljšav kakovosti prostora, po drugi pa je bilo še vedno prisotnih preveč izdelkov odraslih, preveč "plastificiranih" sličic in premalo simbolov in izdelkov otrok (predvsem v najmlajših oddelkih). Izdelki otrok so bili v nekaterih oddelkih premalo osmišljeni in niso bili postavljeni v višino otrokovih oči.
- Knjižni kotički za otroke v vrtcu bi morali biti bolj založeni, tematsko in vsebinsko osmišljeni, postavljeni in uporabljeni.
- Pri izvedbi dejavnosti v vrtcu je bilo še vedno preveč izvajanja frontalnih oblik ter premalo didaktičnega in metodološkega osmišljanja. Otrok se še vedno ne vključuje sistematično v načrtovanje poteka in diferenciacijo dejavnosti. Premalo je bilo individualizacije za socialno šibke otroke, otroke s posebnimi potrebami ali mlajše otroke v oddelku.
- V večini dejavnosti strokovni delavci vrtca še vedno načrtujejo sami ali v paru, le nekaj jih izhaja iz otrok in načrtujejo skupaj z otroki, kar naj bi bil cilj (iz priporočil *Kurikuluma za vrtce*; Kroflič idr. 2010).
- Pri najmlajših bi lahko bilo več zaznavanja senzornih vzorcev (otip, voh, sluh, vid), kar je iz razvojne perspektive zelo pomembno.
- Pri vseh primerih je bil spremljan odnosni del pouka, kako vzgojitelj/učitelj vodi otroke/učence.
- Več učiteljev oziroma vzgojiteljev je opazovalo enega, kar nikdar ni predstavljalo težave niti organizacijske niti vsebinske narave, k čemur je pripomogla podpora vodstva.
- V šoli so pravila bolj definirana, ure so pestre z veliko dejavnostmi, pozornost je usmerjena tudi v grafomotoriko, učitelji zelo dobro in veliko uporabljajo uvodno motivacijo in IKT sredstva.
- Pogovori so bili (po opomnikih) opravljeni takoj po opazovanju.
- Strokovni delavci so načrtno in več kot v preteklosti postavljali odprta vprašanja. Dodatno pozornost in čas bi bilo potrebno usmeriti k temu,



da imajo otroci dovolj časa za odgovore in medsebojno poslušanje; pogosto namreč odgovarjajo le govorno bolj sposobni otroci.

- Strokovni delavci še vedno preveč posegajo v otrokovo ustvarjalnost, otroke preveč usmerjajo in jim dajo premalo časa za dokončanje dejavnosti. Hitenje k zaključevanju dejavnosti je žal še vedno prisotno.
- Strokovni delavci so pri izvedbah še vedno premalo pogumni glede novosti, dojemljivi za drugačen pogled in premalo zaupajo otrokom in njihovim zmožnostim.
- V posameznih primerih je bila dejavnost načrtovana prezahtevno, nesmiselno ali premalo zahtevno. V takih primerih so bile vidne težave postavljanja in sledenja zastavljenim ciljem.
- Pojavljale so se tudi težave s subjektivnimi prepričanji in kriteriji strokovnega delavca, da je "najboljši", zaradi česar je preslišal mnenje sodelavcev. To je področje, na katera je potrebno ne le biti pozoren, pač pa vanj tudi "zagristi".
- Napredek je bil v primerjavi s preteklimi leti očitno, toda nekateri strokovni delavci imajo še vedno premalo konkretnega strokovnega znanja s področja razvijanja pismenosti.
- Vsa spremljanja dela so bila tako v vrtcu kot šoli opravljena praviloma v času prve in druge šolske ure.
- Študij strokovne literature počasi postaja vrednota, z njim strokovni delavci postajajo bolj samozavestni v znanju in kriteriji za kakovostno delo se zvišujejo.

- Večina strokovnih delavcev je sodelovanje prepoznalo kot obliko medsebojnega učenja.
- Sodelovanje jih je spodbudilo k razmišljanju o uporabi novih načinov dela.

SMERNICE ZA NADALJNJE DELO

Glede razvijanja bralne pismenosti otrok lahko na podlagi lastnih izkušenj podamo naslednja priporočila:

- Strokovne delavce je ob pogovorih po opravljenem spremljanju potrebno spodbujati glede šibkih točk (kot akcijski načrt razvijanja posameznih področij in oblikovanja ciljev profesionalnega razvoja).
- Strokovni delavci bi se morali v pedagoškem procesu več posvetiti študiju strokovne literature.
- Pri načrtovanju je potrebno slediti načelu, da se izhaja iz otrok.
- Strokovni delavec naj bo organizator, otroci pa naj bodo aktivnejši participatorji – omogočena naj jim bo aktivnejša vloga.
- Pogosteje je treba razmišljati o pogojih za izkustveno učenje in pripravah za spodbudno okolje.
- Skušajmo se otresti preteklih vzorcev (predolg vsakodnevni jutranji krog v vrtcu; predstave odraslega, ki jih prenese na otroka; pretirana pričakovanja odraslih ipd.).
- Več naj bo individualnega dela ali dela v manjših skupinah.
- Odpiranje oddelkov in sodelovanje navzven in med institucijami ter izmenjava močnih podro-



čij strokovnih delavcev. Izmenjava dobre prakse je nujna na več ravneh.

- Razmišljati je potrebno o pripravljenosti na sodelovanje, se usmeriti v iskanje rešitev, ne težav, in v odprtost za nove izkušnje.
- Iskanje čustvene stabilnosti in ravnotežja med profesionalnim in osebnim (samozavest, samozaupanje).

Glede sodelovanja vrtca in šole ugotavljamo oziroma priporočamo:

- Strokovni delavci v vrtcu in šoli se zavedajo pomena lastne motivacije in odgovornosti pri delu z najmlajšimi. Zato je na začetku šolskega leta smiselno organizirati uvodno srečanje med vrtcem in šolo ter se dogovoriti o možnostih medsebojnega sodelovanja in iskanja skupnih poti pri opismenjevanju otrok.
- Pomembno je, da imajo strokovni delavci možnost medsebojnih predstavitev metod dela ter izmenjave izkušenj, mnenj in konstruktivnih kritičnih pripomb.
- Priporočljivo je v vrtcu in šoli uporabiti isti instrumentarij za samoocenjevanje strokovnih delavcev in opazovanje strokovnih delavcev s strani vodstva.

ZAKLJUČEK

Prispevek obravnava spremljanje dela strokovnih delavcev pri razvoju bralne pismenosti v vrtcu in osnovni šoli. Pokazalo se je, da celostno sliko dobimo šele, ko združimo samoocenjevanje strokovnih delavcev in njihovo opazovanje s strani vodstva. Prav tako je smiselna in pozitivna izkušnja sodelovanje vrtca in 1. razreda osnovne šole pri načrtovanju dela na področju bralne pismenosti. Izkazalo se je, da si strokovni delavci glede razvijanja bralne

pismenosti otrok postavljajo visoke standarde, ki pa jih v praksi morda ne dosegajo vedno. Spodbudno je, da v samoocenah ni razlik med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v vrtcu ter med učitelji in vzgojitelji v 1. razredu osnovne šole. Vsi vključeni so bili za sodelovanje med šolo in vrtcem zelo dobro strokovno pripravljene, povratne informacije pa so bile konstruktivne, v korist otrok in bodo upoštevane pri nadaljnjem delu. Povzamemo lahko, da je bil narejen korak naprej h kulturi izmenjav konstruktivnih povratnih informacij v dobrobit otrok. Naj zaključimo, kot navajajo Driscoll, Lambirth in Roden (2012, 19): "Poučevanje pismenosti je služba, ki ji ni enake. Ni poučevanje tehničnega znanja, saj morajo biti učitelji občutljivi, kreativni, inteligentni, zagnani in predani. [...] Učitelji imajo enormno socialno moč, ki delno prihaja iz njihove zmožnosti spodbujati otroke v smer kritičnega mišljenja pri vsem, kar počnejo".

Literatura:

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008): *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Debeljak, M., Dominko, C., Gombač, T., Keršnik, J., Krajnik, K., Vehovec, M. (2012): Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, let. 10 (št. 3): str. 61–75.
- Driscoll, P., Lambirth, A., Roden, J. (2012): *The Primary Curriculum: A Creative Approach*. London: Sage.
- Golli, D. (1991): *Opismenjevanje v prvem razredu*, Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Gomivnik, V. T., Stritar, U. (2010): *Bralna kultura. Priročnik s primeri dobre prakse*. Ljubljana: MIZŠ.
- Grginič, M. (2005): *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grginič, M. (2008): *Vsak po svoji poti do pismenosti*. Mengeš: Izolit.
- Grginič, M. (2010): *Kako opismenjevati*. Mengeš: Izolit.
- Herrmann, E., Rocchi R. (2016): *Moje dejavnosti Montessori: naloge za bogatitev besedišča in raziskovanje sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hohman M., Weikart, P. D., Vendramin V. (2005): *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Javrh, P., Možina, E., Kucler B. D. (2006): *Z igro do pismenosti – Kaj lahko družine storimo za pismenost svojih otrok* (DVD). Ljubljana: ACS.
- Javrh, P., Možina, E., Kucler B. D. (2006): *Z igro do pismenosti – Naš maliček šteje* (DVD). Ljubljana: ACS.
- Kraljič, D., Vodeb, J. (1994): *Pomagajmo otrokom, ki imajo večje težave na področju zaznavanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kraljič, D. (2001): *Mojster, kako si se tega naučil*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Denac, O., Zupančič, T., Krnel, D., Japelj Pavešič, B. (2010): *Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Levc, S. (2014): *Liba laca lak; Kako pomagamo otroku do boljšega govora*. Ljubljana: Samozaložba.
- Medved Udovič, V. (2011): Zgodnje branje za učinkovito bralno pismenost. *Pedagoška obzorja*, let. 20 (št. 1): str. 5–16.
- Musek Lešnik, K., Lešnik Musek, P. (2013): *Sledenje in risanje – vodoravne in navpične*. Brezovica pri Ljubljani: Ipos.
- Pečjak, S. (2000): *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (2005): *Zgodnje opismenjevanje od vrtca do univerze*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Place, M. H. (2011): *100 dejavnosti za učenje branja in pisanja po metodi Montessori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Potočnik, N. (2003): *Začetno opismenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štupnikar, M. (2010): *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vrbvošek, B. (2007): *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra.
- Vrbvošek, B. (2011): *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulu vrtca*. Ljubljana: Supra.
- Vrtec Pedenjped (2014): *Zgodnja pismenost*. Novo mesto: Vrtec Pedenjped. Dostopno na http://www.pedenjpednm.si/wp-content/uploads/2014/02/VrtecPedenjped_Zgodnja_pismenost.pdf, 30. 7. 2019

Branje prilagojene literature kot sredstvo za spodbudo in razvijanje bralne spretnosti pri učencih mladostnikih in mlajših odraslih z zmerno motnjo v duševnem razvoju



mag. Barbara Rebolj, univ. dipl. prof. slovenščine in univ. dipl. bibliotekarka, Osnovna šola Jela Janežiča

Branje je ena izmed kompetenc učenčeve pismenosti in osnova za usvajanje celotne učne vsebine ter kompetenca za širše razumevanje okolice, družbe, narave in življenja. Prav tako branje poleg informativne in učne sposobnosti nudi tudi možnost zabave, razvedrila in koristno preživljanje prostega časa. Branje v osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) in s posebnim programom vzgoje in izobraževanja (PPVIZ), kjer se izobražujejo učenci z lahko, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, je zaradi nižjih sposobnosti učencev na težki preizkušnji.

Uvod

Prispevek se ukvarja predvsem s problemom branja pri skupini učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju (ZMDR) programa PPVIZ, ki so stari od 17 do 26 let in so sposobni brati. Prva težava se kaže v podaljšanju njihovega izobraževanja na šoli vse do 26. leta in v načinu ohranjanja oz. negovanja ter razvijanja njihove bralne sposobnosti oz. kompetence. S podaljšanjem izobraževanja je odgovornost šole, da kvalitetno poskrbi za kontinuirano uporabo bralne kompetence, šolska praksa pa kaže, da ne izkorišča dovolj na novo nastalih okoliščin. Druga težava pa se kaže v tem, da veliko učencev, ki so v tej skupini, preidejo v program PPVIZ iz programa z NIS, kjer so bili podvrženi strožjemu in rednemu »pritisku«, da berejo. Mnogi po prehodu zato berejo veliko manj ali pa celo popolnoma prenehajo z branjem.

Prispevek poskuša pokazati realno stanje branja učencev z ZMDR v samem vzgojno-izobraževalnem procesu in na kakšen način njihovo bralno kompetenco krepiti, spodbujati in redno prakticirati. Ker se pri branju pojavi še problem ustrezne literature, prispevek ponuja uporabo več različnih vrst prilagojene literature, od lahkega branja, priredb, naslovniško odprtih slikanic in stripov do knjig v škatli.

Branje kot spretnost ali kompetenca je osnova za učenje ter za komunikacijo in stik s svetom. Komunikacija obsega kar 70% našega časa, ko hote ali nehote komuniciramo drug z drugim. Skozi proces komunikacije se razvijamo in spreminjamo osebno in socialno. Prav pri delu z učenci z motnjo v duševnem razvoju je potrebno, da komunikacijo prilagodimo, kar pomeni, da bi morali v prilagojenem osnovnošolskem izobraževanju dati večji poudarek na osnovnih veščinah pismenosti, kot sta branje in pisanje, in manj na usvajanju prezahtev-

nih podatkov in informacij ter abstraktnih vsebin, ki jih učenci ne razumejo, dostikrat pa jih tudi ne znajo prebrati, še manj zapisati. Branje predstavlja velik problem tako na rednih šolah kot na šolah s prilagojenim programom z NIS in s PPVIZ.

Specifičen problem branja se kaže v posebnem programu osnovne šole s prilagojenim programom, kamor so vključeni učenci z zmerno, težko in težjo motnjo v duševnem razvoju. Pri učencih in odraslih z ZMDR, ki berejo, se postavlja vprašanje, kako vzdrževati in spodbujati njihov bralni nivo in zanimanje za branje. Sam vzgojno-izobraževalni program in zahtevna individualna obravnava ter heterogenost razredov ne ponujajo in ne zagotavljajo dovolj spodbud in možnosti, da učenci berejo in se na osnovi branja kvalitetneje izobražujejo in osebno razvijajo.

Prispevek se ukvarja z branjem fizičnih in ne z branjem elektronskih tekstov, saj preobilnost modernih tehnoloških naprav in s tem povezanih efektov prej negativno kot pozitivno vpliva na branje.

Na naši šoli s prilagojenim programom z NIS in s PPVIZ v ta namen namenjamo dodatne ure v okviru nadstandarda in krožkov za pomoč pri branju (bralne tehnike, branje z razumevanjem, vzgoja motivacije za branje), temu pa se posveča tudi naša knjižničarska vzgoja v okviru bibliopedagoških ur.

Branje pri učencih z ZMDR

Branje je del pismenosti in se formalno začne učiti z začetkom osnovnošolskega izobraževanja in intenzivno traja ves čas šolanja. Razlikujemo dve stopnji razvoja branja: stopnja učenja branja in učenje s pomočjo branja. Osnovna komponenta, ki spremlja branje, je razumevanje. Rezultat razvoja branja pa se nato kaže v sposobnosti komunikacijske kompetence. Prav zato je potreba po vseživljenj-

skem razvijanju pismenosti nujna, saj je osnova za medsebojno komunikacijo. Po Sonji Pečjak (2012) je za komunikacijski model učenja značilno, da se branje razume kot eno od štirih temeljnih jezikovnih komunikacijskih dejavnosti (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja), katerega cilj je usposobiti učenca za učinkovito jezikovno komunikacijo z okoljem. Kar pomeni, da je cilj bralnega pouka na koncu izobraževanja funkcionalna pismenost, ki omogoča posamezniku, da uporablja družbeno dogovorjene sisteme simbolov za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe življenja v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi, in s tem znanjem in sposobnostjo omogoča uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno in kritično sodelovanje v poklicnem in družbenem življenju (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti 2007).

Pri otrocih in mladih odraslih z motnjami v duševnem razvoju je pomembna težava, ki ovira njihov razvoj, zaostanek v jezikovnem razvoju. Težave nastajajo pri zaznavanju in razumevanju jezika, kar se kaže kot zmanjšana stopnja komunikacijske zmožnosti. To pa razvijamo tako v pragmatičnem/neumetnostnem komunikacijskem položaju kot v komunikacijskem položaju z umetnostnimi besedili. Sporazumevalno kompetenco teh otrok lahko razvijamo s pomočjo poslušanja in branja pravljic, slikanic, sporazumevalno kompetenco mladih odraslih pa z branjem prilagojene literature. Poleg branja in poslušanja je potrebno, da besedilo tudi doživljajo. V tej recepcijski situaciji otroci in mladi odrasli posredno nadgrajujejo in bogatijo svoje pomanjkljivo znanje jezika in na ta način razvijajo sporazumevalno zmožnost, in sicer ob sistematičnem razvijanju poustvarjalnosti in s pomočjo številnih metod didaktike mladinske književnosti: odloženega posnemanja, ponavljanja, simbolne igre, otroške risbe in notranjih slik, ter ob možnostih, ki jih ponuja sodobna komunikacijska tehnologija. Branje v sodobnem času glede na medij delimo na tradicionalno oz. klasično branje (fizične/tiskane publikacije) in na elektronsko branje (elektronske publikacije). Terminologija se hitreje spreminja v tekstih v elektronski obliki (digitalna pismenost).

Didaktika mladinske književnosti in didaktika nemladinske književnosti

V prilagojenem izobraževalnem programu devetletne osnovne šole s nižjim izobrazbenim standardom in s posebnim programom naj bi se glede na starost ter kognitivni in bralni razvoj učencev uporabljali dve didaktiki književnosti. V programu NIS so učenci stari tudi do osemnajst let, na programu posebnega programa pa so stari do šestindvajset let. Za prvo skupino velja didaktika mladinske književnosti, za drugo pa tudi didaktika nemladinske književnosti, slednja predvsem v izboru tematske

usmeritve, medtem ko je metodika še vedno iz didaktike mladinske književnosti.

Teorija recepcije (Koritnik 2018) ugotavlja, da mladostniki pred petnajstim letom še niso sposobni vključitve literarnega dela v širše (socialne, moralne, etične) sisteme, torej mladi bralec še ni sposoben videti literarnega sveta s perspektive splošnega dojetanja sveta. Bistvo je zato pri mladem bralcu v komunikaciji med njim in besedilom in v tem, da je ta izkušnja pozitivna in prijetna. To se še posebej odraža pri učencih z ZMDR, pri katerih je literarnorecepcijska izkušnja še manj vezana na literarnozgodovinsko in literarnoteoretsko znanje kot pri učencih iz rednih šol. Didaktika mladinske književnosti je usmerjena predvsem v občutljivost bralca za domišljijisko, čustveno in čutno dojetanje literarnega besedila, prav tako pa zahteva tudi določeno mero razmišljujočega opazovanja.

V komunikacijski situaciji pri recepciji mladinske in nemladinske književnosti gre za dve vlogi poslušalca/sprejemnika:

- vloga poslušalca v pragmatični govorni situaciji (predstavljena in vplivajska vloga),
- vloga poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji (lepotna funkcija jezika).

Pri učencih z ZMDR bi morali spodbujati obe vlogi, seveda prilagojeno glede na njihove sposobnosti in omejitve.

Koliko učenci z ZMDR berejo in katero vrsto literature?

Tisti učenci z ZMDR, ki berejo, v večini berejo zelo malo, saj prejemajo premalo spodbude, tako v šoli kot tudi v domačem okolju, kjer živijo. Največkrat berejo več in bolje tisti, ki jih konstantno spodbujajo in na branje navajajo predvsem starši v svojem primarnem okolju. Šolsko okolje pa se z učnimi načrti in preko prakse premalo zaveda nujnosti bralne pismenosti, še posebej je to pomanjkanje zavedanja čutiti v zadnji starostni skupini (od 20. do 26. leta). Problem pa ni samo v spodbudi, temveč tudi v primerni literaturi, tako umetnostni kot neumetnostni, ki bi jo ti učenci lahko brali.

Berejo samo tisti učenci z ZMDR, ki so najprej obiskovali razrede na programu NIS (nekaj razredov ali vse), kjer je bila njihova bralna aktivnost večja. Po prešolanju v PPVIZ pa se njihove bralne sposobnosti in aktivnosti po navadi zmanjšajo, saj jim podpore ne ponujajo ne učni programi pa tudi ne heterogenost skupine, v kateri se znajdejo.

Zaradi podaljšanega obiskovanja šole s prilagojenim programom, tja do 26. leta, se s problemom pomanjkanja branja ali nebranja srečujemo tudi pri mlajših odraslih. Ker gre pri mlajših odraslih za drug način dojetanja in doživljanja dogajanja zunaj in znotraj sebe, imajo tudi drugačne potrebe po drugačni vrsti literature. Preprost jezik, ki ga razumejo, najdejo v mladinski literaturi, leposlovje

za odrasle pa je prezahtevno, zato lahko sklenemo, da za njih ni ustrezne literature, ki bi jo lahko brali.

Beroče učence z ZMDR delimo na dve skupini:

- Na tiste, ki berejo slabše in so sposobni brati enostavna besedila, včasih tudi s pomočjo odraslega. Slabše branje je povezano s počasnim branjem in s slabšim razumevanjem in doživljanjem teksta. Takšni bralci berejo slikanice in poljudnoznanstvene knjige, predvsem o živalih, z malo tiskano črko.
- Druga skupina, ki bere boljše, pa bere krajše mladinske romane s preprostejšim slogom in jezikom, ki pa je tematsko okrnjeno samo na otroštvo in na obdobje najstništva.

Ali učenci z ZMDR radi berejo? Če ne, zakaj ne? Na osnovi majhne ankete v naši šoli (10 učencev, starih od 17 do 23 let) imajo bralci z ZMDR v večini pozitiven odnos do branja. Nekateri redno berejo tudi revije (mladinske revije, rumene revije in krajevne časopise). Sami ugotavljajo, da bi več brali, če bi lahko razumeli vse knjige in revije. Radi berejo zgodbe o ljubezni in mladosti ter knjige o živalih. Branje je po njihovih besedah koristno zato, da se iz njega nekaj naučijo. Pri spodbudi za branje so na prvem mestu učitelji, nato starši in potem prijatelji. Tisti, ki so najbolj vešč branja in razumevanja tekstov, bi si tudi želeli, da bi v šoli imeli več stika z literaturo.

Obravnavana skupina učencev z ZMDR od 17. do 26. leta

Kot obdobje človekovega razvoja je mladostništvo definirano od 11. leta do dopolnjenega 20. leta, ter se deli na zgodnje, srednje in pozno. Za telesni razvoj v času mladostništva je značilna pospešena rast, spolno dozorevanje in izoblikovanje odrasle sheme. V mladostnikovem kognitivnem razvoju se izoblikuje sposobnost abstraktnega razmišljanja in znanstvenega sklepanja, njegovo vedenje je včasih še impulzivno in nezrelo. Na psihosocialni ravni pa se mladostnik sprašuje o svoji identiteti, pa tudi o pomenu sovrstnikov in širšega socialnega okolja.

Po literarni raziskovalki J. S. Chall (1996) lahko razvoj branja od prvega leta otroka pa do odraslosti razdelimo v pet razvojnih stopenj: začetno branje (6–7 let), potrditev in tekočnost (7–8 let), branje za učenje novega (9–13 let), večstranski pogled na prebrano (15–17 let) ter konstrukcija in rekonstrukcija (18+ let).

Obravnavani učenci se glede na starost uvrščajo v 4. skupino (večstranski pogled na prebrano) in v 5. skupino (konstrukcija in rekonstrukcija). V četrti stopnji bralec sprejema, presoja in preverja prebrano z več zornih kotov, v peti pa je sposoben konstrukcije lastnega sistema znanja in selektivnosti ter fleksibilnosti pri branju.

Po še eni razdelitvi bralnih stopenj (Gillete, Temple, Crawford in Cooney 2003) učence umestimo v stopnjo branja za razvedrilo in branja za učenje (od 8 do 18 let), v kateri učenec poišče in bere knjige za razvedrilo in uporablja branje za iskanje informacij, ki jih ne more poiskati drugače, in v stopnjo zrelega branja (od 8 do 18 let), kjer učenec bere kritično, bere različne vire o isti stvari in zna poiskati knjige, ki mu predstavljajo izziv.

Toda to so razvrstitve za učence brez motnje v duševnem razvoju. Za izbrane učence z ZMDR velja, da so v stopnji zrelega branja, vendar pa zaradi svojih primanjkljajev in slabšega branja še vedno potrebujejo pomoč pri kritičnem presojanju in sprejemanju tekstov, ki jih berejo, pa tudi določene spodbude pri izbiri knjig za razvedrilo in za učenje. Zrelostno imajo v tem časovnem obdobju podobne potrebe in zanimanja kot njihovi sovrstniki. Zanima jih svet okrog sebe, prav tako čutijo potrebo po ljubezni, različnih čustvih, pripadnosti, po druženju s sovrstniki, razmišljajo o prihodnosti, o svoji družini in o svoji vlogi v družbi.

Branje prilagojene literature

Osebe z različnimi motnjami v duševnem razvoju berejo različno. Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju zmorejo brati neprilagojena lažja besedila, osebe z zmerno motnjo potrebujejo prilagojena besedila za samostojno branje in za razumevanje, osebe s težjo in težko motnjo pa samostojnega branja ne zmorejo. Na branje vplivajo subjektivne lastnosti učenca in značilnosti besedila. Besedila, ki jih berejo, so lahko podprta z vizualno podporo ali pa ne. Za tekste brez podob, slik in ilustracij velja, da pri bralcu spodbujajo več domišljije in kreativnosti, zato je za tiste, ki so sposobni razmeroma dobrega samostojnega branja, priporočljivo tudi branje »goli« tekstov. Učenci z ZMDR imajo zelo okrnjeno splošno znanje, znanje besedilnih vrst in metajezikovno znanje, pa tudi njihovo čustveno dožemanje je drugačno. Uporabljajo skromno besedišče, njihova hitrost branja je počasnejša, pri motivaciji in nasploh pri odnosu do branja potrebujejo veliko podpore in spodbude.

Prilagojeno literaturo lahko delimo na različne vrste:

- A. lahko branje,**
- B. priredbe besedil,**
- C. naslovniško odprte slikanice,**
- D. stripi,**
- E. knjiga v škatli (Knjiška).**

Za vse vrste na jezikovni ravni veljajo enostavnejša sintaksa in semantično manj zahtevne besede.

A. LAHKO BRANJE

Lahko branje je prilagojen model za osebe z ZMDR, da lahko samostojno berejo in prebrano tudi razumejo.

V priporočilih za lahko branje (*Guidelines for easy-to-read materials*) sta dve definiciji lahkega branja: pri prvi gre za oblikovne prilagoditve, pri katerih je besedilo preglednejše, ne pa tudi enostavnejše za razumevanje (večji font črk, levostranska poravnava, primerna pisava, nebleščeč in barvni papir), druga definicija pa je bistveno širša in ob oblikovnih prilagoditvah zahteva tudi jezikovno poenostavljanje besedil. Termin »lahko branje« se navezuje tako na obliko kot na prilagoditve besedil.

Z lahkim branjem se je pri nas najprej začel ukvarjati Zavod RISA, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, njegovi ustanoviteljici sta tudi prvi »prevajalki« literarnih del v lahko branje. Do sedaj so med drugim izdali romana *Pod svobodnim soncem*, *Visoško kroniko*, zbirko *Naše zgodbe* (Ivan Tavčar, Prežihov Voranc, Bogomir Magajna, Slavko Grum, Ciril Kosmač), tragedijo *Romeo in Julija* in druge. Izšel je že tudi prvi avtorski roman z naslovom *Cvetje in ogenj* kot lahko branje, izpod peresa pisateljice in specialne pedagoginje Aksinje Kermauner in uporabnikov CUDV Črna na Koroškem. To je prvi roman iz serije *Julija in Peter*, nastajata že drugi in tretji del.

Prav tako je bilo ustanovljeno Društvo Labra, ki se sistematično in strokovno posveča prilagajanju neustreznega oz. neprilagojenega leposlovja (s temami: medosebni odnosi, ljubezen, ljubosumnje, zaljubljenost, spolnost, poroka, družina, otroci, različne poklicne vloge), pa tudi uradovanih besedil, kot so zakoni, ustava, pravilniki, navodila, in učbenikov.

Lahko branje nastaja tako, da »prevajalec« ali avtor naredi povzetke oz. osnutke in nato skupaj z uporabniki lahkega branja, ki so varovanci CUDV-ja, berejo, razlagajo, presojo in popravljajo besedilo (npr. roman *Pod svobodnim soncem* je na ta način nastajal pet let).

Težave pri branju, ki jih imajo osebe s posebnimi potrebami, so različne: težave pri dekodiranju besedila, težave pri dojetanju in razumevanju, težave pomnjenja in povezovanja. Zato potrebujejo posebne prilagoditve in posebne tipe besedil. Besedila morajo biti dostopna, berljiva, razumljiva, prilagojena starosti in interesom bralca s posebnimi potrebami.

Lahko branje je torej orodje komunikacije, ki omogoča, da dobimo informacije, kaj novega izvemo, se učimo in z novim znanjem lažje odločamo o sebi in drugih.

Lahko branje je:

- proces in metoda komunikacije, ki naj bi pospeševala razvoj pismenosti ter socialno in psihološko vključevanje oseb s težavami branja in pisanja v okolje. Komunikacija je prirejena tako, da se določeno vsebino sporoča na berljiv in

razumljiv način. Besedila so pripravljena v seriji postopkov po posebnih tehničnih, vsebinskih in oblikovnih zakonitostih in določenih merilih. Usmerjena so v sporočanje informacij osebam, prikrajšanim na področju bralne pismenosti, na njim berljiv, čitljiv in razumljiv način. Cilj metode in procesa je, da je informacija (lahko) berljiva in razumljiva ter tudi dostopna in uporabna.

- zapis informacije na tak način, da je berljiv in jo bralec razume. Lahko berljivi zapis je lahko avtorsko ali prirejeno delo. Zapis je lahko v besedi in v drugih simbolih, ilustracijah ter v obliki avdio ali video zapisa.

Besedilo za lahko branje mora biti napisano po določenih kriterijih:

Oblika tiskanih črk (font)

Črke so zaokrožene, s čistim in razločnim izgledom. Med črkami je presledek (se ne držijo skupaj). Črke z neobičajno obliko pri branju povzročajo težave, zato so najustreznejše vrste črk Arial, Comic Sans, Verdana, Helvetica, Tahoma in Trebuchet. Poševna oblika črk ni ustrezna. Velikost črk je večja od 14pt in ne preseže 18 pt.

Papir

Barva papirja je krem ali sivo-bele barve. Papir se ne sme bleščati in mora biti neprosojen.

Način tiska besedila na strani

Vrstice imajo od 60 do 70 znakov, priporočljiva je leva poravnava in od 1,5 do 2 kratni razmik med vrsticami. Odstavki so ločeni z razmikom.

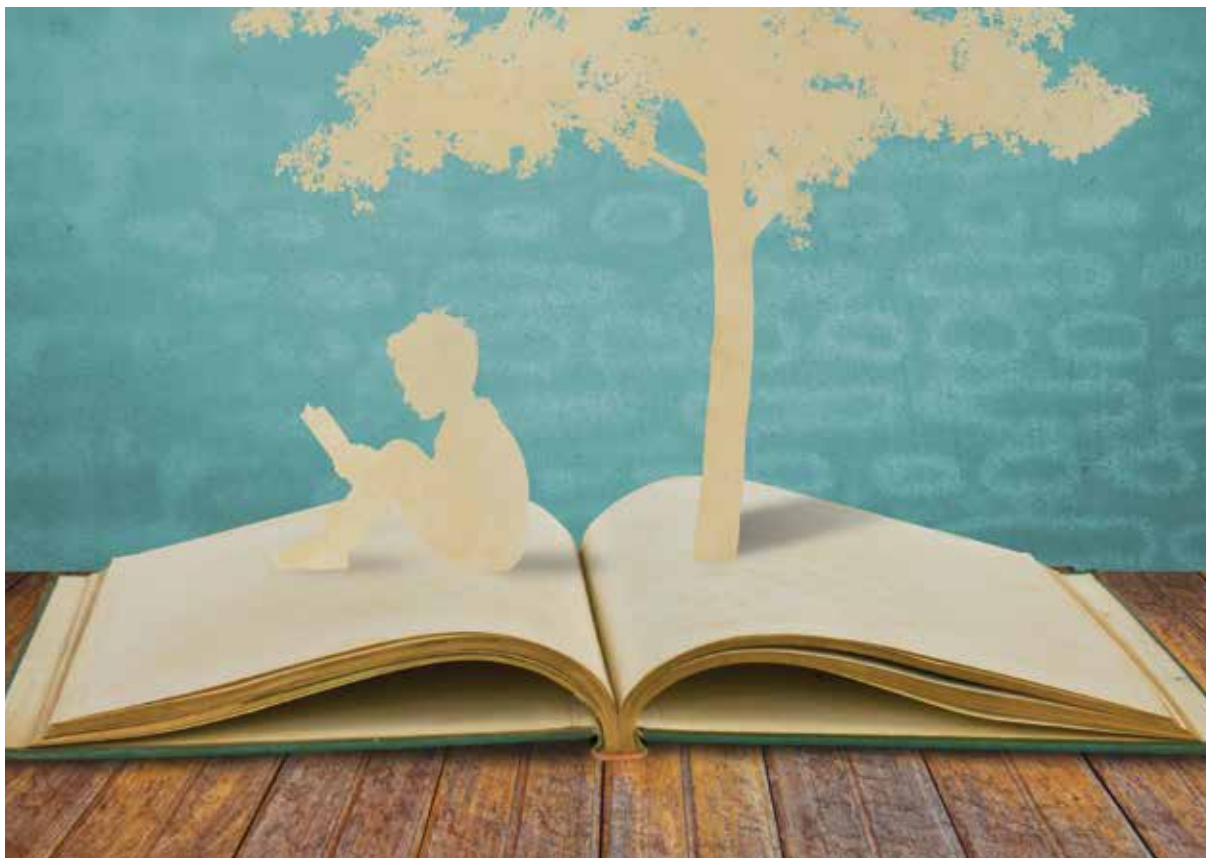
Slog pisanja

Povedi so kratke in jasne, namesto podredij uporabljamo priredja (10 povedi na stran). Namesto trpnega načina uporabljamo tvornik. Besedilo z več dialoga je zanimivejše in bolj razgibano, premi govor je zapisan v odebeljenem tisku. Namesto metafor uporabimo besede z neposrednim pomenom ali pa uporabljamo enostavne metafore. Pišemo v realnem časovnem zaporedju. Izogibamo se pretirani rabi števil. Težke besede razložimo v obliki slovarčka.

B. PRIREDBE BESEDIL

Prirejanje besedil ni ravno nov pojav, se pa zdi, da je glede na današnje potrebe po večji motivaciji in zaradi specifičnih potreb vseh, ki slabo ali težko berejo oz. so bralno ovirani (bolni in stari ljudje, osebe z MDR, osebe po poškodbah glave, priseljenci, ki se učijo jezika, mlajši bralci), skoraj nujno dejanje, ki privede do boljših bralnih rezultatov.

Pojem priredbe s teoretičnega vidika odpira poglavje o razliki med priredbo in predelavo, pri avtorstvu se izpostavlja zlasti problematika originala,



prevoda in medbesedilnosti, v zvezi z namenom pa se različno uporabljajo tudi okrajšave ali poenostavitve (Mlakar 2013). Priredb se v zadnjem času lotevajo tudi založbe. Pri založbi Miš nastaja zbirka priredb iz slovenske in svetovne zakladnice klasičnih avtorjev pod naslovom Prve prave (slovensko prirejuje Iztok Ilich), v založbi Knjigca pa slikovno simpatične priredbe iz ljudskega izročila, ki jih piše Miha Zorec.

C. NASLOVNIŠKO ODPRTE SLIKANICE

Slikanica kot posebna oblika knjige združuje tri elemente: besedilo, ilustracijo in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo (interakcija). Posamezne kakovostne slikanice so primerne tudi za odraslega bralca z motnjo v duševnem razvoju, saj jih takšen bralec zaradi dveh jezikov (beseda in slika) lahko razume. Med takšne slikanice se uvrščajo t.i. naslovniško odprte slikanice, ki se ukvarjajo z univerzalnimi temami. Po D. Haramija in J. Batič (2016) je treba pri tem upoštevati naslednje kriterije:

- ilustracija in besedilo, ki je upodobljeno, se morata nahajati na isti strani;
- upodobitve se morajo nanašati na doživljajski svet bralcev – literarni liki ne morejo biti otroci, saj se z njimi odrasli, ki jim je branje namenjeno, ne morejo identificirati;
- ilustracija mora biti kakovostna.

Med takšne slikanice sodijo (Haramija, Batič 2016): miti, pripovedke, pravljice, realistične kratke zgodbe, priredbe svetovnih in slovenskih klasičnih del, večnaslovniške slikanice in slikanice brez besedila. Teme v teh literarnih vrstah so raznovrstne, od ljudskega izročila do humorja, vsebujejo pa tudi tabu teme (družinsko nasilje, psihične bolezni, hendikepi ...). »Slikanice imajo torej to moč, da svojo zgodbo povedo multimodalno, z jezikovnim in z likovnim kodom /.../, kar pri celostnem branju slikanic krepi jezikovno in vizualno pismenost« (Haramija, Batič 2016: 44).

V zadnjem času se pojavljajo tudi slikanice, ki nimajo niti ene besede (Jay Alison: *Čebela in jaz*, Epistola, 2016; Marta Bartolj: *Kje si?*, Miš, 2018). Njihova moč je izključno samo slika, bralec pa mora na tej podlagi s svojo domišljijo zgodbo ustvariti sam.

D. STRIPI

Tudi strip združuje sliko in besedo, vendar je pri stripu po moči izraznosti slika pred besedo. Avtor stripa je v večini primerov eden (pri slikanici pa sta v večini dva): obenem je avtor besedila in ilustrator. Strip je priporočljiv primer literature, ki spodbuja k branju tiste, ki se bojijo dolgih in gostih tekstov. Strip pogosto vsebuje tudi humorne značilnosti ali pa konec za razmislek, ki tako odpira prostor za miselni odziv (Walter Kostner: *Tik In Tak*; Bill Watterson: *Calvin in Hobbes*).

E. KNJIGA V ŠKATLI

Knjiga v škatli je nastala najprej za potrebe slepih otrok, na straneh zgodbe so bili nalepljeni predmeti. Iz projekta Knjiga v škatli (od leta 2013 dalje) so nastale različne variante knjige v škatli. Poleg avtorskega besedila so lahko dodani: besedilo tipanka, besedilo, ki ima določen vonj, povečana pisava, brajlica, predmeti iz zgodbe, lutke, škatla se lahko uporabi kot igralna površina. Knjigo v škatli učenci lahko berejo, poslušajo, tipajo, vohajo, se z njo igrajo. Takšna knjiga omogoča dramatizacijo in ustvarjalne variacije zgodbe. Knjiga v škatli ni primerna samo za slepe, slabovidne in gluhe, gluho-neme učence ter za učence z govorno-jezikovnimi motnjami, temveč tudi za učence z MDR (Kermauner 2018).

Načini branja prilagojene literature

Bralna motivacija je zunanja: priznanje (pohvala), dosežek (ocena), tekmovalnost, socialna motivacija ali pa notranja: kompetentnost, interes, zatopljenost, prepričanje o pomembnosti branja. Cilji pri zunanji motivaciji so kratkoročni, branje je redkejše in po navadi poteka le v času izobraževanja, s čimer je povezana tudi manjša bralna in učna učinkovitost. Medtem pa so pri notranji motivaciji cilji dolgoročni, branje je pogostejše in vseživljenjsko in tako sta večji tudi bralna in učna učinkovitost.

Pomemben del notranje bralne motivacije so bralni interesi. Bralne interese razvijamo ob naslednjih pogojih (Pečjak, Gradišar 2012):

- učenec naj bere takšno bralno gradivo, da ob njem uživa,
- težavnost bralnega gradiva naj bo primerna učenčevi bralni sposobnosti,
- učenec naj ima priložnost, da dokonča bralno dejavnost,
- učenec naj dobi potrditev v socialnem okolju.

Na bralno motivacijo vplivajo: učitelj kot dober bralni vzor, knjižnica (domača, razredna, šolska ...) in možnost izbire (učenec, ki sam izbere knjigo, to tudi bolje razume in s tem se poveča učenčeva neodvisnost).

Kako pri branju pomagajo učitelji, mentorji Bralne značke in šolski knjižničarji?

Z aktiviranjem predhodnega znanja pred branjem, med in po branju, z določanjem najpomembnejših idej in tem, s spraševanjem, z ustvarjanjem vidnih in zaznavnih predstav. Z izboljšanjem branja se namreč izboljšujejo tudi bralno razumevanje, bralna pismenost in pozitiven odnos do branja. Branje predstavlja tudi eno izmed oblik kvalitetnega preživljanja prostega časa.



Pri branju bi moral imeti pomembno vlogo visoko usposobljen učitelj, ki pomaga učencu pri izbiri besedila, razumevanju besedila, pri ugotavljanju bralnih težav, razlagi novih in neznanih besed, umestitvi besedila v širši kontekst (vsakdanjik, zgodovino, medosebne odnose, čustva ...) in ki učenca spodbuja in ga za prebrano tudi pohvali.

Branje prilagojene literature je potrebno predstaviti tako strokovnim delavcem kot učencem, izvajamo pa ga lahko na različne načine:

KNJIŽNIČNA VZGOJA

Bibliopedagoške ure, ki so namenjene spodbudi in razvijanju bralnih navad otrok z ZMDR. Šolska knjižnica je specializirana za leposlovje, ki je usmerjeno k potrebam otrok z lahko, zmerno, težko in težjo motnjo. Branje prilagojene literature se izvaja tudi v namen Bralne značke.

BRALNA ZNAČKA

Bralna značka je prostovoljna dejavnost, ki temelji na notranji in zunanji motivaciji bralcev. Pri zunanji motivaciji imajo pomembno vlogo učitelji, ki spodbujajo učence k branju. Skupaj z učiteljem pri izboru knjig sodeluje knjižničar, ki dobro pozna literaturo ter sposobnosti in interese učencev kot bralcev. Vse oblike prilagojenega branja so zelo dobri primeri za tiste, ki imajo težave z branjem, kamor uvrščamo tudi učence z zmerno duševno motnjo.

BRALNE URE

V okviru bralne vzgoje učenci PPVIZ (zmerna, težka in težja motnja) prihajajo v knjižnico enkrat na teden na bralne ure. Te ure so namenjene živemu branju leposlovja in tu je izpostavljena predvsem prijetna izkušnja branja in poslušanja. Branje in nato pogovor oz. preverjanje razumevanja potekata spontano glede na sposobnosti in razpoloženje učencev. Tematiko literarnih besedil (prilagojena ali primerna običajna) se prilagaja glede na dogajanje v šoli in v naravi ali pa se upošteva želje učencev oz. njihovih učiteljev (npr. ljudske pravljice in basni). Besedila so enkrat kratka in zaključena v eni uri, spet drugič se berejo po delih več ur. Učenci prebrano besedilo vedno tudi z nečim reflektirajo oz. ga poustvarjalno doživljajo. V zvezke branja po branju pri pouku kaj narišejo, nalepijo ali napišejo, v šolo prinesejo kakšen predmet, ki se navezuje na tematiko, in razložijo v kakšni povezavi je s prebranim. Besedilo je mogoče povezati tudi s pesmijo, ki jo zapojejo. Učencem se ves ta trud na koncu šolskega leta upošteva tudi kot opravljena Bralna značka in za to dobijo pohvalo. Srečanja so vedno prijetna in sproščena ter obarvana s humorjem, tako da učenci na bralne ure zelo radi hodijo.

BRANJE IN UPRIZORITEV PRIREJENIH DRAMSKIH BESEDIL

Učenci in mlajši odrasli z ZMDR po navadi radi na-

stopajo, njihova motivacija je dobra osnova za gledališko aktivnost prirejenih dramskih besedil, ki jih realizirajo na številnih šolskih prireditvah.

BRALNO TUTORSTVO

V tutorskem sistemu naj bi bila bralna spretnost vodilo za vseživljenjsko učenje, zato se sistem formalnega izobraževanja povezuje z neformalnim usposabljanjem (starši/skrbniki, ljudje iz okolja), znotraj šole pa se povezujejo mlajši in starejši učenci, tako da starejši in izkušenejši berejo in spodbujajo bralno kulturo med mlajšimi (med urami podaljšanega bivanja in v okviru dodatnega in dopolnilnega pouka).

Kako izvajati branje prilagojene literature?

K branju prilagojene literature pristopamo fleksibilno, kar pomeni, da literaturo tematsko izberemo glede na učenčevo zanimanje in interesno področje ter glede na njegovo starost, spol in bralne izkušnje. Največkrat je v praksi prisotna diferenciacija glede na literarnoestetske in pragmatične bralne interese. Med prve sodi predvsem branje leposlovja, v druge pa branje poljudnoznanstvenih in informativnih besedil.

Branje prilagojene literature se lahko izvaja na različne načine. Bralec lahko bere samostojno pri pouku ali pa v svojem prostem času, ko je doma. Bere lahko tudi v paru z učiteljem, sošolcem, mentorjem Bralne značke ali s starši, sorodniki in s prijatelji. Branje se lahko posname, pri čemer se obenem kontrolira tudi izvedba branja (nepravilno prebrane besede, tekočnost, hitrost in glasnost branja, upoštevanje ločil pri premorih ...). Za tiste, ki slabo berejo ali sploh ne berejo, je priporočljivo, da jim živo berejo ali pripovedujejo učitelji in knjižničarji. Funkcija živega branja oz. pripovedovanja je, da močno spodbuja bralčevo literarnoestetsko dojemljivost (združevanje fizičnega in estetskega dražljaja). Pri branju je potrebno preverjati razumevanje besedila: ali učenec razume vse besede, dogajanje in sporočilo besedila. Pri razumevanju preverjamo, ali spodbujamo umestitev besedila in njegovega pomena v širši kontekst učenčevega doživljanja dogajanja okrog sebe. Kaj je učenec »odnesel« od prebranega ugotavljamo tako, da tisti učenec, ki lahko, poroča pisno, če pa ne zmore, pa ustno. Ustno poročanje usmerjamo z vodenim dialogom, prav tako učence vprašamo, ali jim je bilo prebrano všeč in zakaj.

Branje prilagojene literature naj bo povezano s prijetnimi občutki in doživetji, saj ima branje poleg kognitivne tudi močno čustveno-motivacijsko dimenzijo. Učencem z ZMDR lahko glede na njihovo starost takšna doživetja vzbudimo z igračami oz. s predmeti, ki so jim ljubi, s štampiljko ali z ustno oz. pisno pohvalo. Branje naj se izvaja v prijetnem okolju: v razredu v knjižnem kotičku, v knjižnici ali doma. Upošteujemo želje in potrebe

učencev, tako da je izbor gradiva zanimiv in zabaven. Branje naj postane tudi dejavnost, s katero se učenci ukvarjajo v svojem prostem času.

Cilj prilagojenega branja so dejavni, samostojni in kritični bralci, ki berejo različne vrste besedil, s tem pa krepijo svojo sposobnost razumevanja. Obenem pa jim branje predstavlja tudi vir zadovoljstva in ustvarjalnosti.

Zaključek

Praksa dokazuje, da je s strani formalnega izobraževalnega sistema premalo spodbud, pa tudi formalne podlage za ohranjanje, vzdrževanje in razvijanje bralnih spretnosti pri skupini mladostnikov in mlajših odraslih z ZMDR. Pri skoraj vseh učencih, ki prehajajo iz NIS v PPVIZ, pride do bralne krize, kar pomeni, da manj berejo ali pa sploh prenehajo. Zato bi bilo potrebno še toliko bolj delati na tem, da se redno branje, za tiste, ki so sposobni brati, inkorporira v učni program PPVIZ. Zaradi možnosti uporabe prilagojene literature je dana osnova, da se branje lahko izvaja, z različnimi metodami in načini pa lahko branje tudi realiziramo. V praksi se takšno branje že izvaja v okviru Bralne značke, kot del knjižnične vzgoje v obliki bibliopedagoških in bralnih ur ter kot primer dramskega teksta, ki se ga učenci učijo za gledališko uprizoritev, poslužujemo pa se tudi metode bralnega tutorstva.

Dobri pogoji za branje se kažejo predvsem v majhnem številu učencev v razredu in v individualnem pristopu, slabi pa v heterogenosti učencev. Dostikrat obstaja tudi negativen odnos do branja (tudi s strani učiteljev) in omejen finančni okvir za nabavo knjig, težava pa so prav tako slabo usposobljeni učitelji za področje branja in literature.

Potrebe po prilagojeni literaturi naraščajo in zaradi tega nastajajo različne oblike le-te, pestrost pa se kaže tudi v tematski raznovrstnosti in v različnih literarnih žanrih. Branje prilagojene literature omogoča redno, kakovostno in trajno branje, s tem pa se krepi večja sposobnost funkcioniranja učencev z ZMDR na vseh področjih vsakdanjega življenja.

Rezultati prilagojenega branja so:

- večja tekočnost branja;
- boljše razumevanje teksta;
- krepitev jezikovne zmožnosti (besednega zgradka, skladišne strukture);
- socialna komponenta (socialne povezave/intelektualna interakcija, problemskost, družba, zgodovina);
- čustvena komponenta;
- samozavest, samostojnost, samozavedanje;
- opolnomočenje;
- večja socialna neodvisnost;
- koristno preživljanje prostega časa.

Občasno ali stalno branje omogoča, da učenci ohranjajo in nadgrajujejo svojo pismenost, obenem pa omogoča tudi razvijanje sposobnosti izražanja svojih potreb in zavedanja svojega položaja v družbi, ki prispevata k višji kakovosti življenja.



Viri in literatura

- AHAČIČ, M. (2017): Lahko branje ni le za na plažo. *Gorenjski glas*, 9. avgust 2017. Dostopno na <http://www.gorenjskiglas.si/article/20170330/C/170339995/1008/lahko-branje-ni-le-za-na-plazo>
- ABERŠEK, B., Kordigel Aberšek, M., Schmidt, M. (2007): Starši: Najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami. Podpora učiteljev starejšim otrokom z motnjo v duševnem razvoju. Maribor: Pedagoška fakulteta, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- CHALL, J. S. (1996): *Stages of reading development*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- DELO z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci: Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti. (2017): Maribor: Založba Forum Media.
- KAKO pomagamo otrokom s specifičnimi učnimi težavami (1983): Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- KAVKLER, M. in sodelavke (1991): *Brati, pisati, računati*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- GILLETE, J. W., Temple, C., Crawford, A., Coone, B. (2003): *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- GUIDELINES for easy-to-read materials (2010): The Hague: IFLA (IFLA Professional Reports, 120). Dostopno na <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>
- HARAMIJA, D., Batič, J. (2016): Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovstvo*, let. 61 (št. 1): str. 35-45.
- KERMAUNER, Aksinja (2018): Knjiga v škatli (Knjiška) kot pripomoček za spodbujanje branja pri nekaterih skupinah otrok s posebnimi potrebami. *Pedagoška revija za teorijo in prakso inkluzivnega izobraževanja*, let. 1 (št. 1/2): str. 24-31.
- KORITNIK, Ana (2015): Razvijanje recepcijske zmožnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Revija za elementarno izobraževanje*, let. 8 (št. 3): str. 39-57.
- KRITERIJI za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015): Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- MLAKAR, I. (2013): Kaj je kakovostna literarna priredba? *Knjižničarske novice*, 23 (1/2): str. 8,9. Dostopno na <https://old.nuk.uni-lj.si/knjznicarskenovice/v2/podrobnostClanek.aspx?id=708>
- PEČJAK, S., Gradišar, A. (2012): *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PEKLAJ, C. (2012): Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- ŠILC, M., Schmidt Krajnc M. (2018): Besednjak učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju pri pripovedovanju zgodbe. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, let. 33, (št. 1): str. 82-94.
- ŽGUR, E., Batista, D. (2017): Vpliv hipoterapije na bralne in motorične sposobnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, let. 32 (št. 3-4): str. 77-91.

Šolsko knjižničarstvo v iskanju identitete



Irena Brilej, uni. dipl. bibliotekarka in prof. sociologije, Gimnazija Poljane, Ljubljana

V prispevku avtorica podaja pogled na aktualno stanje in delovanje slovenskih šolskih knjižnic ter podeli svoje razmišljanje o poklicu šolskega knjižničarja, ob tem pa se sprašuje, kaj in kdo nam določa poklicno identiteto.



Ključne besede: šolska knjižnica, šolski knjižničar, poklicna identiteta

Uvod

Ob besedi knjižničar se pred veliko ljudmi običajno izriše romantična podoba človeka, ki v glavnem bere, sedi za računalnikom in brska po spletu, občasno poišče in pospravi kakšno knjigo ter od časa do časa skozi zobe zažvižga »psst, tišina, v knjižnici smo«. Stereotipnost tega opisa, za katerega pa le knjižničarji vemo, da podobe knjižničarskega delovanja ne podaja v vsej njeni celovitosti, nas tako provokativno postavlja pred vprašanje identitete. Mojca Trtnik (2019) meni, da je identiteta močna beseda, ki od nas zahteva globok razmislek in odgovore na vprašanja, kot so: kdo pravzaprav smo? Je identiteta knjižnice skupek lastnih prepričanj ali prepričanj družbe? Kako individualni smo znotraj skupinske identitete (Trtnik 2019)?

Kdo je šolski knjižničar?

Zdi se, da morajo knjižničarji ves čas dokazovati ter potrjevati svojo pomembnost in koristnost za

družbo. Še posebej to velja za šolske knjižničarje, ki se, zaradi vpetosti v dva različna sistema, počutijo razpeti med njima, na eni strani odrinjeni na rob šolskega sistema in na drugi strani zapostavljeni v knjižničarskem svetu. Majda Papež (2008) ugotavlja, da na raznih seminarjih in študijskih skupinah pogosto sliši pritožbe šolskih knjižničarjev, da so premalo cenjeni v primerjavi z učitelji, da jih ravnatelji omejujejo pri nabavi knjižničnega gradiva, da morajo biti na delovnem mestu prisotni več ur kot učitelji in tako dalje. S takšnimi in podobnimi izrazi nezadovoljstva se na strokovnih izobraževanjih srečujem tudi sama, po drugi strani pa je na takšnih srečanjih in tudi v medijih istočasno zaslediti hvalnice šolskim knjižničarjem, da smo šolski knjižničarji pravzaprav multipraktiki: poleg tega, da smo pedagoški delavci in knjižničarji, smo tudi IKT strokovnjaki, strokovnjaki za različne pismenosti, biblioterapevti, psihologi, svetovalni delavci, andragogi ter nenazadnje »deklica za vse«.

Ob tem se mi nehote zastavljajo vprašanja, kot so: kdo pravzaprav je šolski knjižničar¹? Kje se začnejo in kje končajo strokovne meje šolskega

¹ Delo v šolski knjižnici opravljajo tako ženske kot moški, zato se uporabljen término šolski knjižničar nanaša na oba spola. Skladno z zaposlitveno strukturo v šolstvu je v šolskih knjižnicah sicer res zaposlenih več žensk, zaradi česar pa tega poklica še ne moremo oziroma ne smemo samoumevno oklicati ali determinirati za ženskega. V zadnjem času se v medijih pojavljajo prispevki, ki ta poklic nevede feminizirajo, kot na primer Knjižničarke pri ministrici (Šolski razgledi, št. 4, 2018).

knjižničarja? Ali se z drugimi delovnimi nalogami, ki niso neposredno povezane z delom knjižničarja in posredno izzvale zaradi knjižničarjevih osebnih interesov, ne oddaljujemo od primarne vloge šolske knjižnice in si želimo z njimi v resnici le okrepiti statusni položaj znotraj šolskega sistema?

VLOGA IN NAMEN ŠOLSKE KNJIŽNICE

Zakon o vzgoji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) v 68. členu določa, da ima šola knjižnico in tej predpiše naslednje naloge: knjižnica zbira knjižnično gradivo, ga strokovno obdeluje, hrani, predstavlja in izposoja ter opravlja informacijsko-dokumentacijsko delo kot sestavino vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, s tem določilom knjižnica tako postane obvezni sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Zakon o knjižničarstvu (2001) v 28. členu navaja, da šolske knjižnice podpirajo izobraževalni proces, tako da izvajajo knjižnično dejavnost predvsem za učence, vajence, dijake in študente višjih strokovnih šol ter za strokovne delavce teh šol.

Šolska knjižnica deluje na področju vzgoje in izobraževanja in je tudi del knjižničnega sistema, povzema Majda Steinbuch (2011), zato sta knjižnica in knjižničar opredeljena v obeh zakonih, šolskem in knjižničarskem: pregled zakonodaje kaže, da so formalni dokumenti za delo šolskih knjižnic znotraj šolskega zakonodajnega področja splošno

opredeljeni in predstavljajo dobro osnovo za položaj knjižnice in status knjižničarja v vzgoji in izobraževanju. Knjižničarjeva naloga je, kot izpostavlja Steinbuch (2011), da najde znotraj teh dokumentov ustrezno mesto za uveljavljanje svojega poslanstva, knjižničarska stroka s strokovnimi priporočili pa šolskim knjižnicam pomaga, da se razvijajo in da so del knjižničnega sistema (Steinbuch 2011).

Šolski knjižničar menja stil svojega dela in prilagaja dejavnosti glede na zahteve uporabnikov, ki so odsev celovitosti sistema, strategije razvoja šolstva, vplivov družbe in časa, v katerem živimo, ugotavlja Jasmina Lovrinčević (2006).

STANJE IN RAZVITOST SLOVENSkih ŠOLSkih KNJIŽNIC

V Sloveniji je mreža knjižnic dobro razvita, poudarja Jamnik (2017) in izpostavlja, da ima med drugim vsaka šola svojo knjižnico, kar ni običajno niti v mnogih bogatejših državah, splošne knjižnice s podružnicami in postajališči bibliobusov pa pokrivajo skoraj vso Slovenijo. Osnovnošolci in srednješolci obiskujejo knjižnice na svojih šolah. Razvijamo številne bralne programe, projekte in akcije, prireditve itd. (Jamnik 2017).

Na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2016) je pod rubriko šolske knjižnice med drugim zapisano, da je šolsko





knjižničarstvo v Sloveniji doseglo stopnjo, ko imajo vse osnovne in srednje šole knjižnico. Skladno z novembra 2015 sprejeto novelo Zakona o knjižničarstvu (Uradni list RS št. 92/2015), so se do konca leta 2018 morale v knjižnični sistem COBISS vključiti vse šolske knjižnice. Šolske knjižnice v skladu z isto novelo niso več definirane kot knjižnična javna služba, ampak urejene v celoti kot sestavni del javne službe na področju vzgoje in izobraževanja. Seveda ostajajo pomemben del knjižničnega informacijskega sistema Slovenije, vendar pa bodo v prihodnje mnogo bolj kot doslej vpete v izobraževalni sistem in njegovo organiziranost: Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti v šolskih knjižnicah bo v bodoče v pristojnosti šolskega resorja, uvedene bodo redne statistične meritve v okviru Centra za razvoj knjižnic pri NUK-u, kar bo okrepilo spremljanje stanja na področju šolskih knjižnic. Predvideno je tudi sprejemanje strategije razvoja šolskega knjižničarstva tako na državni ravni kot na ravni vsake posamezne šolske knjižnice, vezano na razvojni program šole (Ministrstvo ..., 2016). Tudi rezultati² zadnjih statističnih meritev o delu šolskih knjižnic pričajo o njihovem zadovoljivem stanju.

ANOMALIJE V SISTEMU

Vendar pa se anomalije slovenskega šolskega

sistema kažejo in izražajo tudi v šolskem knjižničarstvu, na primer pri nesmotrnem ter pravno dvomljivem upravljanju z učbeniškim skladom in pri špekulativnem kadrovanju. Šolska knjižnica se je izkazala kot izredno prikladno polje za izvajanje oportunističnih zaposlitvenih manevrov. Kljub temu, da univerzitetni študij bibliotekarstva obstaja že več kot 30 let, se v šolski knjižnici namreč še vedno zaposluje najrazličnejši kader, kar samo po sebi seveda ni nič narobe, v kolikor gre za delovnemu mestu primeren izbor kandidata. Nas pa to dejstvo navede k vprašanju in premisleku o smiselnosti takšnega študija, če pa imajo pri zaposlitvi v šolstvu pred diplomanti bibliotekarstva nemalokrat prednost učitelji ali profesorji drugih predmetnih področjih iz razloga dopolnitve delovne obveznosti. Tako prihaja do malodane absurdnih situacij, ko je na primer na deležu do 100-odstotne zaposlitve zaposlena ne samo več kot ena oseba, pač pa celo tri ali več oseb. Takšno drobljenje zaposlitve vsekakor ne pripomore k zagotavljanju racionalnega, celovitega, preglednega in kakovostnega delovanja šolske knjižnice.

ZAKLJUČNE MISLI

Mnogokrat v javnosti slišimo ali v časopisju beremo, da je poslanstvo šolskega knjižničarja zahtevno in odgovorno, da je delo v šolski knjižnici lahko



stresno, da prihaja zaradi preobremenjenosti iz različnih razlogov celo do izgorelosti. S pravo mero racionalizacije oziroma z opuščanjem nekoristnega birokratiziranja in s premišljeno organizacijo ter s pomočjo vse razvitejše informacijsko komunikacijske tehnologije se po mojih izkušnjah marsikatero delovne naloge v šolski knjižnici danes lahko opravi bistveno hitreje, kot pred desetimi leti. Samo po sebi se razume, da je potrebno vsako delo opravljati odgovorno. Vendar pa glede na dejstva, da osnovno delo šolskega knjižničarja ni podvrženo neposredni odgovornosti, saj vendarle nismo obremenjeni s časovnimi roki, ki bi se jih morali vsakodnevno držati, da nismo okupirani z doseganjem minimalne količine izvedenega dela, da nam ni potrebno skrbeti za uspešnost rezultatov, ki bi vplivali na našo plačo, in da nam ni potrebno konstantno stremeti k čim večji storilnosti, ne morem povsem pritrditi mnenju, da je delo resnično zahtevno, stresno ali odgovorno. To bi pomenilo podajati izkrivljeno podobo poklica šolski knjižničar. Samo po sebi je tudi razumljivo, da je lahko vsako delo na nek način obremenjujoče, za vsakogar drugače, konec koncev vsaka zaposlitev več ali manj vključuje medosebne odnose, le-ti pa so zaradi svoje dinamike, v kolikor niso usklajeni, največkrat vir vsega našega nezadovoljstva. Še posebej pa je lahko delo stresno, kadar se poklica ne opravlja s srcem.

Pa vendar je poklic knjižničarja čudovit. Kaj je lepšega kot biti na tekočem s knjižnimi novostmi

in prepričati na videz najbolj zakrknjenega učenca, da prebere kakšno dobro knjigo. In kdor ima pozitiven odnos do svojega dela in samega sebe, se ne more počutiti odrinjenega na rob, zaključi svoje razmišljanje o poklicu šolskega knjižničarja Majda Papež (2008).

Šolski knjižničar je torej razpet med dvema vlogama, knjižničarsko in pedagoško, kako uspešno krmariti med tema dvema poljema in ju pri tem kar najučinkoviteje združevati, pa je stvar strokovnosti, iznajdljivosti in prizadevnosti posameznika.

Viri:

JAMNIK, T. (2017): »Brati pomeni početi podvige.« (Tone Pavček), (Spletni bralni klubi: prispevek na 5. literarnem torcu, 24. oktober 2017. *Knjižnica*, let. 61 (št. 4): str. 35–6.
 LOVRINČEVIČ, J. (2006): V iskanju profesionalne identitete. Kako biti čim bolj učinkovit v dobi komunikacijsko-informacijske tehnologije. *Šolska knjižnica*, let. 16 (št. 3/4): str. 164–169.
 PAPEŽ, M. (2008): Vloga šolskega knjižničarja. *Knjižničarske novice*, let. 18 (št. 1/2): str. 16.
 STEINBUCH, M. (2011): Šolska knjižnica in knjižničar v sistemu. *Šolska knjižnica*, let. 21 (št. 1): str. 17–25.
 TRTNIK, M. (2019): Uvodnik. *Knjižničarske novice*, let. 28 (št. 4/5): str. 2.

Vir 1: Ministrstvo za šolstvo, šport in znanost (2016): *Sektor za razvoj izobraževanja, šolske knjižnice*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/sektor_za_razvoj_izobrazevanja/solske_knjiznice/, 12.5. 2019.

Vir 2: Zakon o knjižničarstvu. (2001). Uradni list RS, št. 87/01. Dostopno na <http://www.uradni-list.si>, 15.5. 2019.

Vir 3: Zakon o vzgoji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (1996). Uradni list RS, št. 16/07. Dostopno na <http://www.uradni-list.si>, 15.5. 2019.

Dnevni center na OŠ Dragotina Ketteja Novo mesto

 Nataša Jakše, prof. defektologije, izvajalka dejavnosti v dnevnem centru, OŠ Dragotina Ketteja

V sklopu projekta Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, so začele aprila 2017 na OŠ Dragotina Ketteja delovati različne dejavnosti, med njimi tudi Dnevni center. V prispevku smo predstavili načine vključevanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v dnevni center ter njegovo delovanje in cilje, ki smo jih uspešno realizirali. Zelo pomembno pri tem je, da smo vsem udeležencem omogočili lažji prehod v novo socialno okolje, psihosocialno oporo, pomoč pri komuniciranju in navezovanju osebnih stikov v učnem procesu, hkrati pa tudi širjenje socialne mreže, v kateri so se počutili varno. Vse to smo uspešno izvedli - preko oblike pomoči, ki je strokovno podprta, neformalna, prilagojena specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter potrebam sodobnega časa.

Predstavitev OŠ Dragotina Ketteja Novo mesto

Ustanoviteljica javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovna šola Dragotina Ketteja je Mestna občina Novo mesto. Šola je namenjena izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju ter izvaja:

- prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS),
- posebni program vzgoje in izobraževanja (PPVI),
- izvajanje dodatne strokovne pomoči v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na rednih OŠ (DSP).

Učenec se vključi v ustrezni program šole na osnovi odločbe o usmeritvi, ki jo izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Za vsakega učenca strokovna skupina v tridesetih dneh po vpisu v program izdela individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci, ki poučujejo učenca, in svetovalna delavka, po potrebi pa tudi zunanji strokovnjaki. Pri sprejemu individualiziranega programa sodelujejo starši.

Učenci v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom končajo šolanje, ko zaključijo deveti razred, nato pa šolanje nadaljujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Učenec, ki izpolni osnovnošolsko obveznost, a ne bo nadaljeval z izobraževanjem v nižjem poklicnem izobraževanju, lahko nadaljuje z izobraževanjem na šoli še tri leta in obdrži status učenca.

Učenci posebnega programa se lahko prenehajo izobraževati s šolskim letom, ko zaključijo obvezni del. Ta je sestavljen iz treh stopenj in vsaka traja tri leta. V praksi pa vsi učenci posebnega programa

nadaljujejo izobraževanje še na četrti stopnji. Gre za obvezni del z možnostjo podaljšanja. Takrat postanejo polnoletni in dobijo status invalida. Po končani četrti stopnji lahko nadaljujejo z izobraževanjem na peti stopnji, v tako imenovanem nadaljevalnem, neobveznem delu, ki prav tako traja tri leta. Učenci posebnega programa lahko ostanejo na šoli po obveznem devetletnem šolanju še enajst let na 6. stopnji v programu Usposabljanje za življenje in delo, vendar največ do 26. leta. Ko zaključijo šolanje, se večina vključi v varstveno delovne centre, posamezniki pa ostanejo doma.

V vzgojno-izobraževalnem procesu delamo v skladu z naslednjimi vrednotami:

- **samostojnost** – opravljanje dejavnosti v skladu s sposobnostmi posameznika in omogočanje možnosti za učenje samostojnosti;
- **delavnost** – navajanje, da se pri opravljanju dejavnosti trudimo; sprejemanje različnih opravil in ponujanje različnih oblik dejavnosti;
- **dobro počutje** – skupno prizadevanje za zadovoljevanje osnovnih psiholoških potreb (po varnosti, sprejetosti, pridobivanju novih izkušenj, uveljavljanju);
- **strpnost** – učenje sprejemanja drug drugega in posameznikovih različnih posebnosti preko medsebojnih odnosov;
- **medsebojna pomoč** – nudenje pomoči drug drugemu le takrat, kadar je nekdo le te potreben, in omogočanje, da vsak sam naredi, kar zmore, četudi je pri tem bolj počasen ali nespreten;
- **prilagodljivost** – prilagajanje individualnim razlikam in različnim okoliščinam, iskanje novih poti;

- **odgovornost** – opravljanje nalog v najboljši možni meri ne glede na okoliščine in zavedanje, da je določeno dejavnost potrebno opraviti;
- **primerna medsebojna komunikacija** – v vsakem primeru mora biti spoštljiva, potekati pa mora na način, ki je razumljiv vsem udeleženiim.

Za uspešnost pri uresničevanju zgoraj naštetih vrednot je ključnega pomena trud, ki ga v vzgojno-izobraževalnem procesu vlagamo tako učenci in delavci šole kot starši.

Uvajanje projekta Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam

Januarja 2017 sta se OŠ Milke Šobar – Nataše Črnomelj kot prijavitelj in OŠ Dragotina Ketteja Novo mesto kot konzorcijski partner prijaviili na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z naslovom Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam. Namen javnega razpisa je bila vzpostavitev strokovnih centrov za celostno obravnavo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Šoli sta bili na razpisu izbrani ter s tem pridobili projekt z nazivom Center za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam.

Cilj projekta je vertikalna, celostna ter dolgoročna podpora osebi s posebnimi potrebami, njeni družini in strokovnim delavcem, ki jo varujejo, vzgajajo in poučujejo od rojstva, v času šolanja in vse do vstopa na trg dela. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Projekt se bo izvajal do 30. septembra 2020.

Strokovni centri omogočajo in dopolnjujejo oblike pomoči, ki so nujne in ključne za otrokov oziroma mladostnikov optimalen razvoj in socialno vključenost, ter pripomorejo k opolnomočenju oseb s posebnimi potrebami in razvijanju njihovih socialnih in kulturnih kompetenc. Ena izmed oblik takšnega načina delovanja je Dnevni center, kjer gre za popoldanski program s strokovno podporo mladostnikom s posebnimi potrebami.



Logotip Centra za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam

Koncept delovanja Dnevnega centra

V Novem mestu deluje več srednjih šol, v katere se vključujejo tudi mladostniki s posebnimi potrebami, ki predhodno zaključijo prilagojen osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom, in tisti, ki izpolnijo osnovnošolsko obveznost v večinski šoli, a osnovne šole ne zaključijo uspešno. Ti mladostniki potrebujejo pri prehodu v srednjo šolo in tudi med šolanjem več spodbud, podpore in usmerjanja, največkrat pa so v obstoječem sistemu, ki tem mladostnikom in njihovim družinam ne nudi ustrezne celostne podpore, prepuščeni sami sebi, oziroma odvisni od iznajdljivosti staršev. Glede na to se je pokazala potreba po *Dnevnem centru*, ki deluje v okviru *Strokovnega centra* in s tem mladostnikom nudi pomoč pri premostitvi težav ob prehodu v novo socialno okolje, jih s celostno podporo opolnomoči ter jim omogoča enake možnosti v procesu srednješolskega izobraževanja. Hkrati s tem pa povečuje tudi njihove možnosti za zaposlitev in aktiven vstop na trg dela. V *Dnevni center* so vključeni tudi učenci 8. in 9. razreda rednega in prilagojenega programa, z namenom, da ob druženju s srednješolci že pred vstopom v srednjo šolo neformalno pridobivajo določene informacije v zvezi s potekom srednješolskega izobraževanja ter tudi pozitivne izkušnje o možnostih in koristih, ki jim jih ponuja *Dnevni center* s svojimi storitvami. Na ta način se aktivno spodbuja sovrstniško sodelovanje, širi se socialna mreža, v kateri se udeleženci počutijo varno, in vključuje otroke iz ranljivih skupin oziroma s posebnimi potrebami v širši družbeni prostor. Vse to uspešno izvajamo preko oblike pomoči, ki je strokovno podprta, neformalna, prilagojena specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, hkrati pa tudi potrebam sodobnega časa.



Dijakinji na Srednji kmetijski šoli na Sevnem

V okviru *Dnevnega centra* nudimo in zagotavljamo popoldanski program, ki ponuja varne in sodobne pristope k specifikam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Aktivnosti *Dnevnega centra* izvajamo trikrat tedensko v različnih časovnih terminih, prilagojenih udeležencem, in sicer po pouku do odhoda domov. Aktivnosti potekajo v prostorih OŠ Dragotina Ketteja, Kmetijske šole Grm in Biotehniške gimnazije na Sevnem, kjer so dijaki tudi naši bivši učenci.

V *Dnevnem centru* izvajamo:

Razvijanje učnih in delovnih navad:

Tu gre za pomoč pri domačih nalogah in učenju, pri skrbi zase in razvijanju samostojnosti. Učenci in dijaki povezujejo, utrjujejo in poglobljajo učno snov ter se učijo samostojno pripraviti na pouk. Učijo se oblikovati lastno učno metodo pri različnih predmetih, načrtovati svoje delo, usmerjati pozornost na samo učenje, zbrano začeti dejavnost in jo tudi dokončati, uporabljati učbenike, uporabljati različne vire, uporabljati način partnerskega učenja, v katerem je učitelj le animator, nuditi in poiskati učno pomoč, reflektirati in evalvirati svoje delo (interpretirati svoje rezultate, razumeti napake in jih popraviti, sodelovati pri reševanju skupnih nalog in s tem razvijati svoje sposobnosti za delo v skupini), organizirati delo v skupini, integrirati se v delo skupine. Izrednega pomena je didaktična funkcija dodatne strokovne pomoči, kjer odkrivamo, po kateri poti ter s kakšnimi prilagoditvami in pripomočki se posameznik najbolje uči. Pri delu uporabljamo različne prilagoditve. Ker je spekter težav zelo pester in širok, je raznovrstno tudi število prilagoditev. Gre za motnje branja in pisanja, govorno jezikovne primanjkljaje, težave s pomnjenjem, težave z organizacijo, različne čustvene težave, motnje pozornosti, diskalkulijo. Glede na sistematičnost uporabe je večina dijakov že na stopnji, ko sami zaznavajo praktično uporabnost ponujenih prilagoditev. Največji pomen uporabe prilagoditev pa se kaže v uspešnosti pri delu, pri njihovem sodelovanju ter odnosu s sošolci, pa tudi njihovi pozitivni samopodobi in večji samozavesti. Po pripovedovanju dijakov, sošolcev, učiteljev in vzgojiteljev v domu so tudi bolj uspešni pri delu v razredu, bolje sprejeti in zadovoljnejši. Nekaterim se je uspeh občutno izboljšal.

Sklop dejavnosti kvalitetnega preživljanja organiziranega prostega časa, neusmerjenega prostega časa ter čas za pogovor:

V predlanskem šolskem letu smo izvedli fotografske delavnice. K sodelovanju in druženju smo povabili ne le stalne člane *Dnevnega centra*, pač pa tudi ostale učence OŠ Dragotina Ketteja, Kmetijske šole Grm ter Centra srednjih šol, kjer so dijaki prav tako naši bivši učenci. Na ta način smo v imenu

varnega in sodobnega pristopa delovanja upoštevali načine vključevanja oseb s posebnimi potrebami v družbo, saj se s povečanjem medsebojnih interakcij zmanjšujejo razlike med njimi. Mentor teh delavnic je bil profesionalni fotograf Robert Kokol, ki je zaposlen v Foto studiu Asja iz Novega mesta. S svojo veličino ter strokovno profesionalnostjo je vse udeležence popeljal v svet fotografije, s posebnim čutom za otroke s posebnimi potrebami. Z metodičnimi pristopi, ki so prilagojeni potrebam sodobnega časa, je otroke vodil skozi zgodovino nastanka fotografije in fotografske opreme in nas seznanil s pravilnim rokovanjem s fotoaparatom. V okviru delavnice so nastali kratkometražni filmčki, dokumentarna reportažna fotografija, fotografije iz različnih perspektiv, fotografije šolskih prostorov ... Združili smo komponente usmerjanja pri prehajanju v novo okolje (mesto), ko smo obiskali profesionalni fotografski studio Asja. Tam smo posneli skupne in individualne fotografije, nato pa smo si ogledali še proces razvijanja fotografij z vso moderno tehnologijo. V knjižnici Mirana Jarca smo obiskali fotografski oddelek in pridobili veliko novih informacij. Vse naše delo smo združili v fotografski razstavi.



Skupinska fotografija udeležencev fotografske delavnice v studiu Foto Asja v Novem mestu

Otvoritev razstave smo združili s Palačinkijado, ki smo jo priredili ob zaključku delovanja *Dnevnega centra* v prejšnjem šolskem letu. Ta dogodek po-

staja že tradicionalen, saj je potekal že drugo leto. Udeleženci delavnic so aktivno sodelovali pri pripravi prireditve, na katero smo povabili tudi eminentna gosta Roberta Erjavca in Roberta Kokola, udeleženci pa so gostili še svoje sorojence, sorodnike, socialne delavce ter ostale, s katerimi sodelujemo. Preživeli smo čudovito popoldne in se sladkali z veliko palačinkami ter sladoledom.

V lanskem šolskem letu smo nadaljevali s fotografskimi delavnicami na OŠ Dragotina Ketteja. Vodila sem jih koordinatorica dejavnosti v *Dnevnem centru*. Ukvarjali smo se s krajinsko fotografijo, se trudili izdelati kratkometražni strip, izdelali pa smo tudi koledar za leto 2019, ki ga krasijo fotografije iz preteklih fotografskih delavnic.

Ostale obogatitvene dejavnosti Dnevnega centra ter praktično in terensko delo:

Učenci skupaj z mentorico v sklopu *Dnevnega centra* opravljajo nakupe v trgovini Tuš, s katero imamo sklenjeno pogodbo. Ob vsem tem se v situacijah učijo in utrjujejo znanje, vadijo različne intelektualne spretnosti, socialne veščine, sprejemajo pravila in norme, razvijajo domišljijo, razvijajo smisel za humor, širijo izkušnje s področja narave, kulture ter umetnosti, se na poti do izbranega cilja učijo primerne in prometno varnega vedenja. Po opravljenih nakupih učenci sodelujejo pri etiketiranju, fotografiranju in ustreznem shranjevanju nakupljenega.

V predlanskem šolskem letu so učenci pri pripravi obrokov razvijali različne praktične veščine, ob tem pa so v stiku z drugimi razvijali individualno in skupno motivacijo za ustvarjalnosti ter samostojnost pri delovanju. Na ta način so pridobivali izkušnje in razširjali svoje doživljanje, s tem pa prispevali k dvigovanju ravni samozavedanja in svoje socialne senzibilnosti. Enako velja za vse ostale dejavnosti (branje knjig, ogled filmov, sprehode, ustvarjanje različnih izdelkov ...).

Govorilne ure in drugo strokovno delo:

Poudarek je na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije šolskega dela pri posameznem učencu oziroma dijaku. Pri tem sklopu gre za načrtovanje in uvajanje novih didaktičnih pristopov ter za oblikovanje, načrtovanje in uresničevanje individualiziranih učnih programov. Skupaj z učitelji in starši poskrbimo za permanentnost delovanja mladostnika: za redno učenje, izdelovanje domačih nalog, izpolnjevanje vseh šolskih obveznosti, redno obiskovanje pouka, izvajanje vseh šolskih aktivnosti; za pogovor in razvijanje prilagojenih oblik in metod učenja, pogovor o uspešnih strategijah pridobivanja znanja, razvijanja interesov, oblikovanja ustreznih učnih navad. Pomagamo vsem vpletenim pri reševanju problemskih

situacij, ki nastanejo med učenci ali med učenci in učitelji tako, da proces reševanja konfliktov poteka konstruktivno. Po potrebi se udeležujemo pogovornih ur za učence, roditeljskih sestankov, pogovornih ur za starše in tudi neformalnih oblik druženja.

ZAKLJUČEK

Naša druženja v okviru *Dnevnega centra* poleg prijetnih trenutkov pri vseh udeležencih vzbujajo notranjo motivacijo, radovednost, veselje ter sproščenost pri aktivnostih. Opaziti je, da tudi tisti otroci, ki so sicer manj aktivni, sodelujejo bolj dejavno. Ob sproščujočih pogovorih in klepetu učenci poglobljajo in širijo svoje komunikacijske veščine. Pri vseh dejavnostih jim je ponujeno začutiti sebe samega ter sebe kot del skupine. Močno interaktivno vezivo je zavedanje, da je v skupini zaželen prav vsak in da je vsakdo pomemben član skupine.

Pozorni smo na medsebojno spoštovanje. Zagotovo celostno delovanje vseh aktivnosti v *Dnevnem centru* spodbuja otroke pri usvajanju psihosocialnih spretnosti, kot na primer pri usvajanju komunikacije, postavljanju zahtev, odločanju, sodelovanju, iskanju pomoči ... Na tak način otroci postajajo strpnejši do mnenj in vrednostnih predstav drugih.

V *Dnevnem centru* smo z vstopom v projekt prevzeli tveganja začetka, delovanja in razvoja, vendar pa naše delo prinaša dobre rezultate na vseh področjih. Glede na načrtovane in dosežene cilj se kaže, da bi bilo dobro ohraniti delovanje *Dnevnega centra* tudi po zaključku projekta. Bolj kot so namreč otroci in mladostniki s posebnimi potrebami vključeni v širše okolje predvsem na lokalni ravni, manjša je možnost stigmatizacije, s tem pa je manjše tudi tveganje za socialno izključenost.

Potrebno je dojeti, da je vsak človek samo človek, da vsi kdaj potrebujemo pomoč drugega, kajti vsak je sposoben sočloveku nuditi nekaj dobrega, lepega in koristnega. Prav vsak izmed nas lahko in mora pomagati graditi humano družbo in prispevati svoj »kapital« k njenemu razvoju. Potrebno je sprejemati znanja in mnenja o drugačnosti, saj ta bogatijo tako nas, kot tudi naše kulturno bogastvo.

LITERATURA:

Dečar, T., Soršak, K. in Oset, M. (2007): *Dijaki s posebnimi potrebami – naši sošolci*. Raziskovalna naloga. Celje: Mladi za Celje.

Prijavnica za projekt. Javni razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada. Naziv razpisa: JAVNI RAZPIS »Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam«. Številka zadeve 5442-142/2016.

Publikacija OŠ Dragotina Ketteja (2014/2015). Str. 6–24.

Kako zaposliti vedoželjne učence?



Olga Debeljak Babnik, učiteljica razrednega pouka, OŠ Prule

Kako kljub raznolikosti v razredu zadovoljiti in uresničiti pričakovanja odraščajoče mladine? Da bi sama poskusila, sem zato vedoželjne učence povabila k uri raziskovanja. Povedala sem jim, da bomo raziskovalno nalogo predstavili na 32. srečanju mladih raziskovalcev in njihovih mentorjev, ki deluje pod sloganom »zaupajmo v lastno ustvarjalnost«.

Povej mi in bom pozabil. Pokaži mi in si bom zapomnil. Vzbudi mi zanimanje in bom razumel.

Kitajski pregovor

Kot učiteljica razrednega pouka se vsakodnevno srečujem z učenci in njihovimi potrebami, zahtevami, problemi ter tudi njihovo željo po usvajanju znanja, novih izkušenj, novih vsebin, novih doživetij itd. Vendar, kako zadovoljiti in uresničiti vsa njihova pričakovanja, če je v razredu vselej mnogo raznolikosti med učenci, ki se izražajo v pisani množici predznanja in skupku vseh nians sposobnosti?

Ko sem v razredu, želim vsem učencem omogočiti, da bi bili uspešni, tako tistim, ki težko dosegajo minimalne standarde znanja, kot povprečnim in tudi tistim, ki želijo in zmorejo več. Prav slednji pa so tisti, ki so me vodili in pripeljali do tega, da zadovoljim njihovo potrebo po VEČ.

V lanskem šolskem letu sem zato bolj nadarjenim učencem ponudila delo pri raziskovalni dejavnosti. Povabila sem vedoželjne, razgledane in radovedne učence k uri raziskovanja in jih seznanila s tem, kaj sploh raziskovanje je, kako poteka in kaj pravza-

prav od njih pričakujem. Seveda vseh informacij niso ozavestili takoj, temveč šele prek celotnega procesa nastajanja raziskovalne naloge.

Povedala sem jim, da bomo raziskovalno nalogo predstavili na 32. srečanju mladih raziskovalcev in njihovih mentorjev, ki deluje pod sloganom »zaupajmo v lastno ustvarjalnost« in jo vsakoletno organizira OŠ Riharda Jakopiča v sodelovanju z MOL. Tekom procesa nastajanja naloge so tako spoznali, da obstaja poleg teoretičnega dela, v katerem so delali s pomočjo literature in spleta, tudi praktični del, kjer se prepleta več dejavnosti, odvisno od teme, ki si jo izberemo – od ankete, intervjuja, opazovanja, do izdelave, poskusov ...

Toda kaj raziskovati?

Pruški raziskovalci in ljubitelji knjig Tim, Filip D. in Filip P. so si v knjižnici izposodili knjigo *Violinist*, avtorjev Kathy Stinson in Dušana Petričeca. Z zanimanjem so jo prebrali. Zgodba govori o resničnem fantku, ki je srečal violinista, po imenu Joshua Bell. Dečka je prevzela violinistova melodija, a mu mama ni pustila gledati in poslušati violinista, kako igra. Odšla sta domov, fant pa je kasneje na radiu





slišal isto pesem in izvedel, da je to znana pesem. Zakaj je Joshua Bell igral na postaji podzemne železnice, kjer so ga skoraj vsi prezrli?

Joshua Bell je namreč decembrskega dne 2007 s svojo stradivarko prišel na postajo L'Enfant Plaza v Washingtonu, kjer je postal del eksperimenta, v katerem so želeli ugotoviti, kakšne bodo reakcije ljudi, če eden izmed najboljših svetovnih violinistov igra violino kot poulični glasbenik. V 43-ih minutah igranja se je mimo njega sprehodilo 1000 ljudi, le 7 pa se jih je ustavilo za več kot minuto. Niti eden ni ploskal, niti takrat ne, ko je odigral Ave Mario, eno izmed najtežjih pesmi vseh časov. Po drugi strani pa ljudje po svetu plačujejo več kot 100 €, da bi Joshua Bello slišali igrati na koncertu. Toda na ulici ga niso prepoznali. Vsakič, ko je šel mimo kak otrok, se je želel ustaviti in poslušati, ampak odrasli so ga napotili naprej.

Glasba zahteva domišljijo in radovednost – oboje ga imajo otroci na pretek – in prulski raziskovalci menijo, da bi bilo na svetu precej lepše, če bi starši in učitelji bolje skrbeli za otrokovo naravno veselje do glasbe. Zgodba o violinistu jih je začarala do te mere, da jih je nato usmerila v raziskovanje godal, točneje – kako tako lep in zahteven inštrument, ki je delo obrtnika – goslarja, v pravih rokah pričara čarobne umetniške zvoke. Zelo jih je zanimala tudi

dolgoletna tradicija prulske družine, ki se že enaindevetdeset let ukvarja z izdelavo godal. Odločili so se, da pokukajo v zakulisje družine Demšar, v kateri Blaž Demšar sodi že v tretjo generacijo goslarjev. Njegov stric je vedno poudarjal, da narediš ton, in ne violine.

Razlog raziskovanja te dolgoletne tradicije je bila radovednost. Mlade je zanimalo, kako se naredi violina, kateri material se uporablja, kdo je goslar in kaj dela.

Tema raziskovalne naloge je bila torej goslarstvo. Predlagal jo je mladi raziskovalec Filip Demšar, saj je sam član prulske družine, ki se že tretjo generacijo ukvarja z izdelavo in restavriranjem godal. Poleg tega družino odlikuje tudi neverjetna natančnost in estetskost ter čut do tona. Skupaj smo postavili naslov projekta, in sicer »OD GOSLARJA (obrnika) – do UMETNIKA«.

Od goslarja do umetnika – potek raziskovanja

Raziskovalna naloga *Od goslarja do umetnika* je začela nastajati septembra 2018 in se je končala s predstavitvijo in zagovorom naloge v marcu 2019. Raziskovalci so pri delu uporabljali različno literaturo in splet. Ko so imeli opredeljen oz. formuliran naslov, so imeli tudi smer, v katero gredo oz. želijo raziskovati. Torej, želeli so dokazati, da goslar ni samo obrtnik, temveč tudi umetnik.

V uvodni predstavitvi raziskovalne naloge so se raziskovalci najprej predstavili:

»Smo Filip Demšar, Tim Puhek in Filip Podobnik, učenci petega b razreda OŠ Prule. Težko se opišemo, če želimo povedati nekaj lepega, drugačnega, izvirnega, ker v današnjem svetu vsi mislijo, da se hvališ, kar pa seveda ni sprejemljivo. Vendar mi se radi učimo, radi črpamo znanja, poslušamo, gledamo projekcije na interaktivni tabli, radi smo uspešni, saj za vsem tem ni le pridnost, temveč veselje nad delom, uspehom, odkritjem nečesa novega, drugačnega.«

Po obisku knjižnice smo skupaj pregledali izposojeno literaturo in izbrali vsebine, ki se tičejo naše naloge. Učenci so teoretični del pisali pretežno doma in mi preko elektronske pošte pošiljali dogovorjene vsebine, ki so jih napisali s svojimi besedami, kar pomeni, da jih niso dobesedno prepisovali. S tem so urili sposobnost razločevanja bistvenega od nebistvenega ter obnavljali neumetnostno besedilo.

Po obdelanem teoretičnem delu so začeli s praktičnim oz. eksperimentalnim delom, ki je obsegal anketni vprašalnik z analizo in prikaz z grafi, intervju z gospodom Blažem Demšarjem in zapis intervjuja, izdelavo preprostega godala ter poslušanje radijskega prispevka o goslarstvu in goslarju Demšarju.

Nato je učence čakal še ključni del raziskovalne naloge, in sicer interpretacija rezultatov s potrditvijo hipotez ter zaključek naloge.



Ko je bilo naše večmesečno delo zaključeno, smo nalogo dali v lekturo in uredili literaturo s pomočjo našega knjižničarja. Zahvalili smo se vsem, ki so nam pomagali v času nastajanja naloge, jo fotokopirali in dali v vezavo. Izdelali smo tudi powerpoint prezentacijo, povzetek za zagovor in plakat kot grafično rešitev problema.

V petek, 22. 3. 2019, nas je čakal še preizkus v obliki predstavitve in zagovora raziskovalne naloge *Od goslarja do umetnika*, kjer smo uporabili tudi plakat. Z delom so bili učenci zelo zadovoljni, saj so se kot petošolci prvič srečali s tako zahtevno, izčrpno in v začetku neznano raziskovalno nalogo. Celotno raziskovanje smo podkrepili s fotografijami, za zaključek pa je Filip Demšar zaigral na violončelo pesem Perfect.

Prepričana sem, da je raziskovalna dejavnost tista, ki otroka spodbujajo k opazovanju, praktični dejavnosti in preizkušanju, da lahko samostojno odkriva svet okrog sebe, hkrati pa otroka povezuje s svetom, v katerem živi, in spodbuja njegovo naravno radovednost.

Motivacija otrok za uspeh v življenju se začne že zelo zgodaj, v šoli pa jo je potrebno krepiti in vzpodbujati. Bolj ko otroka vključujemo v raziskovalne dejavnosti, prej se počuti kompetentnega in motiviranega za delo in je zato bolj aktiven. S tem pa mu dajemo pozitivno povratno informacijo, razvijamo njegovo odgovornost, aktivnost, samostojnost, gradimo njegovo samopodobo in interes. Z doživljanjem uspešnosti ga potemtakem naučimo, da krepi svoje aktivnosti in postaja čedalje bolj motiviran za delo.



Vsa čast in slava Josipu Savinšku,
ustanovitelju požarne brambe in
zadnjemu metliškem graščaku

Nova stalna razstava Belokranjskega muzeja
Vljudno vabljeni na ogled!

www.belokranjski-muzej.si

Akrilamid v prehrani otrok



Maša Puc Mačukat, profesorica biologije in kemije,
Vrtec Jadvice Golež Maribor in OŠ Kungota

11. aprila 2018 je pričela veljati Uredba Evropske komisije o blažilnih ukrepih in referenčnih ravneh za zmanjšanje prisotnosti akrilamida v živilih. Uredbo morajo upoštevati vse živilske dejavnosti, del njih pa so tudi kuhinje vrtcev in šol.

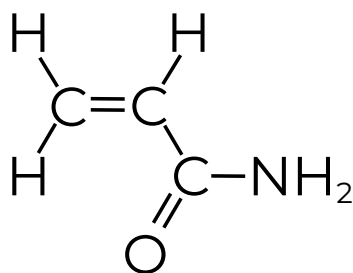
Akrilamid, ki ga živila lahko vsebujejo, je škodljiv za zdravje ljudi, še posebej otrok. Zaradi načina dela v vrčevskih in šolskih kuhinjah se ni mogoče povsem izogniti akrilamidu, s pravilno izbiro živil, izobraževanjem kuharskega kadra in poznavanjem potencialno nevarnih živil pa ga lahko vseeno korenito zmanjšamo.

AKRILAMID

Definicija in nastanek akrilamida

Akrilamid je v vodi topna nizkomolekularna spojina (molekulska masa 79,01), sestavljena iz reaktivne etilenske dvojne vezi, vezane na karboksilno skupino. Nastaja med toplotno obdelavo zaradi reakcije sladkorja (glukoza, fruktoza) z aminokislino asparagin v Maillardovi reakciji.

Njegovo nastajanje se pri nizki vlažnosti in pri temperaturi višji od 120 °C povečuje, pri temperaturi nižji od 120 °C pa akrilamid ne nastaja. Proces nastajanja se namreč prične, ko se živilo zlatorumeno zapeče. Čim bolj je barva zapečenja intenzivna, tem več akrilamida je prisotnega v živilu (Ooms in Konings 2003).



Strukturna formula akrilamida (Vir 1)

Akrilamid v živilih

Dejavniki, ki vplivajo na količino akrilamida:

- vrsta živila (pri živilih, ki vsebujejo več sladkorja, nastane več akrilamida),
- količina sladkorja (pri vrstah krompirja, ki vsebujejo več sladkorja, nastane več akrilamida),
- količina asparagina (pri praženju kave iz zrn sorte Robusta, ki vsebuje več asparagina, nastane več akrilamida kot pri praženju kave iz zrn sorte Arabica),

- različna predpriprava (manjši pečeni kosi krompirja vsebujejo več akrilamida kot večji),
- način toplotne obdelave (pri cvrtju nad 175 °C nastane bistveno več akrilamida kot pri temperaturi do 120 °C),
- čas toplotne obdelave (če živilo toplotno obdelujemo dalj časa, nastane tudi več akrilamida),
- način skladiščenja (krompir, ki je bil skladiščen pri temperaturi manj kot 8 °C, vsebuje več akrilamida; več ga je tudi v krompirju, ki je že vzbrstel). (Grob 2003)

Največ akrilamida se nahaja v hrani rastlinskega izvora, predvsem v pečenih, ocvrtih in praženih živilih z visoko vsebnostjo ogljikovih hidratov. Taka živila so pečen in pražen krompir, čips, pomfrit, izdelki iz žit, kot so toast, keksi, krekerji, kruh, koruzni kosmiči, nahaja pa se tudi v praženi kavi (Skvarča s sod. 2004).

živilo	akrilamid (µg/kg)
krompir, kuhan	48
pomfrit	200–12000
krompirjev čips	170–3700
prepečenec, krekerji	30–3200
žita za zajtrk	30–1346
kruh, peciva	70–430
praženi mandeljni	260
sončnično seme, praženo	66
mleta kava	170–351
pivo, slad, sirotka	30–70
čokolada v prahu	15–90
ribji izdelki	30–39
mesni in perutninski izdelki	30–64

Vsebnost akrilamida v različnih živilih (Rajar s sod. 2006)

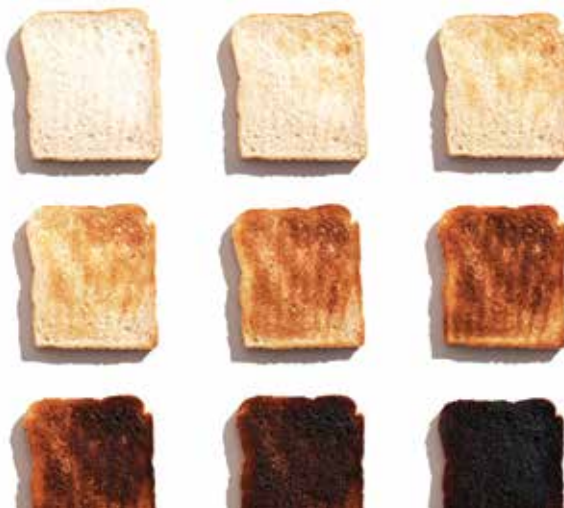
Kultivarji krompirja z majhno vsebnostjo reducirajočih sladkorjev vplivajo na manjšo vsebnost akrilamida. V krompirju je rizična velika vsebnost prostega asparagina. Vsebnost reducirajočih sladkorjev se zmanjša po blanširanju krompirja pred cvrenjem v vroči ali topli vodi. Znižanje pH z dodatkom citronske kisline zmanjša količino nastalega akrilamida, vendar se lahko pojavi kisel priokus v krompirju, prav tako pa se lahko pospeši kvar olja. Potencial za nastanek akrilamida zmanjša tudi kratkotrajno skladiščenje pri temperaturi nad 8 °C (Ooms in Konings 2003).

Običajno se za cvrenje uporablja temperatura nad 175 °C, vendar je zlasti na koncu cvrenja primernejša uporaba nižjih temperatur olja, ker takrat nastaja največ akrilamida. Enak učinek ima tudi naraščanje vlage v izdelkih.

Za nastajanje akrilamida v žitnih izdelkih sta zelo pomembna temperatura in čas pečenja. V sušenih in hrustljivih izdelkih je prav vsebnost vlage pomembna zaradi teksture in preprečevanje mikrobiološkega kvara.

Tudi za žitne izdelke je pomembna nizka vsebnost reduciranih sladkorjev, tveganje pa predstavljajo izdelki, ki jih vsebuje veliko, kot so peciva z medom in invertnim sladkorjem ter muesli. Prav tako imajo vpliv na nastajanje akrilamida rahljala sredstva (Grob 2003).

Raziskave so pokazale, da je glavni razlog za nastanek akrilamida v kruhu v tem, da vsebuje aminokislino asparagin. Asparagin je v otrobih, zato kruh iz temnejših vrst moke, pa tudi polnozrnat kruh, v povprečju vsebuje več akrilamida. Več kot 99 % akrilamida je v skorji, kar pomeni, da ga je v temneje zapečenih hlebcih in štručah več kot v tistih, ki imajo svetlo, neizrazito barvo (Skog 2003). Raziskovalci so ugotovili tudi to, da je količina akrilamida v kruhu zelo odvisna od vrste fermentaci-



Barvna lestvica akrilamida za peko toasta (Vir 2)

je in tehnološkega postopka pečenja. Tako npr. kvasovke med tradicionalnim vzhajanjem kruha (fermentacijo) porabljajo asparagin in zato takšen kruh vsebuje manj akrilamida. Obratno velja za druge, »modernejš« načine vzhajanja testa. Pri proučevanju tehnologij pečenja pa se je pokazalo, da dodajanje pare v zadnjih minutah pečenja zmanjša količino akrilamida za 40 % (ZPS 2012).

Škodljiv vpliv akrilamida na zdravje

Akrilamid uporabljajo v kemični industriji za pravo poliakrilamida, ki se uporablja pri čistilnih napravah za vodo in kanalizacijo ter v papirni industriji. Snov prihaja v telo skozi kožo in preko dihal ter se v njem nalaga. Večina študij je bila sprva usmerjena na učinke pri ljudeh v tovrstni industri-



Barvna lestvica akrilamida za ocvrt krompir (Vir 3)

ji. Ugotovili so, da snov deluje toksično in povzroča raka, ne vemo pa ali tudi z uživanjem živil, v katerih se akrilamid nahaja. Akrilamid je v hrani prisoten, odkar se živila obdelujejo na visokih temperaturah, in tudi zato je težko oceniti, ali je akrilamid v hrani enako škodljiv kot v drugih virih. Akrilamid je genotoksičen, to pomeni, da škodljivo vpliva na gensko zasnovo telesnih in zarodnih celic, lahko povzroča dedne poškodbe genov in kromosomov (NIJZ 2015).

OBVLADOVANJE AKRILAMIDA V PREHRANI OTROK

Pri oblikovanju jedilnikov in pripravi hrane je potrebno upoštevati priporočila za zdravo prehranjevanje, tako da so obroki sestavljeni iz priporočenih kombinacij različnih vrst živil iz vseh priporočenih skupin živil.

Potencialno tvegana živila

Potencialno tvegana živila, ki vsebujejo preveč akrilamida, so ocvrt krompir, carski praženec, palačinke, štručke, žemlje, kruh in različna peciva. Kruh in pekovski izdelki se dobavljajo v kuhinjo vrtca vsak dan sveži, zato je odgovornost vodje kuhinje, da zavrne izdelke, ki bi bili vizualno preveč pečeni. Prav tako si je potrebno od pekarn pridobiti izjavo, da je

kruh in pekovsko pecivo skladno z *Uredbo o blažilnih ukrepih in referenčnih ravneh za zmanjšanje prisotnosti akrilamida v živilih*.

Najbolj priporočljivo bi bilo, da v kuhinji vrtca sami pripravljajo vsa živila za vse obroke, vendar zaradi časovne obremenitve to ni izvedljivo. Vodja kuhinje in odgovorna oseba za organizacijo prehrane mora zato biti posebej pozorna na deklaracije izdelkov in vizualni izgled dobavljenih živil.

Ukrepi v kuhinji vrtca

Kako se izogniti akrilamidu v hrani:

1. Čim daljši je čas pečenja, tem več akrilamida vsebuje živilo. Živilo se naj opeče le toliko, da dobi zlato rumeno barvo.
2. Dodajanje vlage pri pečenju, na primer dolivanje vode prav tako upočasni tvorbo akrilamida, med pečenjem pa naj bo živilo pokrito s pokrovko, da se peče v lastnem soku.
3. Če živilom pred pečenjem dodamo rožmarin, zeleni čaj, žajbelj ali limonin sok, naj bi ti dodatki dokazano zmanjšali nastanek akrilamida.
4. Krompir je potrebno shranjevati v temnem hladnem prostoru (ne manj kot 8 °C), in ne v hladilniku ali hladilnici.



Optimalno pečena palačinka glede na vsebnost akrilamida (Vir 4)

5. Krompir pred pečenjem narežemo na debelejšje kose, ki jih pred toplotno obdelavo namakamo pol ure v hladni vodi ali ga pred peko kuhamo nekaj minut v vreli vodi.
6. Podaljšamo čas toplotne obdelave in zmanjšamo temperaturo pečice. Temperaturo pečice nastavimo na največ 170 °C.
7. Živila med toplotno obdelavo večkrat obračamo.
8. Pri vzhajanem testu uporabimo klasično tehnologijo z uporabo kvasa in podaljšamo kvasno fermentacijo, kar zmanjša tvorbo akrilamida.
9. V pecivu se izogibamo dodatku amonijevega bikarbonata, meda in ingverja, saj ti pospešijo na stajanje akrilamida.
10. Uživajmo čim bolj raznovrstno hrano, čim več surove zelenjave in sadja ter dušeno in kuhano hrano.
(Hui 1996)

V kuhinjo vrtca, ki je nosilec živilske dejavnosti, je potrebno izobesiti tudi barvno lestvico, ki ponazarja smernice za optimalno kombinacijo barve in nizkih ravni akrilamida.

ZAKLJUČEK

Pri oblikovanju jedilnikov in pripravi hrane mora organizator prehrane in kuharski kader upoštevati *Uredbo o blažilnih ukrepih in referenčnih ravneh za zmanjšanje prisotnosti akrilamida v živilih*. V prvi vrsti pa je potrebno upoštevati zdravje otrok pri pripravi vseh živil.

Obroki v vrtcu in šoli naj bodo sestavljeni iz priporočenih kombinacij različnih vrst živil iz vseh priporočenih skupin živil, saj bo le tako zagotovljen zadosten vnos vseh hranil, potrebnih za normalno rast, razvoj otroka in delovanje organizma.

Pri izbiri živil v vrtcu in šoli je potrebno dajati prednost kakovostnim ogljikohidratnim živilom (na primer polnovrednim žitom in žitnim izdelkom), kakovostnim beljakovinskim živilom (mleko in mlečnim izdelkom, pustim vrstam mesa, ribam, stročnicam) ter kakovostnim maščobam (na primer olivnemu, sončničnemu, repičnemu in bučnemu rastlinskemu olju).

Izogibati se je potrebno različnim umetnim dodatkom za izboljšanje okusa in uporabljati samo naravne sušene ali sveže začimbe ter kvalitetno morsko sol. Zelo priporočljivo je, da je na jedilniku čim manj predpakiranih ali pakiranih živil. Vrtec ali šola naj sama pripravljata različne namaze, sladice in druge vrste živil.

Širok nabor ponujenih živil v vrtcu ali šoli omogoča, da otrok spozna različno prehrano in si pridobi navade zdravega in raznolikega prehranjevanja, kar je dobra popotnica za kasnejša življenjska obdobja. Pri vzgoji dobrih prehranskih navad pa lahko pripomore tudi vzgojni kader v vrtcu, in sicer tako, da se ob pogovoru o hrani in njeni postrežbi pri otrocih vzpodbujajo kulturo prehranjevanja in pozitiven odnos do zdravega načina prehranjevanja.



Preveč pečena palačinka glede na vsebnost akrilamida (Vir 5)

LITERATURA

- Grob K. (2003): Measures to reduce acrylamide in food. V: Workshop acrylamide reduction, Kliemont, 20.–21. oktober 2003, str. 48.
- Hui. Y.H. (1996): Bailey's industrial oil and fat products. Vol.3. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- NIJZ (2015): Akrilamid v živilih. Dostopno na: <https://www.nijz.si/sl/akrilamid-v-zivilih>
- Ooms W., Konings E. (2003): Acrylamide in Food. V: Workshop acrylamide reduction, Kliemont, 20.–21. oktober 2003, str. 12.
- Rajar A., Gašperlin L., Žlender B. (2006): Karcinogene komponente v predelanih in toplotno obdelanih živilih. V: Karcinogene in antikarcinogene komponente v živilih. 24. Bitenčevi živilski dnevi '06, Ljubljana, 9.–10. november 2006. Gašperlin L., Žlender B. (ur.). Ljubljana, Biotehniška fakulteta, Oddelek za živilstvo, str. 89–101.
- Skog K. (2003): Heat-generated food toxicants, indification, characterisation and risk minimisation. V: Workshop acrylamide reduction, Kliemont, 20.–21. oktober 2003, str. 21.
- Skvarča M., Polak T., Abram V. (2004): Toplotni postopki priprave in varnost živil. V: Varnost živil. 22. Bitenčevi živilski dnevi '04, Radenci, 18.–19. marec 2004. Žlender B., Gašperlin L. (ur.). Ljubljana, Biotehniška fakulteta, Oddelek za živilstvo, str. 205–220.
- ZPS (2012): Akrilamid – ga zaužijete preveč? Dostopno na: https://veskajjes.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1125:akrilamid-ga-zaujete-preve&catid=35:zdravo-prehranjevanje&Itemid=25
- Vir 1: Strukturna formula akrilamida. Dostopno na: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Acrylamide_Structural_Formula_V1.svg
- Vir 2: Barvna lestvica akrilamida za peko toasta. Dostopno na: <https://www.thesun.co.uk/fabulous/food/8535355/burnt-toast-fierce-debate/>
- Vir 3: Barvna lestvica akrilamida za ocvrt krompir. Dostopno na: <https://theworldnews.net/at-news/tabelle-als-download-sind-meine-pommes-eu-konform>
- Vir 4: Optimalno pečena palačinka glede na vsebnost akrilamida. Dostopno na: <http://www.butterandseasalt.com/blog/2014/3/8/sourdough-buckwheat-crepes-and-wraps>
- Vir 5: Preveč pečena palačinka glede na vsebnost akrilamida. Dostopno na: <https://www.myrecipes.com/extracrispy/5-pancake-fails-and-how-to-fix-them>

KNJIGE JESPERJA JUULA

Jesper Juul

Od krušnih do bonus staršev
Priložnosti in izzivi sestavljenih družin

Tako kot pred tradicionalnimi družinami se tudi pred sestavljenimi odpirajo enake pasti. Jesper Juul v knjigi opisuje nekatere najpogostejše in najbolj pomenljive, naniza pa tudi predloge in smernice, kako jih je mogoče preprečiti, prestati ali odpraviti.



DIDAKTA

Jesper Juul

Od vzgoje do odnosa
avtentični starši – kompetentni otroci

V knjigi *Od vzgoje do odnosa* Jesper Juul s številnimi primeri prikaže, kako lahko otroci in odrasli začnejo iskren dialog, ki je pravzaprav temeljni kamen vzgoje. Juul pokaže, kaj je pri tem pomembno, kako konkretno in v kakšnih razmerah je mogoče to udejanjiti, koliko vpliva na splošno delovanje posameznika v družbi in kako je spremenil tudi njegovo življenje.



DIDAKTA



7 uspešnic Jesperja Juula samo 79,99 €.

(Redna cena 162,66 €)

Informacije in naročila po tel.. 04 5320 200 in www.didakta.si/juul.

Sodelovanje dijakov Srednje šole Jesenice v projektu Erasmus+



Ana Retuznik Bozovičar, prof. pedagogike, Srednja šola Jesenice, program predšolska vzgoja

Srednja šola Jesenice že nekaj let uspešno sodeluje v projektu Erasmus+ mednarodna mobilnost z udeležbo dijakov na praktičnem usposabljanju. V preteklosti smo tako bili udeleženi v Španiji, na Severnem Irskem in na Malti. V prispevku sem se osredotočila na praktično delo dijakov programa predšolska vzgoja v angleških vrtcih.



Uvod

V šolskem letu 2018/19 so se dijaki zdravstvene usmeritve iz programa predšolska vzgoja in strojni tehnik podali v Anglijo v mesto Plymouth. Projekta se je udeležilo 24 dijakov in štirje spremljevalni učitelji. Spremljevalni učitelji smo se na polovici obdobja zamenjali; torej sta bila istočasno na projektu prisotna dva učitelja.

Cilji in organizacija projekta

Cilji projekta so znani: razvijanje medkulturnega dialoga, spodbujanje udeležbe mladih v demokratičnem življenju v Evropi, doseganje večje kakovosti na trgu dela, doseganje večje mobilnosti mladih, dopolnjevanje reforme politik na lokalni, regionalni in nacionalni ravni, priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja ter širjenje dobrih praks.

Več možnosti, da so izbrani, imajo tisti dijaki, ki se tudi sicer bolj intenzivno vključujejo v šolske

in obšolske dejavnosti, tisti, ki imajo boljši splošni učni uspeh in nimajo večjih težav pri komunikaciji v tujem jeziku. Za koordinacijo na naši šoli skrbi profesorica angleščine, ki ureja in vodi zadeve ter skrbi za povezavo med šolo in agencijami v tujini. Projekt je potekal od lanskega 13. oktobra do 3. novembra. Ker sama poučujem v glavnem v programu predšolska vzgoja, pa bom največ poudarka namenila praksi v angleških vrtcih.

Organizator praktičnega usposabljanja, kakor tudi nastanitve pri družinah, je bila agencija Tellus. Pri tem smo bili učitelji zadolženi za pripravo dijakov na prakso v tujini, spremstvo na poti, pomoč pri nastanitvi, bili smo tudi sodelavci na agenciji Tellus, predvsem pri organizaciji prostočasnih aktivnosti. Dijake smo obiskali na njihovih delovnih mestih, bili smo jim tudi opora v primeru težav in problemov, npr. pri boleznih, različnih težavah v družini in v medsebojnih odnosih.

Prostochasne aktivnosti so potekale v sodelovanju z agencijo, večinoma ob sobotah in nedeljah. Ogledali smo si dvesto kilometrov oddaljeno večje mesto Bristol, znameniti akvarij v Plymouthu, bližnja turistična kraja Exter in Saint Ives, Eden Project, udeležili smo se spoznavnih večerov z drugimi šolami in prirejali zabavne večere, se udeležili bowlinga in karaok. Za dijake so bili zelo privlačni tudi obiski nakupovalnih središč, odprtih tržnic in spoznavanje utripa mesta.

Dijaki iz zdravstvene usmeritve so v glavnem delovali v domovih za starejše; vključevali so se v nego in oskrbo stanovalcev. Dijaki iz usmeritve strojni tehnik pa so se vključevali v različne tehnične, avtomehanične in druge delavnice.

Opis delovanja dijakov v angleških vrtcih

Dijaki so bili razporejeni v različne vrtce. Skupaj v enem vrtcu so delovali največ trije dijaki, največkrat pa po dva.

Vrtci so bili usmerjeni v različne pedagoške pristope, od Montessori, Reggio Emilia do gozdnih vrtcev. Otroci so bili večinoma razdeljeni v prvo in drugo starostno obdobje, praviloma pa je bilo v posameznem vrtcu manj kot sto otrok.

Če vrtce v Angliji primerjamo s slovenskimi, smo



največjo prednost na njihovi strani prepoznali v kadrovskih pogojih. V prvem starostnem obdobju so eni vzgojitelji pripadali trije otroci, v drugem pa pet do šest otrok. Tako kot pri nas najdemo



tudi pri njih zaposlene še druge strokovne delavce: specialne pedagoge, psihologe; ponekod tudi likovne pedagoge in logopede.

Dijaki so najprej več časa namenili opazovanju delovnega procesa, kasneje pa so se tudi aktivno vključili v izvajanje dnevne rutine in v neposredno igro otrok. Na delovnih mestih so bili od devete do šestnajste ure.

Druge pomembne razlike, ki smo jih opazili, so še: vrtci so preprosto opremljeni, več je proste kot načrtovane igre, nestrukturirani materiali (veliko se uporablja plastelin, ki ga izdelujejo vzgojiteljice kar same) se uporabljajo v veliki meri, skupine znotraj vrtca so bolj odprte in otroci lahko prehajajo iz ene igralnice v drugo, obroki so bili največkrat pripravljene od doma, pohištvena oprema je skromna in otroci imajo malo industrijsko izdelanih igrač, velik poudarek je na varnosti, opazovanju otrok in beleženju tudi najmanjših podrobnosti. Tako na primer pri hranjenju vzgojitelji beležijo količino zaužite hrane in tekočine in drugih posebnosti. Po pripovedovanju dijakov je bila na splošno, tako za otroke kot dijake, hrana manj kakovostna od naše.

Otroke vsaj eno leto prej (pri petih letih) vključijo v osnovnošolsko izobraževanje.

V drugem starostnem obdobju otroci večinoma ne počivajo, a življenje v vrtcu poteka umirjeno, zelo malo je hitenja ali priganjanja. Prisotno je

močno zaupanje odraslih v sposobnosti in izbiri otrok, vzgojitelji se ne obremenjujejo preveč, če se otrok na igrišču umaže, to jemljejo kot nekaj vsakdanjega.

V obdobju našega bivanja je bila na koledarju tudi noč čarovnic, čemur so vrtci namenili veliko priprav in časa za praznovanje. Igre vlog so tako potekale prosto s predhodno pripravo materiala skupaj z otroki. Peli in rajali so v igralnici in na zunanjih površinah.

V enem izmed vrtcev je bilo zelo zanimivo igrišče, čez katerega se je po sredi raztezalo veliko razvejano podrto deblo. Otroci so po njem prosto plezali in se preizkušali v gibalnih in plezalnih spretnostih. Dijaki so pomagali pri postavitvi različnih poligonov, sestavljenih iz pnevmatik, plastičnih zabojnikov različnih oblik in velikosti, cevi, obročev, klad ... Otroci so se vadili v hoji navzgor, navzdol, premagovali so različne ovire, zbirali listje, ga naložili na kup; nato so se valjali v listju in videti je bilo, da zelo uživajo.

Pri nastanitvenih družinah so imeli dijaki različne izkušnje, eni boljše, drugi malo slabše. Med dobrimi je npr. ta, da je starejši gospod, ki je gostil dve naši dijakinji, pred njunim prihodom s posebno električno odejo ogrel njuni postelji, da nista doživeli neprijetnega hladu.

Zaključek

Projekt Erasmus+ smo tako učitelji, ki smo spremljali dijake na prakso v tujino, kot dijaki ocenili kot uspešen. Največjo pridobitev so dijaki pripisali



dejstvu, da so bili zmožni preživeti tri tedne brez prisotnosti svojih najbližjih (mam, očetov, bratov in sester). Druga najpomembnejša izkušnja se je nanašala na orientacijo v tujem mestu, nato na jezikovne zmožnosti in komunikacijo s tujci. Šele na zadnje mesto so postavili izkušnje, ki so si jih pridobili v vrtcu in možnosti, da bodo le-te lahko uporabili pri svojem delu v Sloveniji.



Erasmus+ kot šola zunaj učilnice



Tina Benvenuti, univ. dipl. ing. strojništva,
ŠC Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola

Dijaki ŠC Ljubljana, Srednje strojne in kemijske šole, so v okviru Erasmus + projektov opravljali praktično usposabljanje pri delodajalcih v tujini. V šolskem letu 2018/19 je več skupin obiskalo mesta in kraje po Evropi. Bodoči strojni tehniki, kemijski tehniki in tehniki varovanja so se vključili v delovne procese raznih podjetij v Nemčiji, na Portugalskem in na Poljskem.



Leipzig. S tem se je začela njihova štiritedska avantura.

Projekt Erasmus+ poskrbi za nastanitev v prijetnih hostlih, ki nudijo prenočišče z zajtrkom. Za pripravo ostalih obrokov in gospodinjstva opravila morajo dijaki poskrbeti sami. Za mnoge je to prva takšna izkušnja.

Prvi teden bivanja sem svoje dijake spremljala kot mentorica. Dijakom sem pomagala, da so se vključili v novo okolje, in jih prve dni spremljala pri vključevanju v delovne aktivnosti v podjetjih. Pri tem sem tudi sama pridobila številne nove informacije in znanja, ki jih bom lahko prilagodeno vključila v nadaljnje šolsko delo.

Poleg izmenjave dijakov poteka tudi izmenjava učiteljev – mentorjev. Namen slednje je, da se učitelji seznanimo z učnimi procesi in metodami dela pri poučevanju v drugih evropskih državah. S tem pridobimo nove ideje in znanja, ki jih do neke mere lahko prenesemo v domače učno okolje.

Sodelovanje šole v projektu Erasmus+

Srednja strojna in kemijska šola že nekaj let organizira izmenjave v okviru projekta Erasmus+, ki omogoča mladim, pogumnim, znanja ter izkušenj željnim, da se preskusijo v samostojnem življenju. Čas najstništva je za marsikaterega najstnika velik izziv in projekt. Erasmus+ pa omogoča, da ta izziv postane življenjska izkušnja. Namen projekta je torej ta, da mladi pridobijo nove izkušnje v izobraževanju in praksi v tuje govorečem okolju.

V 3. letniku srednješolskega poklicnega izobraževanja dijaki v okviru šolanja opravijo tudi praktično usposabljanje pri delodajalcu (PUD). Običajno dijaki PUD opravijo v podjetjih, kjer imajo štipendije, ali pa jim podjetje dodeli šola. Po zaslugi projekta Erasmus+ je možno te vrste usposabljanja opraviti tudi v tujini. Letos je med drugim projekt namenjen organizaciji PUD-a pri dveh delodajalcih v Nemčiji, v prijetnem mestu Leipzig.

Praktično usposabljanje v Leipzig

Skupina 4 dijakov Srednje strojne in kemijske šole v Ljubljani (Simon Vrečko, Gregor Srebot, Gašper Polončič in Blaž Laznik) je 3. marca 2019 odpotovala v

Potek usposabljanja

Praktično usposabljanje pri delodajalcu poteka tako, da se dijak s svojim znanjem vključi v aktualen delov-





ni proces. Kljub jezikovni oviri je znanje zadovoljivo, saj dijak do 3. letnika v šoli pridobi zadosti tehničnega znanja, da lahko sledi delovnemu procesu. Branje tehnične dokumentacije jim ne dela posebnih težav. Delo s CNC stroji poteka pod budnim očesom vodje delavnice. Zaradi uporabe ISO standardov, po katerih je izdelana dokumentacija po vsej Evropi, in poznavanja le teh dijaki brez velikih težav opravljajo srednje zahtevna dela. Na delovnem mestu preživijo 8 ur, 5 dni v tednu, tako kot ostali zaposleni. Pri tem komunikacija med delodajalcem in dijakom po navadi poteka v angleščini ali nemščini. Ker sta sodobna IKT tehnologija in praktično poznavanje delovnih procesov del učnega procesa na matični šoli, lahko dijaki tudi v tujini aktivno sodelujejo pri delu.

Popoldanske aktivnosti

V popoldanskih urah se dijaki posvetijo prostočasnim dejavnostim, kot so ogled mesta, obiski muzejev, športnih prireditev ipd., vključujejo pa se tudi v razne druge aktivnosti. Za to v določeni meri poskrbijo koordinacijske organizacije. V Leipzigu je bila to organizacija Wisamar, ki je poskrbela za nastanitev, ogled lokalnih znamenitosti v spremstvu mladih vodičev, študentov. Obiskali smo mesto Dresden, ogledali smo si tudi tovarno BMW in izdelavo hibridnih avtomobilov. Dijaki so poleg strokovnega znanja izboljšali tudi medkulturne kompetence.

Dijaški blog

Dijaki so celotno trajanje mobilnosti pisali blog in ga objavljali na Facebook strani ŠCL Mobilnost 2018/19. Namen pisanja bloga je bilo zbiranje misli in vtisov. Na njem je bilo moč dan za dnem prebrati kar nekaj

zabavnih iskric in spremljati njihovo delo ter življenje. Blog so spremljali tako sošolci, kot tudi učitelji in bivši ter bodoči udeleženci izmenjave Erasmus+. Njegov namen je bil širiti novice, vtise in izmenjati izkušnje.

Nekaj iskric:

» ... danes je Simon na začetku izdeloval nove kose na CNC stružnici, jaz in moj mentor pa sva pisala nov program ...«

» ... zjutraj smo se zbrali pred stavbo ob 8.10 in počakali na našo vodičko z Wisamar-ja in skupino iz



Litve, da smo skupaj odšli do glavne železniške postaje v Leipzigu. Pot do tja ni potekala brez zapletov, saj se je pokvaril tramvaj in smo morali počakati na drugega ...»

»Ob 16.00 je bil čas za odhod domov, ko sva z Gregorjem prišla v hostel, sva si skuhalo hitro kosilo«

»Današnji dan se je začel tako kot vsak delovni dan, in sicer ob 6.uri. Za Gašperja že prej, saj prične z delom ob 7.uri, ostali pa ob 8.uri. Skupaj smo pojedli zajtrk in si pripravili sendviče za malico, nato pa smo se odpravili v službo. Jaz se na delo vozim približno 45 min., saj moram vmes prestopiti z avtobusa številka 10/11 na številko 3.«

»Na poti nazaj smo na vlaku malo zaspali, dokler nas ni zbudilo obvestilo, da se moramo presesti v sprednje vagone, saj bodo zadnjega odpeli. Po vrnitvi v Leipzig smo šli na kosilo in po tem na krajši odmor.«

»Najbolj zanimivo: Mesto Dresden je bilo zgrajeno popolnoma na novo, saj so ga med 2. svetovno vojno zravnali s tlemi.

Najbolj presenetljivo: Veliko več žensk je zaposlenih v javnem prevozu (vozijo tramvaje, avtobuse).

Najbolj drugače: Mesto Leipzig je polno smeti, saj jih ne pospravljajo tako redno in vestno, kot v Ljubljani.

Najbolj podobno: Ljudje so ves čas na telefonih.«

Konec dneva so dijaki napisali dnevnik dela za tisti dan. Dnevnik so v obliki poročila oddali v matični šoli in tako zaključili PUD.

Pozitivne izkušnje

Erasmus+ izmenjava dijakov in opravljanje praktičnega usposabljanja v tujini ima več ciljev. Prvi in osnovni cilj je, da dijaki spoznavajo delo v svoji stro-

ki in pridobivajo izkušnje v okolju, ki jim ni poznano. Pridobivajo strokovna znanja iz prakse in spoznavajo delo s stroji in napravami izven šolskih delavnic. Razvijajo socialne veščine in medkulturne kompetence. Z lastno iznajdljivostjo in organiziranostjo pridobivajo izkušnje samostojnega življenja. Dobra stran je tudi osvajanje veščine razpolaganja z denarjem, saj je vsakemu dijaku namenjena točno določena vsota denarja. Dijaki namreč na začetku tedna dobijo denar in morajo z njim do konca tedna razpolagati preudarno. Razvijanje samostojnosti in odgovornosti je nenazadnje izkušnja, ki jo mlad človek na pragu samostojnega življenja še kako potrebuje.



TEHNIŠKI MUZEJ SLOVENIJE

- ⚙️ DNEVI ZNANOSTI IN TEHNIKE
- ⚙️ DELAVNICE PRILAGOJENE UČNIM NAČRTOM
- ⚙️ PROGRAMI ZA VRTCE, NADARJENE UČENCE IN DIJAKE
- ⚙️ POIZKUSI NIKOLE TESLE IN DEMONSTRACIJE
- ⚙️ TEHNIŠKI, NARAVOSLOVNI IN KULTURNI DNEVI
- ⚙️ DELAVNICE NA VAŠI ŠOLI

Z raznolikimi programi in bogatimi izkušnjami bomo zagotovo popestrili in dopolnili vaše učne ure!



www.tms.si
programi@tms.si

Prvi turistični koraki



Tanja Kosmač Zalašček, dipl. VPO, specialistka za Pomoč z umetnostjo, Vrtec Medvode

V sodelovanju s Turistično zvezo Slovenije in pod mentorstvom ga. Mateje Jekler smo v vrtcu Medvode kot že vrsto let tudi v šolskem letu 2018/19 izvajali projekt Z igro do prvih turističnih korakov. Rdeča nit v letošnjem šolskem letu je bila Turistični spominek mojega kraja. Namen projekta je, da otroci na zanimiv in prijeten način spoznavajo okolico domačega kraja. Na ta način razvijajo interes za raziskovanje kulturnih in zgodovinskih značilnosti svojega okolja. V didaktični proces smo vključevali elemente formativnega spremljanja.

Ključne besede: otrok, vrtec, širše okolje, turistične točke, turistični spominek

Uvod

V Kurikulu za vrtce je na področju družbe poučarjen tudi pomen vključevanja v širše družbeno okolje. Otrok sprva spoznava sebe, nato ožje okolje, postopoma pa se seznanja s širšo družbo in kulturo. Ko otrok spoznava širše okolje, se hkrati seznanja z zgodovinskimi spremembami in s tem, kako so ljudje živeli včasih. Pri tem uresničujemo cilje različnih področij otrokovega razvoja: socialno (sodelovanje, spoznavanje sebe in drugih), spoznavno (seznanjanje z zgodovino, kulturo, geografskimi in naravnimi značilnostmi), čustveno (izkustven pristop, dobro počutje, zabava, zanimanje, radovednost), govorno (poslušanje zgodb, pripovedovanje), gibalno (hoja, premagovanje naravnih ovir, ustvarjalne dejavnosti, kjer razvijamo drobno motoriko). Predvsem je pomembno razvijati notranjo motivacijo otrok, njihov interes in zadovoljstvo ob odkrivanju širšega okolja.

V vrtcu imamo osem enot. Dogovorili smo se, da vsaka sodelujoča skupina razišče okolico svoje enote, nato pa povabi eno od skupin druge enote na eno od izletniških točk. Prav tako se odzove na povabilo in gre na izlet k drugi enoti. Tako se otroci preizkusijo tudi v vlogi gostov in gostiteljev.

Cilji, ki smo si jih zastavili:

- Otrok se na zanimiv in izkustven način seznanja s turizmom.
- Otrok razvija interes in zadovoljstvo ob odkrivanju domačega kraja.
- Otrok spoznava zgodovinske, kulturne in naravne značilnosti okolja, ki so pomembna za lokalno skupnost.
- Otrok dojema trajanje časa in pridobiva izkušnje o zgodovinskih spremembah.
- Otrok uživa v naravi in sproščenem izvajanju naravnih oblik gibanja.
- Otrok spoznava knjigo kot vir informacij in pridobiva pozitiven odnos do literature.
- Otrok zna poiskati turistične informacije, se seznanja s simboli in zemljevidom.

Izvedba

Pri načrtovanju smo želeli vključiti ideje in želje otrok, saj vključevanje otrok v načrtovanje poveča notranjo motivacijo, občutek pripadnosti in odgovornosti. Je eden od elementov formativnega spremljanja, ki otrokom pomaga, da vedo, kaj se v učnem procesu od njih pričakuje.

»Poseben poudarek je na spodbujanju in omogočanju otrokove avtonomije, spodbujanju njegovih zmožnosti za samonadzor in učenje učenja. V razvojno-procesnem načinu dela je ključna aktivna vloga otroka kot soustvarjalca lastnega učenja in znanja, kot tudi aktivna vloga vzgojitelja v tem soustvarjalnem procesu.« (Brunauer idr. 2017, 4).

Da bi otroke usmerili k razmišljanju, smo si na sprehodih ogledali kažipote in reliefni zemljevid turistično informacijskega centra z izletniškimi točkami. Otroci so opisovali, kje so že bili in kaj so tam videli. Spoznavali so simbole, s katerimi so označene določene znamenitosti na zemljevidu. Otroci naj bi pri tem razvijali sposobnost nadzora



Zemljevid pri Turistično informacijskem centru

nad svojim učenjem, zato smo sami izdelali načrt izletov. V ta namen smo se najprej odpravili v TIC Medvode, kjer smo dobili dodatne informacije o turističnih točkah in znamenitostih v naši okolici ter prospekte in zemljevide. Nato smo pregledali turistično informativni material in ob zbiranju želja otrok naredili skupni načrt.

Otroci so aktivno razmišljali, se pogovarjali in naštevili želje. Le te smo zapisali in jih kasneje tudi pregledali. Nekatere ideje smo morali zavreči, vendar smo to argumentirali in otroke spodbudili k razmišljanju o realnih možnostih izvedbe. Na naše odločitve so vplivala tudi dejstva o oddaljenosti izletniške točke in možnostih dostopa (peš, mestni avtobus). Odločili smo se, da najprej obiščemo točke, do katerih lahko pešačimo. Vključevnost otrok v načrtovanje in aktiven pristop k procesu razmišljanja o dejavnostih v vrtcu sta vplivala na njihovo motivacijo. Večala se je radovednost in pripravljenost za sodelovanje.

Z namenom razvijanja prostorskih predstav smo izdelali relief vrtca in okolice. Otroci so lahko samostojno izbirali različne materiale (plastelin, papir, lego kocke, škatlice ...) in z njimi izdelali stavbe, ceste, hribe, železnico itd. ter jih umestili v relief. Aktivno so sodelovali, se učili drug od drugega, razmišljali in se dogovarjali. Kadar so imeli različna mnenja, sva jih vzgojiteljici usmerili, da so si pomagali z zemljevidom. S tem smo krepili sposobnost opazovanja ter povezovali individualno ter skupno likovno ustvarjanje. Čeprav smo imeli skupen cilj, so otroci lahko delali v parih, skupini ali samostojno ter to umestili v skupni izdelek. Ob reliefu so se otroci dnevno ustavljali, se pogovarjali in drugim pripovedovali, kje je kaj. Samoiniciativno so pazili in popravili, če se je kaj pokvarilo ali premaknilo. To je kazalo na njihovo vpletenost in razvijanje občutka odgovornosti. Na nek način je bil naš izdelek hkrati tudi sredstvo za spodbujanje komunikacije ter povezovanje otrok.



Zmajeva klop

Aktivnosti:

- Ogled znamenite Plečnikove kapelice na Bonovcu.
- Spoznavanje arhitekturnih značilnosti nekaterih stavb (gradovi, kapelica, knjižnica).
- Umetniško ustvarjanje ob opazovanju arhitekturnih znamenitosti.
- Obisk knjižnice Medvode ter sotočja rek Sore in Save.
- Branje in doživljanje pravljice z naslovom Povidni mož v knjižnici.
- Obisk Smledniškega gradu in spoznavanje Smledniške legende.
- Sprehod okrog Zbiljskega jezera in opazovanje labodov z ozaveščanjem o skrbi za naravno dediščino.
- Sprehod do gradu Goričane.
- Pohod pod Jeterberg k cerkvi Sv. Marjete.
- Spoznavanje legende o Zmaju na Sv. Marjeti in malica na zmajevi klopi. Opazovanje okolice in Smledniškega gradu v daljavi.
- Obisk trim steze Bonovček in ogled nordijskega centra Bonovec.
- Sprehod do Žleb je izletniška pohodna pot, na kateri smo spoznavali naravne značilnosti okolice Preske.
- Izlet in ogled toplega izvira Straža. Sodelavka nam je razložila zgodovinsko ozadje izvira in nam razkazala področje izvira termalne vode in bazen.

Otroke smo ves čas projekta spodbujali k razmišljanju, sklepanju in pogovoru.

Marcela Batistič Zorec (2013) v svojem članku Učenje v vrtcu poudari, »da se otroci v predšolskem obdobju učijo predvsem prek igre in drugih, tudi praktičnih dejavnosti, ki večinoma potekajo v raznolikih socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi. Učijo se s pomočjo opazovanja, posnemanja, preizkušanja (manipuliranja s stvarmi in materiali) in reševanja problemov, komentiranja dejavnosti, spraševanja in poslušanja drugih, reševanja medsebojnih konfliktov in dogovarjanja. Učenje potemtakem ni povezano le z otrokovim miselnim razvojem, ampak zadeva vsa področja osebnosti.«

Zato sva vzgojiteljici želeli otroke spodbuditi, da so povedali svoja mnenja, dajali predloge, jih skupaj vrednotili in znali izraziti. Razvijali so svoje strategije razmišljanja in se učili drug od drugega. Na izletih so se pogovarjali, opazovali znamenitosti, vse to povezovali s svojim predznanjem in s tem, kar so izvedeli v zgodbah.

Izjave otrok o cerkvi Sv. Marjete:

Jakob: »Nekoč je bil zmaj živ in so ga vojaki streljali. Zmaj je hotel vse ubiti in vse uničiti. Potem so ga vsi ustrelili in potem je postal zmajeva klopca.«

Mina: »In potem sta se dva tam poročila.«

Tinkara: »Ta grad je bil že pred davnimi leti.«



Obisk termalnega izvira Straža

Ana: »Delavci, ki so našli take velike kamne, so ga zgradili.«

Matevž: »Ne vem, kako so naredili balkon in ograjo.«

Hana: »Tam je malo tud iz lesa.«

O sotočju:

Tinkara: »Že od dojenčka vem, da tečeta Sava in Sora.«

Kam tečeta?

Maks: »V Zbiljsko jezero.«

Špela: »Ne, v Ljublanico.«

O Zbiljskem jezeru:

Mihajlo: »Bili so labodi, beli in črni.«

Teja: »Račke in labodi so prijatelji.«



Izvajanje gibalnih nalog na trim stezi Bonovček



Naravni bazen s toplo vodo

O toplem izviru Straža:

Špela: »Šli smo v Pirniče.«

Jakob: »Peljali so nas tja, kjer so prale perice. Tam so prale, ker niso imeli pralnih strojev.«

Špela: »Šli smo na kopališče, voda tja priteče po cevi.«

Tinkara: »Vodo smo pili in bomo zdravi.«

Teja: »Če pijemo to vodo smo lepi.«

Mina: »V bazenčku smo videli ribe. Notri je bila topla voda.«

Tia: »Voda je bila mehurčkasta.«

Kar so otroci opazili, doživeli ali spoznali na obiskanih izletniških točkah, so narisali. Ob risanju so podživljali izkušnje in se med sabo o tem pogovarjali. V priročniku *Otrok v vrtcu* (2001, 125) je likovno izražanje predšolskih otrok opisano kot del spoznavnega razvoja in kot razvojno orodje, ki otroku pomaga razvijati vizualno mišljenje. Vizualno mišljenje se ukvarja z vidom, oblikami, barvami in odnosi v prostoru. To je proces, ki omogoča spoznavanje vizualnega sveta in odnosov v njem, hkrati pa je nepogrešljiv pripomoček k prodiranju v bistvo pojavov. Otroci so nas pri risanju presenetili z natančnostjo in vztrajnostjo, kar je kazalo na polnost doživetij in kakovost opazovanja. Porajala so se tudi nova vprašanja, na katere bomo poiskali odgovore. Ob ustvarjanju smo lahko opazovali, kako so določene stvari razumeli, kaj vse so opazili, si zapomnili, dodali itd. Izdelke smo skozi leto zbirali in shranjevali v mapi. Opremili smo jih z datumi in temo.

Kaj smo pridobili?

- Spoznavali smo izletniške točke v okolici Medvod, do katerih lahko pridemo peš ali z avtobusom.
- Spoznali smo, da je v okolici Medvod mnogo naravnih in kulturnih znamenitosti.



Opazovanje labodov na Zbiljskem jezeru

- Spoznali smo legendo o zmaju pri cerkvi Sv. Marjete.
- Spoznali smo Smedniško legendo in se tako seznanjali z zgodovinskim ozadjem znamenitosti.
- Spoznali smo pravljico o nastanku knjižnice Medvode.
- Spoznavali smo turistične simbole in se učili orientacije na zemljevidu in v naravi.

Ob zaključku projekta je vsak otrok pregledal svoje likovne izdelke, ki so nastajali vse leto. Otroke smo spodbujali, da so svoje znanje utrjevali in ovrednotili. Lahko so izrezovali, oblikovali, barvali in sestavljali izdelke v eno sliko. Ob izdelovanju se nam je zdelo pomembno, da so pripovedovali o tem, kaj so spoznali, česa so se naučili, kako so se počutili ter kaj bi želeli še spoznati. Tako so otroci ob kognitivnih sposobnostih razvijali tudi svoje jezikovne zmožnosti, svoje misli pa oblikovali v zahtevnejše strukture. Hkrati so bili aktivni udeleženci v celotnem procesu.

Iz likovnih izdelkov otrok smo izdelali razglednice našega kraja in pripravili razstavo v TIC Medvode pri železniški postaji. Razstavo smo si ogledali in na ta način prispevali svoj delež k naši skupnosti, na kar so bili otroci ponosni.

Zaključek

Ob izvedbi projekta smo se aktivno vključevali v okolje. Interdisciplinarni pristop je omogočil napredek otrok na različnih razvojnih področjih. Strokovne delavke smo svojo vlogo videle v usmerjanju, postavljanju vprašanj in izbiri ciljev, ob katerih so otroci razvijali sposobnost opazova-

nja in radovednost ter željo po novih odgovorih in spoznanjih. Naš vrtec ima odlična izhodišča, saj se do veliko turističnih točk lahko odpravimo peš ali z mestnim avtobusom. Turistično raziskovanje nam je prineslo nova znanja o kulturi in zgodovini našega kraja. Zgodbe in bajke so nas popeljale v pretekli čas. S spoznavanjem naravnih znamenitosti smo se dotaknili pomena ohranjanja narave in ob daljših sprehodih pridobivali navade zdravega življenja. Ob izvajanju projekta smo bili aktivni, ves čas uživali, veliko ustvarjali, se spraševali, pogovarjali in se mnogo naučili, zagotovo pa so otroci na podlagi novega znanja motivirani za raziskovanje svojega kraja tudi v prihodnje.



Razglednici

Literatura:

- Bahovec D. E., Bregar G. K., Čas M., idr. (2007): *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Batistič Zorec M. (2013): *Učenje v vrtcu. Pregledni znanstveni pri-spevek*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (dostopno na svetovnem spletu dne 2. 6. 2019).
- Holcar Brunauer A., Bizjak C., Cotič Pajntar J., idr. (2017): *Formativno spremljanje v podporo učenju: Formativno spremljanje v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krofič R., Marjanovič Umek L., Videmšek M., idr. (2001): *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.

Kako lahko vzgojitelj preveri otrokovo sposobnost štetja?¹



Jasmina Bunšek, mag. predšolske vzgoje

Že dveletni otrok začne v igro vključevati števila. Takrat bi lahko pomislili, da otrok zna šteti, vendar samo omemba števil še ne pomeni, da ima otrok sposobnost štetja. Lahko sklepamo, da otrok že pozna nekaj poimenovanj števil. Otrok loči besede števil od drugih opisnih besed. Da zna otrok šteti mora upoštevati načela štetja. Kako ugotoviti, na kakšni stopnji razumevanja je otrok, je za vzgojitelje uporabna informacija, saj na podlagi tega organizirajo dejavnosti za otroke. V prispevku predstavljam štiri reprezentacije števil (konkretno, grafično, simbolno in jezikovno) ter uporabnost prehajanja med njimi. Na koncu navajam še primere nalog prehajanja med reprezentacijami.

Ključne besede: štetje, reprezentacija števil, predšolski otroci

Besedno štetje

Besedno štetje je eno izmed prvih otrokovih izkušenj in spoznanj o številu (Labinowicz 2010). Pimm (1995) meni, da ko odrasli sprašujejo otroka po štetju, navadno mislijo na besedno štetje, saj jih ne zanima, ali znajo določiti, koliko objektov določene vrste je v zbirki predmetov, ampak ali lahko ustvarijo pravilen določen nabor govorjenih zvokov v pravem vrstnem redu.

Besedno štetje začnejo otroci usvajati med drugim in tretjim letom in se razvija še nekaj let. Veliko 2,5-letnih otrok loči besede števil od drugih opisnih besed. Otroci takrat praviloma še ne uporabljajo standardnega vrstnega reda števil – npr. otrok reče »tri, pet«, da prešteje dva predmeta. Otrok te starosti razume, da različna imena števil predstavljajo različne količine in da je njihovo zaporedje pomembno (Geary 1994). Otroci morajo prvih nekaj poimenovanj števil povezati bodisi z zaznavno reprezentacijo bodisi z neverbalno reprezentacijo natančno določene količine za določeno majhno število (Cordes in Gelman 2005).

Nekateri teoretiki so mnenja, da otrokove prve besede štetja nimajo numerične vrednosti (Cordes in Gelman 2005). Piaget (Labinowicz 2010) meni, da lahko ta zmožnost besednega štetja odrasle zavede k sklepanju, da otrok, ki zna šteti, tudi razume pojem števila. Sodobna generacija otrok razodeva veliko zmožnost besednega štetja. Pri tem ne smemo spregledati otrokove zmožnosti le majhnega razumevanja, čeprav pri štetju zelo dobro posnema odrasle. Golo naštevanje števil, brez prisotnih resničnih predmetov, je dejavnost brez smisla, doda Piaget (Labinowicz 2010). Fayol in Seron (2005) po drugi strani trdita, da ima besedno štetje vrednost. Med otrokovim razvojem se zgodi, da razume več imen za števila in jih povezuje s kardinalnostjo, ne ve pa, katero ime povezati s katero množico.

Štetje z upoštevanjem načel štetja

Veščina štetja je pogojena z razumevanjem principov (Manfreda Kolar 2006, Papalia idr. 2003) oziroma načel štetja (Hodnik Čadež 2004 in Ferbar 1990). Načela štetja so (Manfreda Kolar 2006; Hodnik Čadež 2004; Papalia idr. 2003 in Ferbar 1990):

- načelo povratno enoličnega prirejanja,
- načelo urejenosti ali ustaljenega vrstnega reda,
- načelo kardinalnosti,
- načelo nepomembnosti vrstnega reda,
- načelo abstrakcije.

Prva tri načela pojasnjujejo pravila procesa, kako šteti. Četrto načelo pove, kaj lahko štejem, peto pa povezuje vsa prejšnja načela (Manfreda Kolar 2006). Načela štetja po Gelmanovi in Gallistelu (Cordes in Gelman 2005) veljajo za besedne in nebesedne situacije.

Reprezentacije števil

Reprezentacija je nekaj, kar stoji nekje namesto nečesa drugega (Hodnik Čadež 2003, 2015). Za vsako reprezentacijo moramo definirati:

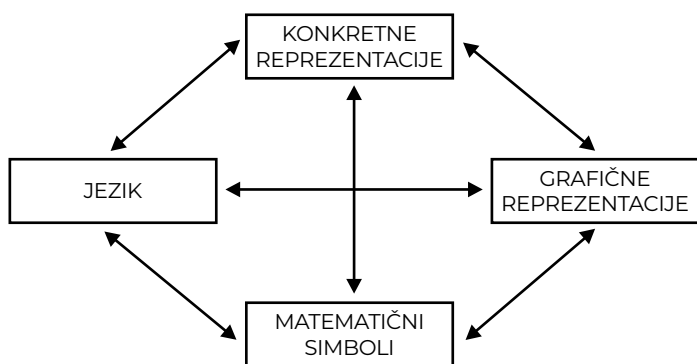
- reprezentiran svet (svet, ki ga reprezentiramo),
- svet, ki ga reprezentirajoči svet prikazuje,
- kateri aspekti so predstavljeni,
- katere vidike reprezentiranega sveta predstavlja in
- povezanost med svetom, ki se predstavlja, in reprezentirajočim svetom (Palmer 1978, v Hodnik Čadež 2015).

Reprezentacije so sestavni del spoznavanja matematike, ki nam po eni strani pomagajo pri oblikovanju matematičnih pojmov, po drugi strani pa predstavljajo tudi vir težav za otroke, saj otroci ne interpretirajo reprezentacij tako, kot bi mi želeli (Hodnik Čadež 2003). Prepoznavanje več različnih reprezentacij števil in sposobnost njihovega interpretiranja sta sestavna dela razumevanja števil (Powell in Nurnberger-Haag 2015).

Razlikujemo med notranjimi (mentalne slike) in

¹ Vsebinska članka izhaja iz magistrskega dela *Razumevanje pojma število pri 3–5-letnih otrocih* (2016), ki je nastala pod mentorstvom dr. Tatjane Hodnik Čadež s Pedagoške fakultete v Ljubljani.

zunanjsimi (okoljskimi) reprezentacijami (Hodnik Čadež 2003, 2015; Powell in Nurnberger-Haag 2015). Zunanje reprezentacije so sestavljene iz strukturiranih simboličnih elementov, katerih naloga je zunanji, viden prikaz določene matematične stvarnosti (Hodnik Čadež 2003, 2015). Informacije zunanjih reprezentacij niso direktno prenosljive oz. prevedljive v notranje reprezentacije. Pridobivanje znanja s pomočjo reprezentacij temelji na aktivni udeležbi otrok v procesu interpretacij reprezentacij in je med drugim odvisno tudi od otrokovega predznanja (Hodnik Čadež 2003). Notranje reprezentacije opredeljujemo kot miselne predstave oz. miselne prezentacije, nekaj, kar nima originala, kot notranji svet izkušenj (Hodnik Čadež 2015). Notranjih reprezentacij ne moremo neposredno opazovati (Manfreda Kolar 2006). To je najmanj dostopno področje za pedagoške delavce in zato najbolj zanimivo (Hodnik Čadež 2015). Naše razumevanje otrokovih notranjih reprezentacij je mogoče le z opazovanjem otrok pri uporabi zunanjih reprezentacij (Manfreda Kolar 2006). Vsak medij, preko katerega skušamo razumeti notranji svet izkušenj, je le bolj ali manj dobra interpretacija naših notranjih formulacij (Hodnik Čadež 2015). Uspešno učenje je aktivno oblikovanje znanja v procesu interakcij med zunanjimi in notranjsimi reprezentacijami (Hodnik Čadež 2003). Zunanje reprezentacije števil so po V. Manfreda Kolar (2006) lahko konkretne in simbolne, po T. Hodnik Čadež (2003, 2015) pa poleg omenjenih še grafične. Novejše raziskave kažejo, da je bolj kot vrstni red obravnave reprezentacij pomembno vzpostavljanje povezav med njimi (Hodnik Čadež 2015). V nadaljevanju predstavljam konkretno, grafično, simbolno in jezikovno reprezentacijo.



Odnosi med reprezentacijami (Hodnik Čadež 2003, prirejeno po Haylock in Cockburn 1989)

Slika ponazarja jezikovno, konkretno in grafično reprezentacijo ter matematične simbole, kar razu-

memo kot simbolno reprezentacijo. Puščice med reprezentacijami predstavljajo vse možne kombinacije prehodov med reprezentacijami. Reprezentacije in prehodi med njimi lahko veljajo tudi za druge matematične pojme.

KONKRETNA REPREZENTACIJA

Poznamo strukturirane in nestrukturirane materiale. Strukturirani so npr. Dienesove plošče, katerih namen je sicer že osnovnošolskim otrokom pomagati pri razumevanju desetiškega sistema in računskih algoritmov. Konkretni nestrukturiran material predstavlja vse reči, ki jih otrok uporablja kot pripomočke za učenje. Konkretni material pri učenju matematike so otrokovi prsti na rokah, lahko pa tudi na nogah. Fizični občutek ob uporabi je pomemben vir znanja (Pimm 1995), vendar konkretni material sam po sebi ne zagotavlja izkušnje, tudi ne vsebuje matematike in ni njen izvor. Samo ljudje s svojimi mislimi lahko osmislimo konkreten material in vzgojiteljeva vloga ob uporabi konkretnega materiala je predvsem pomagati otroku, da material osmisli.

Največja »nevarnost« je, da je otrok pri rokovanju z materialom bolj pozoren na samo rokovanje kot pa na učenje o pojmu, ki ga želimo pojasniti ob določenem materialu. Pri razumevanju matematičnih pojmov je bistveno prehajanje med posameznimi reprezentacijami in težko bi kateri od reprezentacij v katerikoli fazi učenja dali prednost. Ključno pri uporabi konkretnega materiala je, da vzgojitelji namenimo večjo vlogo povezovanju znanja, ki ga otrok pridobiva ob različnih reprezentacijah, torej da pri vpeljevanju konkretnega materiala razmišljamo, kaj naj s pomočjo konkretnega materiala osvojijo, in ne, kako naj material uporabljajo (Hodnik Čadež 2003).

V rokovanju z materialom se mora odražati miselna aktivnost, ki je potrebna za razumevanje abstraktnega matematičnega pojma. Če zunanje reprezentacije ne predvidijo določenih miselnih naporov, so didaktično neustrezne (Markovac 1990).

GRAFIČNA REPREZENTACIJA

Grafične reprezentacije so pri učenju matematike v vrtcih najbolj zastopane v drugem starostnem obdobju. Predstavljajo nekakšen most med konkretnimi reprezentacijami in reprezentacijami z matematičnimi simboli (Hodnik Čadež 2003). Heedens (1986, v Hodnik Čadež 2003) je grafično reprezentacijo predstavil kot most, ki vodi od konkretnega proti abstraktnemu. Deli ju na semikonkretne in semiabstraktne reprezentacije. Primer konkretne reprezentacije seštevanja do deset je reprezentacija s pravimi orehi, primer semikonkretne reprezentacije so narisani orehi, semiabstraktna reprezentacija pa so namesto orehov, na primer, narisani krogci. Prikaz s krogci je lahko v neki drugi situaciji primer semikonkretne reprezentacije.

SIMBOLNA REPREZENTACIJA

Matematika je jezik s svojim sistemom znakov (Labinowicz 2010). Matematični simboli na začetku šolanja so številke od 0 do 9, znaki za operacije (+, -, ·, :) ter znaki za relacije (<, >, =) (Hodnik Čadež 2003). Zapis je dvakrat odmaknjen od stvarnosti in je najbolj abstraktna oblika predstavljanja. Poljubne konfiguracije z značilnimi oblikami imenujemo števila in ne spominjajo na zapleten pojem števila. Dekodiranje znakov za števila ne vodi samodejno do pomena. Matematični odnosi niso vgrajeni v njihove simbole. Odnose ustvari in jih tem simbolom pripiše človek (Labinowicz 2010). V vrtcu otrok po *Kurikulumu za vrtce* (2007: 65) »rabi simbole, s simboli zapisuje dogodke in opisuje stanje«, lahko tudi brez védenja, kaj številke pomenijo. Otroci velikokrat matematične simbole uporabljajo mehanično, brez razumevanja. Čeprav otroci pokažejo, da so pri uporabi matematičnih simbolov spretni, se po navadi pokaže, da je njihova uporaba simbolov rigidna oz. uspešna le v določenih situacijah (Hodnik Čadež 2003).

JEZIKOVNA REPREZENTACIJA

Jezik je zelo pomemben medij. Z njegovo pomočjo razlagamo, hkrati pa je tudi sam po sebi reprezentacijski sistem (Hodnik Čadež 2003). Z jezikovno reprezentacijo se praviloma otroci srečajo pred simbolno reprezentacijo (Cordes in Gelman 2005). Govor, torej jezik, je najbolj celosten in abstrakten način predstavljanja. Čeprav so druge oblike predstavljanja zelo podobne predmetom ali dogodkom, ki jih simbolizirajo, govor, izražen v simbolih, ne spominja nanje. Govor pogosto spremlja druge oblike predstavljanja (Labinowicz 2010). Razvoj pojmov je v veliki meri odvisen od razvoja miselnih in govornih struktur oz. od načina otrokove reprezentacije (Marjanovič Umek 2004).

Prehajanje med reprezentacijami

V procesu prehoda med specifičnimi reprezentacijami predstavlja konkretna reprezentacija »bazo«, abstraktna reprezentacija pa cilj. V procesu vzpostavljanja povezav med reprezentacijami od otrok pričakujemo, da odkrijejo podobnost struktur obeh reprezentacij. Povezava med njima je po navadi skrita (Ding, Li 2014 v Hodnik Čadež 2015). Odkrivanje povezave pa je ključnega pomena za učenje matematike z razumevanjem. Dva ključna kriterija za vzpostavljanje povezave med reprezentacijami sta: podobna struktura reprezentacij in postopen proces pri učenju vzpostavljanja povezav med reprezentacijami (postopno zmanjševanje konkretnega) (Hodnik Čadež 2015).

Najučinkovitejši pristop, ki otrokom omogoča boljše razumevanje matematičnih pojmov, je poučevanje matematike, ki temelji na raziskovanju različnih reprezentacij specifičnega matematičnega pojma in spodbujanju otrok, da prehajajo iz ene v drugo reprezentacijo (Hodnik Čadež 2015). Tekoča raba

reprezentacij in spretna uporaba posameznih reprezentacij in prehodov med reprezentacijami, ko je to potrebno, je učinkovitejše od osredotočanja na reprezentacijo, ki nima utemeljene povezave z matematičnim pojmom (Bieda in Nathan 2009 v Hodnik Čadež 2015).

Manfreda Kolar (2006) je postavila vprašanje, kako si otrok pri reševanju zahtevnejših matematičnih nalog lahko pomaga s prevedbo števil v različne reprezentacije. Ugotavlja, da je za otroke najbolj zahteven zapis s konvencionalnimi simboli in s tem povezana prevedba v simbolni zapis. Če otroci teh ne poznajo, jim zapis ne nudi nobene uporabne informacije.

Hughes in Byrdon (1986, v Manfreda Kolar 2006) sta v svoji raziskavi 22 otrokom, ki so se že seznanili s konvencionalnimi simboli, predstavila serijo nalog, ki so vključevale operaciji seštevanja in odštevanja. Naloge so se stopnjevale po zahtevnosti. Ko je bila naloga pretežka, sta otroku v pomoč ponudila list in svinčnik. Le en otrok si je pomagal s strategijo prehajanja med reprezentacijami in si narisal pike v pomoč. Ostali otroci so na list pisali le konvencionalne simbole, s katerimi si niso mogli nič pomagati. Kako otroci prehajajo med simbolno in konkretno reprezentacijo, sta Hughes in Byrdon (prav tam) ugotavljala z drugim delom vprašalnika. Za razliko od prvega dela sta pri zahtevnejših nalogah ponudila kocke v pomoč. Le 3 otroci od 22 so kocke uspešno uporabili za rešitev simbolno podane naloge. Primeri kažejo, da otroci ne prepoznajo smisla v uporabi konvencionalnih simbolov niti konkretnega materiala v obliki kock, če ne znajo prehajati med reprezentacijami.

Manfreda Kolar (2006) tako povzema, da je obvladovanje matematičnih simbolov tesno povezano s prehajanjem med simbolnimi in konkretnimi reprezentacijami. Ob tem navaja ključne cilje prehajanja med tema vrstama reprezentacij (prav tam):

- dati smisel formalnim matematičnim nalogam s prehajanjem v konkretno reprezentacijo;
- prevajati konkretno podane naloge v formalni zapis;
- če je problem pravilno rešen in bi se radi prepričali, če je določena rešitev smiselna, lahko preverimo s prevajanjem formalne reprezentacije naloge v konkretno.

Torej, večkrat kot bo otrok prehajal med različnimi reprezentacijami števil, bolj jih bo ponotranjil.

Naloge za preverjanje prehajanja med reprezentacijami števil

V nadaljevanju navajam, kakšne naloge sem postavila otrokom v vrtcu, da bi ugotovila kako dobro razumejo pomen števil. Pomagala sem si z igračo veverico, ki se je namesto mene pogovarjala z otrokom. Vsi potrebni pripomočki so opisani v nalogi sami. Število, ki ga želimo izvedeti od otroka, prilagodimo našemu zanimanju.

1. Konkretno-jezikovno prehajanje: Veverica pred otroka položi majhno posodo z 2 orehoma in vpraša otroka, koliko orehov je v posodi.



Postavitev pripomočkov pri nalogi konkretno-jezikovnega prehajanja.

3. Konkretno-simbolno prehajanje: Veverica pred otroka položi list s števili in črkami. Predenj položi še posodo z orehi. Otroka prosi, da pokaže s katerim znakom napišemo, koliko orehov je v posodi.



Postavitev pripomočkov pri nalogi konkretno-simbolnega prehajanja.

2. Konkretno-grafično prehajanje: Igrača veverica otroku ponudi list papirja, barvico, nato še posodo z enim orehom. Otroka prosi, da nariše toliko orehov, kolikor jih vidi v posodi.
4. Grafično-konkretno prehajanje: Otrok ima pred sabo košaro z orehi. Veverica predenj položi sliko s 5 orehi in ga prosi: »V posodo daj toliko orehov, kolikor jih je na sliki.«

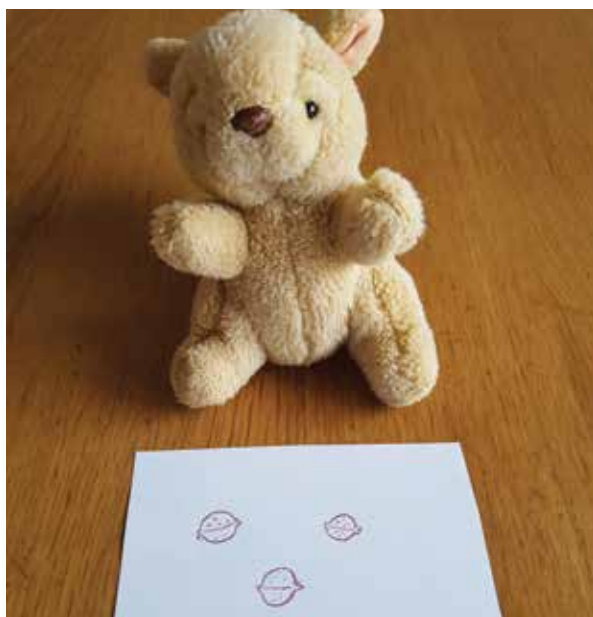


Postavitev pripomočkov pri nalogi konkretno-grafičnega prehajanja.



Postavitev pripomočkov pri nalogi grafično-konkretnega prehajanja.

5. Grafično-jezikovno prehajanje: Otroku veverica ponudi sliko s 3 orehi in ga vpraša, koliko orehov je na sliki.



Postavitev pripomočkov pri nalogi grafično-jezikovnega prehajanja.

6. Grafično-simbolno prehajanje: Veverica pred otroka položi sliko s 6 orehi in list s številami in črkami, razmetanimi na njem. Otroka prosi, da ji pokaže, s katerim znakom se napiše, koliko orehov je na sliki.



Postavitev pripomočkov pri nalogi grafično-simbolnega prehajanja.

7. Jezikovno-grafično prehajanje: Veverica pred otroka položi list papirja in barvico. Otroka prosi, da ji nariše 2 oreha.



Postavitev pripomočkov pri nalogi jezikovno-grafičnega prehajanja.

8. Simbolno-grafično prehajanje: Veverica pred otroka položi prazen list papirja in barvico ter zapiše število 5 na kartončku. Otroka prosi, da ji nariše toliko orehov, kot piše na kartončku.



Postavitev pripomočkov pri nalogi grafično-simbolnega prehajanja.

9. Simbolno-konkretno prehajanje: Veverica poda otroku navodila, da v posodo nabere toliko orehov, kot piše na kartonu. Na kartonu piše 7.



Postavitev pripomočkov pri nalogi simbolno-konkretnega prehajanja.

10. Jezikovno-konkretno prehajanje: Veverica otroka prosi, da ji v posodo nabere 4 orehe.



Postavitev pripomočkov pri nalogi jezikovno-konkretnega prehajanja.

11. Jezikovno-simbolno prehajanje: Pred otroka položimo list s številami in črkami, mešano razporejenimi, in ga prosimo, da na njem pokaže, katero število je 3.



Postavitev pripomočkov pri nalogi simbolno-konkretnega prehajanja.

12. Simbolno-jezikovno prehajanje: Pred otroka posejemo kartonček z zapisom števila 4 in vprašamo, kaj piše na njem.



Postavitev pripomočkov pri nalogi simbolno-jezikovnega prehajanja.

Zaključek

Naloga prehajanja med reprezentacijami priporočam v uporabo v varnem okolju, ko so otroci siti in spočiti. Sama sem bila prijetno presenečena nad odzivi otrok. Nekateri otroci so lahko zelo sramežljivi, lahko pa pogumni, eni se prestrašijo vprašanj, drugi pa se znajdejo po svoje, če že niso prepričani v odgovor. Naloga vzgojitelja (izpraševalca) je, da ima čim bolj nevtralen obraz, medtem ko postavlja vprašanja in medtem, ko prejema odgovor. Otroci si zelo pomagajo tudi z našimi odzivi. Odgovori otrok nam bodo pokazali, kako zanimivo otroci razmišljajo in sklepajo.

Literatura:

- Bahovev, E. D. (2007): *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bunšek, J. (2016): *Razumevanje pojma število pri 3-5-letnih otrocih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, UL – magistrsko delo.
- Cordes, S. in Gelman, R. (2005): The young numerical mind: When does it count? V: Campbell Jamie I. D. (ur.), *Handbook of Mathematical Cognition*, str. 127–142. New York in Hove. Psychology Press.
- Fayol, M. in Seron, X. (2005): About Numerical Representations V: Campbell Jamie I. D. (ur.), *Handbook of Mathematical Cognition*, str. 3–22. New York in Hove. Psychology Press.
- Ferbar, J. (1990): *Štetje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Geary, D. C. (1994): *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*. Washington: American Psychological Association.
- Hodnik Čadež, T. (2015): *Poučavanje matematike u osnovnoj školi u svetlu suvremenih istraživanja*. Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike. Letnik 15, št. 2, str. 4–19.
- Hodnik Čadež, T. (2004): *Cicibanova matematika, priručnik za vzgojitelja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hodnik Čadež, T. (2003): *Pomen modela reprezentacijskih preslikav za učenje računskih algoritmov*. V: Pedagoška obzorja. Didactica Slovenica, letnik 18, št. 1.
- Labinowicz, E. (2010): *Izvirni Piaget. Mišljenje – Učenje – Poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Manfreda Kolar, V. (2006): *Razvoj pojma število pri predšolskem otroku*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Markovac, J. (1990): *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Papalia, D. E., Olds, Wendkos, S. in Feldman, R. D. (2003): *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Pimm, D. (1995): *Symbols and meanings in school mathematics*. London and New York: Routledge.
- Powell, S. R., Nurnberger-Haag, J. (2015): Everybody Counts, but Usually Just to 10! A Systematic Analysis of Number Representations in Children's Books. *Early Education and Development*, letn. (2015) 26: 377–398. London and New York: Routledge.

Sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami oz. pedagoškimi delavci



Gaja Ujhazi, študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Večno aktualna tema o sodelovanju staršev in vzgojiteljev oz. učiteljev že skozi desetletja odpira različna vprašanja ter ponuja mnoge nasvete za izboljšanje medsebojnega sodelovanja ... Namen članka je strnjeno predstaviti nekaj o tem, kako je v preteklosti pa vse do danes potekalo sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, povzeti razne ugotovitve o komunikaciji ter odnosu med pedagoškimi delavci in starši, poudariti vlogo ter kompetence, ki jih mora imeti pedagoški delavec za kakovostno sodelovanje s starši, na kratko predstaviti, kakšne oblike sodelovanja med starši in vzgojitelji oz. učitelji sploh obstajajo, ter podati nekaj smernic in predlogov za kakovostnejše medsebojno sodelovanje.

Ključne besede: sodelovanje, starši, pedagoški delavci, vzgojno-izobraževalne ustanove

Uvod

Sodelovanje med domom/družino in vzgojno-izobraževalnimi institucijami pogosto predstavlja velik izziv tako staršem kot tudi učiteljem oz. vzgojiteljem. Tema je vsebinsko bogata, zanimiva in večno aktualna, predvsem v tem trenutku, saj je pred kratkim naokoli krožila peticija o spremembah šolskega sistema s strani staršev.

Kakovostno sodelovanje med starši in pedagoškimi delavci pozitivno vpliva na vse deležnike procesa, še najpomembneje pa na učenca oz. otroka (Kalin in drugi 2009). Pozitivni učinki le-tega se kažejo predvsem pri razvoju, motivaciji in uspehu otroka v šoli ter odnosu do nje (Šteh in Mrvar 2011). Zato je izredno pomembno, da vzgojitelji ali učitelji s starši vzpostavijo in vzdržujejo učinkovito medsebojno sodelovanje. Dobro sodelovanje med njimi namreč sodi tudi med pomembne kazalce kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega dela (Intihar in Kepec 2002).

Zgodovina sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami

Sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami sega daleč v preteklost. Pravzaprav je že od samega začetka šolanja obstajal nek način sodelovanja. Skozi zgodovino pa se je problematika spreminjala glede na aktualne družbene razmere (Lepičnik Vodopivec 2012). V drugi polovici 19. stoletja je šola prevzemala kompenzacijsko vlogo, saj je bila njena naloga nadomestiti pomanjkljivosti družinske vzgoje. Poleg tega je imela pomembno vlogo tudi pri izobraževanju staršev o ustrezni,

družbeno primerni in želeni vzgoji. Učitelj je imel torej kar zahtevno nalogo, saj je moral pridobiti starše za sodelovanje z njim. A kljub velikemu poudarku, da morata dom in šola dobro sodelovati za uspešno vzgojo otrok, so s strani šole starši prejeli ogromno kritik. Otroke so namreč v šolo pošiljali neredno, prav tako pa starši vzgojno-izobraževalni instituciji niso bili preveč naklonjeni. Svoje otroke so raje vzgajali doma, šola pa jim je očitala, da s tem rušijo vse, za kar si v šoli prizadevajo (Intihar in Kepec 2002).

Na takratno stanje se je odzvalo veliko število piscev, ki so v svojih člankih spodbujali starše z različnimi nasveti, kako naj pripravijo in motivirajo svoje otroke, da bodo z veseljem hodili v šolo (Intihar in Kepec 2002). Tako je tudi šola počasi pričela z izobraževanjem staršev in drugačnim pristopom ter vzpostavila prijaznejši odnos z njimi (Intihar in Kepec 2002). In to je seveda pozitivno vplivalo tudi na starše, ki so začeli kazati večjo naklonjenost do šolskega sistema (Peček 1998). Začelo se je sodelovanje med domom in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami.

Pred prvo svetovno vojno, med obema vojnoma in po drugi svetovni vojni so bila ustanovljena pedagoška društva, ki so za starše in pedagoške delavce pripravljala različne tečaje, izobraževanja, zborovanja, roditeljske večere, pedagoške tedne ipd. Poleg tega pa so ta društva izdajala tudi veliko literature, v kateri lahko zasledimo mnogo člankov, ki pričajo o pomenu sodelovanja med domom in vzgojno-izobraževalnimi institucijami (Intihar in Kepec 2002).

Tematika sodelovanja pedagoških delavcev s starši je v svetu in pri nas zelo povezana tudi s šolskimi reformami. Starši so že med leti 1960 in 1970 uveljavljali svoje zahteve v Ameriki in zahodni

Evropi. Pri tem so bili precej kritični, pa tudi prodorni. Nezadovoljni so bili namreč s pedagoškim delom šol, šolskimi programi in z zadržanimi, hladnimi odnosi, ki so jih učitelji ter šole gojile do njih. Nekatere države (Italija, Francija, Nemčija, Danska, Norveška) so uslišale njihove zahteve in razširile legalne oblike participacije staršev (Intihar in Kepec 2002).

V poznih 60. in na začetku 70. let je v mnogih državah začelo prihajati do sprememb na področju vzgoje in izobraževanja. Poudarjati se je začelo sodelovanje med šolskim in domačim vzgojno-izobraževalnim delom. Šola je pričela s starši vzpostavljati partnerski odnos, za katerega je značilno komplementarno in kooperacijsko sodelovanje (Resman 1992 v Intihar in Kepec 2002).

V vrtcih pa se je zgodil preobrat v poznih 60. in 70. letih prejšnjega stoletja. Prišlo je do drugačnega pojmovanja pristojnosti družine in razumevanja le-te kot pomembnega dejavnika otrokove socializacije (Lepičnik Vodopivec 2012).

Danes, v sodobnem času, sodelovanje med domom in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami temelji na razvoju humane, demokratične in kvalitetne šole oz. vrtca (Vučak 2000 v Intihar in Kepec 2002).

Komunikacija in odnos med starši ter pedagoškimi delavci

V. Sterle (1972) je zapisala, da lahko na splošno o odnosih med starši in učitelji oz. vzgojitelji rečemo, da so preveč togi ter uradni. Meni, da je to posledica »zidu«, zgrajenega že v preteklosti, saj naj bi bil učitelj uradna oseba (zaradi avtoritarne oblike družbenega reda), vendar je ta »zid« dandanes že marsikje podrt. Odtujena, nepristna razmerja pa spremlja miselnost, ki onemogoča, da bi ljudje sodelovali, bili ustvarjalni in da bi brez strahu lahko izražali svoja mnenja ter tako prispevali k oblikovanju boljše družbe. Zaradi tega so velikokrat razmerja med starši in pedagoškimi delavci pravzaprav razmerja med podrejenim in nadrejenim (Sterle 1972).

Nekatere učitelji/vzgojitelji pogosto ne prisluhnejo staršem, saj menijo, da so ti nekompetentni za vzgojo in razvoj svojega otroka, nekateri starši pa posegajo v učiteljevo/vzgojiteljevo avtonomijo, saj se dojemajo kot strokovnjaki za izobraževanje (to utemeljujejo z dejstvom, da so tudi sami nekoč hodili v šolo in bili del tega sistema). Prav tako pa se lahko zgodi, da eni ali drugi skušajo prenesti odgovornost na ramena drugih (Kalin in drugi 2009).

Pri odnosu med starši in pedagoškimi delavci so izrednega pomena tudi njihova medsebojna pričakovanja ter stališča. Pričakovanja vplivajo na motivacijo za sodelovanje in na učinkovitost le-tega, hkrati pa usmerjajo sodelovanje. Lahko se medsebojno ujemajo, velikokrat pa so zelo različna in neskladna. Manjše kot je soglasje med pričakovanji staršev in vzgojno-izobraževalnih institucij, večja je možnost neuspeha v medsebojnem sodelovanju, kar lahko rezultira v nezadovoljstvu in razočaranju

na obeh straneh. Pogosto se pojavlja problem, da nekateri starši ne vedo, kaj pedagoški delavci pričakujejo od njih in kako lahko prispevajo k šolanju svojih otrok. Zato je pomembno, da vzgojitelji, učitelji, svetovalni delavci in drugi poskrbijo za sprotno razjasnjevanje pričakovanj. Raziskave so pokazale, da si oboji na prvem mestu želijo odprtosti, upoštevanja in spoštovanja. Prav tako moramo biti pozorni oz. upoštevati, da imajo nekateri starši morda že izoblikovana negativna stališča npr. do šole in učiteljev zaradi lastnih negativnih izkušenj iz preteklosti (ko so tudi sami bili del tega sistema). Težave pa lahko predstavljajo tudi nekatera negativna stališča pedagoških delavcev do staršev in dela z njimi (Šteh in Mrvar 2011).

Pri povezovanju in sodelovanju med družino in vrtcem/šolo ima pomembno vlogo tudi interpersonalna komunikacija med starši ter vzgojitelji oz. učitelji (Lepičnik Vodopivec 1996). Interpersonalna oz. medosebna komunikacija je v najširšem pomenu definirana kot kakršnokoli verbalno ali neverbalno vedênje nekoga, ki ga v medosebnem odnosu zazna druga oseba, v ožjem smislu (bolj specifično) pa je opredeljena kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku z namenom, da bi vplival na njegovo vedenje (Lamovec 1993).

Del komunikacije predstavlja tudi vtis, ki ga že takoj, ko starši vstopijo v vzgojno-izobraževalno institucijo, ta naredi nanje. Lahko bi rekli, da je to pravzaprav začetek komunikacije med starši in vrtcem ali šolo. Okolje vzgojno-izobraževalne ustanove samo posebi namreč zrcali vrtčevsko/šolsko ozračje, atmosfero. Drugi vtis pa običajno na starših pustijo zaposleni npr. s svojim nasmehom, izraženo ljubeznijo do dela ali nasprotno, s pomanjkanjem znanja ipd. Na starše lahko prav tako pozitivno vpliva čistoča igrišč, igralnic, razredov, razstavljeni izdelki otrok, zvoki na hodnikih itd. »Strankam prijazno« šolsko/vrtčevsko okolje reflektira, v kolikšni meri pedagoški delavci cenijo komunikacijo z družino (Graham-Clay 2005). Komunikacija med vzgojitelji/učitelji in starši je lahko enosmerna ali dvosmerna. Za enosmerno komunikacijo gre, ko želijo npr. učitelji staršem nekaj sporočiti, jih o čem obvestiti ... Na začetku leta jim lahko pošljejo predstavitevno pismo, v šoli pa jih s spričevalom obvestijo o otrokovem uspehu ... Pod enosmerno komunikacijo se uvršča tudi razredni časopis, objave, fotografije na šolski/vrtčevski spletni strani ipd. Dvosmerna komunikacija vključuje interaktivne dialoge med starši in pedagoškimi delavci. Pogovori lahko potekajo v živo, na sestankih, govornih urah, po telefonu, preko raznih organiziranih delavnic, aktivnosti, izobraževanj itd. (Graham-Clay 2005).

Da bi se starši in pedagoški delavci čim bolj uskladili v svojih pričakovanjih in podprli v svojih zahtevah, morajo razviti spoštljiv odnos, medsebojno razumevanje in zaupanje ter učinkovito



komunikacijo (Kalin in drugi 2009). Pomembni so partnerski odnosi, ki morajo biti sodelujoči in dopolnjujoči odnosi med dvema enakopravnima partnerjema – med učitelji in starši (Pšunder, 1998). Naloga vzgojno-izobraževalnih ustanov in tamkajšnjih zaposlenih je, da se dogovarjajo in komunicirajo z ogromno množico staršev, starši pa so tisti, ki imajo pravico oz. dolžnost, da svoje otroke spremljajo na njihovi poti odrasčanja in učenja (Dusi 2012). K vzpostavljanju in vzdrževanju enakovredne vloge oz. partnerskega odnosa med starši in pedagoškimi delavci lahko pripomore zavedanje, da so in eni in drugi pravzaprav strokovnjaki, le da učitelji in vzgojitelji za izobraževanje, vzgajanje, starši pa za svoje otroke. Za uspešno sodelovanje je potrebno upoštevati moč in kompetentnost enih in drugih. Pri tem pa sta zelo pomembna tudi medsebojno zaupanje in odkritost (Kalin in drugi 2009).

Vloga in kompetence pedagoškega delavca za kakovostno sodelovanje s starši

Če se navežem na prejšnje podpoglavje (Komunikacija in odnos med starši ter pedagoškimi delavci), imajo pri oblikovanju kakovostnega odnosa glavno vlogo vzgojitelji oz. učitelji s svojo celotno osebnostjo (Strle 1972). V prvi vrsti morajo imeti pedagoški delavci razvita ustrezna stališča in usvojene določene spretnosti ter znanja, saj je le tako sodelovanje med njimi in starši lahko učinkovito. Pri tem je bistvena tudi njihova naravnost do sodelovanja s starši. To pa lahko dosežejo tako, da so v medosebni komunikaciji s starši spoštljivi (vedno upoštevajo in resno vzamejo njihova mnenja), empatični (skušajo videti otrokov položaj s perspektive staršev) in pristni (imajo določeno mero samozaupanja, so odkriti, priznajo svoje napake, se ne skrivajo za »fasado« kompetentnosti). Poleg tega pa naj bi pedagoški delavci zavzeli »upajoč, a

realističen pogled na možen napredek in prognozo učenca.« (Kalin in drugi 2009, 50) To pomeni, da so optimistični in hkrati realistični glede razvoja posameznega otroka, ki ga vodijo z določeno mero senzibilnosti, ter se pri tem ne izogibajo odkritemu pogovoru z njegovimi starši. Izjemno pomembno je, da starše sprejmejo kot partnerje in enakovredne sogovornike v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju ter reševanju problemov (Kalin in drugi 2009).

Dolžnost pedagoškega delavca je, da sledi določenim načelom, če želi vzpostaviti učinkovito sodelovanje s starši. Ključno je medsebojno sodelovanje in spoštovanje, upoštevati mora osebnost staršev, njihovo izobrazbo, poklice, individualne razlike med starši, njihove interese in potrebe, prav tako pa je potrebno razumeti, da so v skrbi za otroka vzgojitelji oz. učitelji in starši partnerji, ter zagotoviti vzpore za aktivno sodelovanje s starši (Kalin in drugi 2009).

Pedagoški delavci morajo imeti razvite tudi sodelovalne, organizacijske in komunikacijske spretnosti, da lahko ustrezno uporabijo svoje znanje in tako dosežejo kvalitetno sodelovanje s starši. Obvladati morajo osnovne spretnosti svetovanja in poslušanja, komunikacijske in organizacijske spretnosti za vzdrževanje stikov s starši, spretnosti asertivne komunikacije, spretnosti skupinskega vodenja ter spretnosti za vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalne programe svojih otrok (Kalin in drugi 2009).

V knjigi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* je navedenih ogromno kompetenc, ki naj bi jih imeli učitelji (in tudi starši) za kakovostno sodelovanje. Učiteljeve kompetence za kvalitetno sodelovanje s starši uvrščamo med širše profesionalne kompetence. Najbolj je poudarjeno, da mora imeti pedagoški delavec nekatera znanja za uspešno sodelovanje s starši, kot so: dobro strokovno znanje, znanje s področja medosebnega

komuniciranja in andragoških načel, metod ter oblik dela z odraslimi. Izredno pomembna je torej učinkovita komunikacija, pozitivno sodelovalno ozračje, ki ga mora vzgojitelj/učitelj znati ustvariti, prav tako mora biti pedagoški delavec v sodelovanju s starši odločen, samozavesten, demokratičen in ustvarjalen, znati mora kakovostno sodelovati s starši, kar pomeni, da se jih ne izogiba, ampak jim pomaga, da so bolj vključeni v vzgojno-izobraževalno delo, sam mora skrbeti za svoje profesionalno izpopolnjevanje, zavedati se mora posledic neučinkovitosti ter slabih odnosov v sodelovanju in komunikaciji s starši itd. (Kalin in drugi 2009).

Če povzamem, seveda h kakovosti sodelovanja med starši in pedagoškimi delavci prispevajo eni in drugi, a menim, da je predvsem dolžnost učiteljev oz. vzgojiteljev, da se v sklopu svojega poklica naučijo ustreznega pristopa in tako vzpostavijo učinkovit sodelovalen odnos s starši. Proces medsebojnega sodelovanja pa lahko mnogo lažje uravnavajo, če poleg znanj obvladajo že prej omenjene spretnosti. To je namreč del učiteljeve profesionalne rasti in odgovornosti (Kalin in drugi 2009).

Oblike sodelovanja med starši in učitelji ali vzgojitelji

Pri nas, pa tudi drugod po svetu, spodbujamo različne načine sodelovanja med starši in pedagoškimi delavci, ki se prek raznolikih aktivnosti in vsebin uresničujejo skozi formalne in neformalne oblike. Med formalne oblike sodelovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov z domom sodijo roditeljski sestanki, govorilne ure in pisna sporočila ter svet staršev. To so tiste oblike sodelovanja, ki so predpisane v zakonodaji. Medtem, pa se med neformalne oblike sodelovanja uvrščajo npr. dnevi odprtih vrat, sodelovanje na šolskih prireditvah in razstavah, vključevanje staršev v projekte, sodelovanje in pomoč pri zbiralnih akcijah v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, dnevi dejavnosti ipd. To so oblike, ki so se nekoč in se še danes razvijajo kot posledica večje odprtosti šol in vrtcev do družine oz. otrokovega doma. Neformalne oblike sodelovanja so načrtovane bolj sproščeno in staršem nudijo priložnost, da neposredno doživijo vzdušje v vrtcu/šoli, da so prisotni pri raznih dejavnostih ipd., da se med seboj spoznajo, povezujejo ... To pripomore k večjemu spoštovanju, zaupanju in sodelovanju med starši, vzgojitelji/učitelji ter otroci/učenci (Intihar in Kepec 2002).

Smernice in predlogi za kakovostno sodelovanje med starši ter VIZ ustanovami

V sklopu ene izmed raziskav¹ pri nas (med letoma 2007 in 2008) so avtorji med drugim ugotavljali tudi, kaj bi po mnenju učiteljev in staršev izboljšalo sodelovanje med njimi. To so izvedli tako, da so staršem in učiteljem posredovali vprašalnike, v katerih so bila odprta vprašanja o tej temi. Iz

njihovih odgovorov pa so nato izluščili najpogosteje omenjene predloge za izboljšanje medsebojnega sodelovanja. Tako starši kot učitelji so navedli, da bi k boljšemu sodelovanju med njimi pripomoglo ustrezno informiranje oz. dober pretok informacij. Prav tako so bili enotnega mnenja pri formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja. Pri formalnih oblikah so omenjali, da bi bilo koristno, če bi v prihodnje določali več terminov za govorilne ure in da bi te termine govorilnih ur ter roditeljskih sestankov bolj prilagajali, starši so svetovali, da bi učitelji na teh srečanjih povedali še kaj več, ne pa samo o ocenah učencev (npr. o raznih vsebinah, o težavah, strahovih, disciplini, sodelovanju, domačem delu), da bi obstajala predavanja za starše, da bi bili pogovori organizirani bolj pogosto (npr. na 14 dni) itd. Pri neformalnih oblikah srečevanja, ki so bile tudi najpogostejši predlog učiteljev za izboljšanje sodelovanja s starši, pa so omenjali sodelovanje staršev pri pouku in druge oblike sodelovanja (npr. forumi), organizirano druženje, delavnice za starše, skupne projekte, družabne dogodke na šoli, pri katerih bi se vsi udeleženci bolje spoznali, šolo za starše, razne izlete, športne igre, izmenjavo izkušenj ipd. Najpogosteje naveden predlog za kakovostnejše sodelovanje s strani staršev je bila skrb za ustrezne medosebne odnose, spoštovanje in medsebojno poslušanje, ki se je pri učiteljih uvrstila na drugo mesto. In eni in drugi (čeprav v večjem številu starši) so na podlagi rezultatov bili mnenja, da h kvalitetnejšemu sodelovanju pripomore tudi profesionalno ravnanje učiteljev (etičnost pri delu, ustreznost izobrazba ...). Poleg tega so bili enotnega mnenja, da je potrebno za uspešno sodelovanje zagotoviti ustrezne zunanje pogoje, med katere so umestili razbremenitev staršev in pedagoških delavcev, dovolj časa, ustrezno klimo, manjše število otrok v razredu, realen pogled na svet itd. Le učitelji pa so omenili še soodgovornost staršev in realna pričakovanja (Kalin in drugi 2009).

Rezultati raziskave nakazujejo možnosti za razvijanje kakovostnejših oblik sodelovanja med pedagoškimi delavci in starši oz. med vzgojno-izobraževalno ustanovo in družino na dveh nivojih. In sicer, na ravni medosebnih odnosov, sprejemanja in spoštovanja drug drugega, ter na ravni razvijanja organizacije sodelovanja. To dvoje se povezuje, saj dobra organizacija omogoča več priložnosti za srečevanje in sodelovanje ter posledično spoznavanje in zблиževanje. Zato je priporočljivo, da se šole in vrtci usmerijo na organiziranje različnih neformalnih srečanj, ki omogočajo nadgradnjo aktivnejših in zahtevnejših načinov vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalno delo. Pred tem pa je potrebno v okviru posameznih šol in vrtcev oblikovati še skupno vizijo medsebojnega sodelovanja na osnovi identifikacije pričakovanih staršev ter vzgojiteljev/učiteljev, kritične analize že obstoječega sodelovanja in iskanja skupnih ciljev (Kalin in drugi 2009).

¹ Raziskava je dostopna v knjigi *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (2009). Avtorji: Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J.

Predvsem pedagoški delavci in vzgojno-izobraževalne ustanove naj bi imeli v rokah iniciativo za razvijanje ter poglobljanje sodelovanja s starši, zato je pomembno, da so še posebej pozorni na mnenje staršev (t.j. da bi se dalo marsikaj izboljšati). Naloga vzgojiteljev, učiteljev, svetovalnih delavcev itd. je, da ugotovijo, kaj starše moti, s čim niso zadovoljni, kaj jih demotivira pri vzpostavljanju stikov z vrtcem ali šolo in pedagoškimi delavci ter kaj bi po njihovem mnenju bilo potrebno storiti, da bi se medsebojno sodelovanje izboljšalo. Prav tako bi bilo koristno, če bi se več pozornosti posvetilo t. i. »procesnemu« oz. sprotnemu in preventivnemu sodelovanju. Pri tem pa bi zagotovo morala že zakonodaja predvidevati več časa za sodelovanje staršev z vzgojitelji oz. učitelji, saj dandanes v mnogo primerih to zaradi različnih razlogov žal ni mogoče. Vzgojno-izobraževalne institucije bi poleg tega morale poskrbeti za boljšo informiranost staršev o načrtih dela, še posebej o dejavnostih in možnostih, kamor bi se starši lahko prostovoljno vključevali, saj rezultati raziskave kažejo, da veliko staršev sploh ne ve, da imajo npr. na šolah razvite neformalne oblike sodelovanja (Kalin in drugi 2009).

Tu je smiselno navesti tudi nekatere že prej omenjene kompetence in spretnosti, ki jih morajo imeti pedagoški delavci za vzpostavitev kvalitetnega sodelovanja s starši. Učitelji oz. vzgojitelji lahko mnogo lažje uravnavajo proces medsebojnega sodelovanja in fleksibilno iščejo nove poti učinkovitega sodelovanja s starši, če poleg konkretnih znanj obvladajo tudi sodelovalne, komunikacijske in organizacijske spretnosti. Predvsem so ugotovitve raziskave pokazale, da gre za veliko potrebo po spretnostih svetovanja, poslušanja in asertivnosti (Kalin in drugi 2009).

Prav tako na podlagi te raziskave svetujejo še, da bi bilo potrebno načrtno in sistematično delo učitelja ob pojasnjevanju staršem, kakšen je pomen priprav na pouk za otroka ter kaj pravzaprav so te priprave. V vzgojno-izobraževalnih institucijah pa bi bilo zelo koristno poiskati oblike oz. načine sodelovanja, ki bodo ustrezali potrebam različnih staršev. Smiselno bi bilo ponuditi raznolike oblike vzdrževanja stikov in sodelovanja, saj je tako nagovorjeno večje število staršev (Kalin in drugi 2009).

Za bolj učinkovite in kakovostne načine ter oblike sodelovanja s starši se pedagoški delavci običajno odločajo sami, kar je odvisno od njihovih izkušenj, znanja in iznajdljivosti. Zato bi bilo pomembno, kot je pokazala raziskava, vzgojiteljem in učiteljem pomagati tudi z občasnimi delavnicami, raznimi izobraževanji ter strokovnimi srečanji, kjer bi pridobili manjkajoča znanja in izkušnje (Kalin in drugi 2009).

Zaključek

Nekoč starši in pedagoški delavci niso bili ravno naklonjeni medsebojnemu sodelovanju. Zaradi nasprotujočih si mnenj je med njimi pogosto

prihajalo do konfliktov, odnosi pa so bili togi in uradni. Kmalu pa so se na to odzvali pisci različnih člankov, ki so starše spodbujali, da bi pričeli sodelovati s šolo in vrtcem. Tako se je sčasoma začelo sodelovanje med starši in učitelji oz. vzgojitelji, ki naj bi trajalo še danes. A žal se tudi dandanes pojavljajo mnoga nesoglasja med domom in vzgojno-izobraževalnimi institucijami. Pri tem imajo zelo pomembno vlogo posameznikova pričakovanja, stališča, pretekle izkušnje itd. Prav tako je ključna ustreza interpersonalna komunikacija. Da bi bili odnosi kakovostni in komunikacija uspešna, pa morajo nekaj v tej smeri narediti tako starši kot tudi pedagoški delavci. A vendar imajo pri oblikovanju kvalitetnih odnosov in spodbujanju medsebojnega sodelovanja glavno vlogo učitelji oz. vzgojitelji, saj je to del njihove profesionalne rasti ter odgovornosti. Za to pa morajo imeti ustreza znanja in spretnosti. Vedeti je potrebno tudi, da obstaja več različnih oblik sodelovanja med starši in pedagoškimi delavci – to so formalne in neformalne oblike. Formalne so tiste oblike sodelovanja, ki so predpisane v zakonodaji, neformalne pa oblike sodelovanja, ki se razvijajo kot posledica večje odprtosti šol in vrtcev do otrokove družine. V članku je bilo podanih nekaj smernic in predlogov za kakovostnejše sodelovanje med domom in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami na podlagi ene izmed raziskav v Sloveniji, vendar v literaturi lahko najdemo še ogromno drugih nasvetov.

Sodelovanje med starši in pedagoškimi delavci je koristno oz. pomembno za vse deležnike procesa, predvsem pa za učence. Da je otrok uspešen, njegovo okolje pa sodelovalno naravnano, naj bi bil namreč cilj vseh.

Viri in literatura

- Dusi, P. (2012): The family-school relationships in Europe. *CEPS journal*, let. 2 (št. 1): str. 13-33. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8ROFHERU/d81ad5e0-aaee-4a3a-9b75-45558d2fe8f3/PDF>
- Graham-Clay, S. (2005): Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, str. 117-129. Lincoln: Academic Development Institute. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794819.pdf>
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002): *Partnerstvo med šolo in domom: Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009): *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lamovec, T. (1993): *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod za produktivnost dela. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lepičnik Vodopivec, J. (1996): *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2012): *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. (1998): *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pšunder, M. (1998): *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Strle, V. (1972): *Učitelji in starši*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šteh, B. in Mrvar, P. (2011): Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja*, let. 20 (št. 1): str. 17–41.

Mladostniški možgani



Andraž Jahič, študent medicine, Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mladostniško težavno in včasih nerazumljivo vedenje je vsem dobro poznano, a vseeno večini ostaja nejasno, zakaj do njega pride. Da bi bolje razumeli mladostniško vedenje, je zato v članku na kratko najprej predstavljen razvoj možganov vse od spočetja pa do mladostništva. Nato je kot princip delovanja možganov razložena njihova osnovna hierarhija, predvsem odnos med možgansko skorjo (korteks) in nižjimi strukturami, kot je limbični sistem. Na koncu je predstavljen frontalni (čelni) korteks, ki se v razvoju možganov razvija zadnji, in sicer v dvajsetih letih, kar ima velik vpliv na vedênje in doživljanje sveta mladostnikov. Značilne lastnosti mladostnikov so predstavljene z nevrobiološkega vidika, ki nam lahko pomaga razumeti njihovo vedenje.

Ključne besede: mladostništvo, razvoj, možgani, frontalni korteks, težavno vedenje

UVOD

Ob prvi misli na mladostnike nas večina pomisli na upirajoče se najstnike, ki radi nasprotujejo, eksperimentirajo, hitro menjajo razpoloženje, so temperamentni in zelo konformni normam vrstnikov. V preteklosti so težavno vedenje mladostnikov povezovali s pubertetnimi spremembami, kar pomeni, da naj bi imeli biološki dejavniki vpliv na mladostnikovo vedenje. Kasneje so težavno vedenje začeli razlagati s psihoanalitskega vidika. Problematično vedenje naj bi bilo posledica telesnega dozorevanja. Freud, oče psihoanalize, se je osredotočil na vse močnejše izražanje spolnih impulzov. To se je kazalo predvsem tako, da posameznik začne iskati objekt zadovoljstva izven družine, posledično pa naj bi se zmanjšala mladostnikova navezanost na starše in začelo čustveno odmikanje od njih, kar lahko sproži veliko konfliktov v družini in mladostniku samem (Marjanovič Umek in Zupancič 2009).

Danes vemo, da je glavni vzrok za težavno vedenje mladostnikov nevrobiološki. Takšno vedenje je posledica še razvijajočega se frontalnega korteksa. To je možganski predel, ki ga povezujemo z logičnim razmišljanjem, nadzorovanjem čustvenih impulzov, socialnostjo, motivacijo in mnogimi drugimi kognitivnimi procesi. Razumevanje delovanja in razvijanje frontalnega korteksa v času mladostništva ima veliko uporabno vrednost, saj nam prinaša »vpogled« v mladostniške možgane in s tem lažje razumevanje njihovega obnašanja.

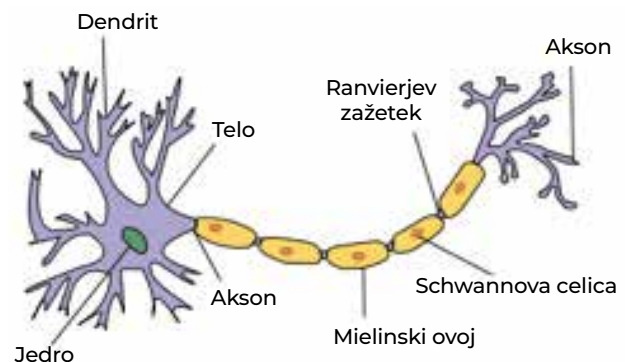
Razvoj možganov

Možgani so zgrajeni iz živčnih celic oziroma nevronov. Razvijati se začnejo že med fetalnim razvojem otroka. V 4. tednu nosečnosti iz dela plodovih celic nastane *nevralna cev*, iz katere se oblikujejo *zasnove za možgane* (Petrovič 2000).

Nevroni začnejo nastajati v 6. tednu nosečnosti. Med 12. in 20. tednom nosečnosti se začnejo iz-

razito razmnoževati in premikati. Po 20. tednu se začnejo med seboj tudi povezovati oziroma tvoriti sinapse. Sinapsa nastane tako, da se povežeta telo enega in končni del podaljška (aksona) drugega nevrona. Povezovanje nevronov s sinapsami je proces, ki mu pravimo plastičnost možganov, omogoča pa nam učenje novih podatkov.

Po 24. tednu se začnejo z *mielinizacijo* aksonov novonastale povezave med nevroni krepiti (Bregant 2012). Ta proces poteka tako, da se okoli podaljška nevrona ustvari mielinska ovojnica, kar pospeši potovanje informacij po njem in s tem tudi med dvema povezanima nevronoma.



Nevron z mielinsko ovojnico

(VIR: <http://www.cenim.se/wellness/zivcni-sistem/>)

Po rojstvu ne nastaja več veliko nevronov, glavna sta njihova rast in zorenje. Možgani do drugega leta zrastejo že na 80% končne velikosti. Še vedno nastajajo nove sinapse, nekatere po načelu uporabi ali izgubi propadejo, uporabljene sinapse pa se krepijo. Prav tako v otroštvu še vedno poteka mielinizacija. Mielinizacija določenega možganskega področja sovпада s pričetkom delovanja letga. Pri dojenčkih na primer mielinizacija poteka v centru za razumevanje govora pred centrom za govor, zato dojenčki govor razumejo hitreje, kot so ga sposobni proizvesti (Bregant 2012).

Hierarhija možganov

Medsebojno povezanost različnih možganskih predelov dobro poenostavljeno opiše Paul MacLeanov model. Model ponazarja, da so možgani hierarhično razdeljeni v tri funkcijske stopnje, pri čemer višje, kompleksnejše stopnje vplivajo na nižje stopnje:

1. funkcijska stopnja

Predstavlja jo evolucijsko najstarejši del možganov – bazalni gangliji in podaljšana hrbtenjača, ki jih imajo tudi plazilci. Avtomatsko uravnava delovanje telesa. Primer: temperatura telesa pade, začnemo drgetati; koncentracija glukoze v krvi pade, zato postanemo lačni.

2. funkcijska stopnja

Predstavlja jo del možganov, ki je najbolj razvit pri sesalcih – limbični sistem. Povezan je s čustvovanjem. Primer: Ko zagledamo simpatijo, pošlje ta sistem navodila v 1. stopnjo in začnemo drgetati.

3. funkcijska stopnja

Najmlajši del možganov je značilen za primata in predstavlja možgansko skorjo. V njej se v različnih delih procesirajo občutki, shranjuje spomin, sprejemajo odločitve, povezan je z mentalnimi procesi in kompleksnim razmišljanjem. Primer: gledamo srhljiv film, ta podatek potuje v 2. stopnjo, ki ugotovi, da smo prestrašeni, ta pa pošlje ta podatek v 1. stopnjo in začnemo se tresti (Sapolsky 2017).

Frontalni korteks pri mladostnikih

»Mladostništvo ali s tujko adolescenca je razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, torej med približno 11.–12. in 22.–24. letom starosti« (Marjanovič Umek in Zupančič 2009, 511).

Del možganov, ki najdlje ostane nerazvit, je frontalni korteks (skorja čelnega režnja), ki se dokončno razvije prav v mladostništvu. Razumemo ga lahko kot glavno strukturo 3. funkcijske stopnje, ki določa vednjenje. Zakasnen razvoj frontalnega korteksa ima več posledic. Ker noben del možganov ni tako zaznamovan z mladostništvom kot ta, mladostniškega vedenja ne moremo razumeti izven konteksta delovanja frontalnega korteksa.



Frontalni korteks

(VIR: <https://reliawire.com/what-is-the-prefrontal-cortex/>)

V mladostništvu ostali predeli možganov, avtonomni in endokrini sistem, delujejo že s polno paro, medtem ko frontalni korteks šele začenja prilagajati svoje delovanje. To pojasni, zakaj so mladostniki lahko tako nemogoči, sijajni, inovativni, impulzivni, uničujoči ali ljubeči. Mladostništvo je hkrati obdobje, ko obstaja največja verjetnost, da bo človek skočil s padalom, oropal banko, se zaljubil, sodeloval pri protestu, poskusil droge, zapustil družino ali posvetil življenje reševanju živali. Vse to zaradi nezrelega frontalnega korteksa (Sapolsky 2017). Frontalni korteks je namreč glavni center za nadzorovanje čustev, sprejemanje odločitev, reševanje problemov, določa socialno in spolno vedenje, vlogo ima pri presoji in samokontroli. Nekateri znanstveniki so ta možganski del poimenovali dom osebnosti. V frontalnem korteksu se nahaja tudi velik delež receptorjev za dopamin, bistveno molekulo »telesnega sistema za samonagrajevanje« (Vir 1).

V času mladostništva se v frontalnem korteksu dogaja to, kar se v ostalih predelih možganov dogaja že v maternici. Nevroni, ki ne dobivajo dovolj stimulov, propadajo s programirano celično smrtjo, čemur pravimo redčenje. Tako se količina neuporabnih nevronov v frontalnem korteksu počasi zmanjšuje, s tem pa tudi število sinaps, ki jih ne potrebujemo. Kakovost sinaps je torej pomembnejša od njihovega števila. Študije kažejo, da je IQ odraslega človeka odvisen od tega, kdaj se začne redčenje nevronov v frontalnem korteksu, pri čemer velja, da kasneje, kot se redčenje začne, višji bo IQ (Miller 2006).

Poleg tega se v mladostništvu aksoni v frontalnem korteksu debelijo v premer, zadebeli pa se tudi mielinska ovojnica. To pospeši potovanje informacij med nevroni, kar lahko razumemo kot izboljšanje povezave frontalnega korteksa z drugimi možganskimi predeli (Paus 2010).

Prav tako na razvoj in delovanje možganov vplivajo tudi spolni hormoni, katerih količina se izrazito začne spreminjati v času mladostništva. Spolni hormoni pospešijo mielinizacijo, povečajo premer aksonov in spremenijo občutljivost sinaps (Perrin 2008).

Ko pogledamo, kakšne so funkcije frontalnega korteksa, in razumemo, da je njegovo delovanje okrnjeno zaradi prevelikega števila neuporabnih nevronov, propadanja neuporabnih nevronov, nastajanja novih sinaps, zaradi slabih povezav z ostalimi možganskimi predeli, ki so posledica slabše mielinizacije in ozkih aksonov ter hormonskih motenj, nam postane jasno, zakaj se mladostniki obnašajo kot mladostniki (Sapolsky 2017).

Posledice nerazvitosti frontalnega korteksa

Kot že omenjeno se v mladostništvu frontalni korteks šele začenja razvijati, posledice tega pa so vidne v značilnem mladostniškem vedenju. Nekate-

re izmed lastnosti, ki jih povezujejo z nerazvitostjo frontalnega korteksa so:

- nepremišljenost in povečano tvegano vedenje,
- precenjevanje svojih sposobnosti,
- velika želja po odkrivanju novih občutkov in užitkov,
- večja družabnost,
- želja po sprejetosti v družbo,
- ranljivost na pritisk vrstnikov,
- osredotočenost na trenutno zadovoljstvo,
- nasilno vedenje in slaba samokontrola.

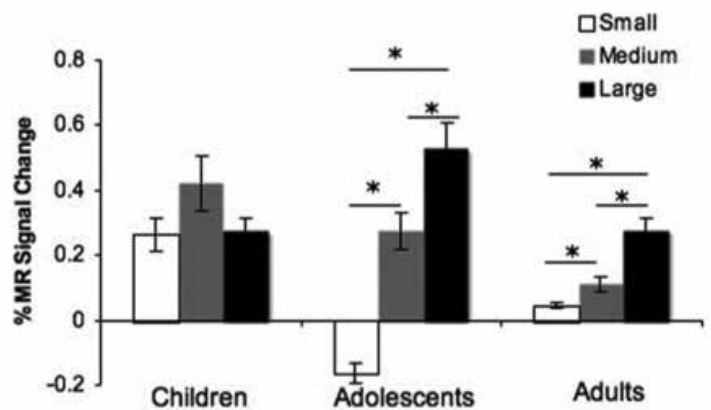
Že v zgodnjem otroštvu se pokaže, da otroci iz razvednosti raziskujejo svet okoli sebe. Pri tem so jim posebej zanimive tvegane in razburjljive dejavnosti (plezanje po drevesih, igranje z ognjem, skakanje v vodo itd.). Vse te dejavnosti so za razvoj otroka kljub nevarnosti pomembne, saj jih učijo sposobnosti reševanja problemov, razumevanja posledic njihovih dejanj, ravnotežja, ostalih fizičnih sposobnosti in iznajdljivosti (Carrigg 2016).

Na prehodu iz otroštva v zgodnjo mladost pa postane človekova potreba po tveganih in razburjljivih dejavnostih še posebej očitna, saj so mladostniki še bolj prepričani v svoje zmogljivosti in imajo še večjo željo po odkrivanju svojih meja (Pickhardt 2014). Pojavljajo se eksperimentiranje, povečano tvegano vedenje in nepremišljenost. Kot primer – vhod v eno izmed kalifornijskih jam je približno 10 metrov dolg, temen tunel, na koncu katerega je 50 metrov globok prepad, poln več sto let starih kosti ljudi, ki so naredili en korak preveč. Iz analize kosti so ugotovili, da jih večina pripada mladostnikom. Izkaže se, da je s precenitvijo svojih sposobnosti in nepremišljenostjo povezana nerazvitost frontalnega korteksa, centra logičnega razmišljanja (Sapolsky 2017).

Eksperimentalno je bilo že večkrat dokazano, da mladostniki med sklepanjem tveganih odločitev slabše aktivirajo prefrontalni korteks, kar je povezano s slabšo ocenitvijo nevarnosti. Torej se v nerazvitih možganih ne zgodi logična ocena težave in se o njej ne razmišlja, ampak odgovor sprožijo strukture 2. stopnje, ki so bolj instinktivne in čustveno odzivne (Sapolsky 2017).

Mladostniki pa niso slabši le v ocenitvi nevarnosti, ampak so pripravljani tudi več tvegati, da bi dosegli trenutni užitek. Razlog temu je ena najbolj raziskanih nevrobioloških značilnosti mladostništva – to je obdobje največje občutljivosti možganov na dopamin (Smith in drugi 2014). Leta 2006 so raziskovalci z magnetno resonanco opazovali možgane otrok, mladostnikov in odraslih pri odgovarjanju na vprašanja. Ob pravilnem odgovoru so dobili denarno nagrado različne velikosti (majhno, srednje ali veliko), hkrati pa so opazovali, kakšna je aktivnost v nagradnem centru možganov (nahaja se v frontalnem korteksu, ki ima največ dopaminskih receptorjev). Višja aktivnost nagradnega cen-

tra se pojavi, ko se sprosti več dopamina. Pri otrocih je bila aktivacija v nagradnem centru ne glede na velikost nagrade vedno visoka. Pri odraslih je stopnja aktivacije naraščala z vrednostjo nagrade. Zanimivo je, da je pri mladostnikih srednja nagrada spodbudila nagradni center približno toliko, kot pri otrocih in odraslih, majhna nagrada je aktivnost celo znižala (kljub nagradi so bili razočarani), visoka nagrada pa je spodbudila daleč najvišjo aktivacijo od vseh starostnih skupin. Visoka nagrada je torej spodbudila ogromno sproščanje dopamina in mladostnike privedla v ekstazo, majhna in srednja nagrada pa sta se jim zdela ničvredni. To pojasni mladostniško pripravljenost na večje tveganje. Večja nevarnost oziroma najbolj ekstremni dogodki pri tej skupini namreč povzročijo največ zadovoljstva (največjo sprostitvev dopamina), medtem ko jih povprečna in podpovprečna dejanja pustijo nezadovoljne.



Na sliki je prikazana stopnja aktivacije nagradnega centra možganov po pravilnem odgovoru na vprašanje pri različnih starostnih skupinah. Z različno barvo so označene različno velike denarne nagrade, ki so jih preiskovanci prejeli za pravilne odgovore (Vir: Galvan in drugi 2006).

Mladostniki so poznani tudi po iskanju trenutnih zadovoljitev, zato se težje motivirajo za delo, ki nima takojšnjih učinkov. Ko so mladostnike soočili z vprašanjem, ali želijo 20 evrov takoj ali 50 evrov prihodnji mesec, jih je večina podlegla impulzu, da vzamejo takojšnje nagrado. Odrasli so v večini primerov izbrali 50 evrov. Med raziskavo so znanstveniki spremljali aktivnost različnih možganskih predelov. Izkazalo se je, da je bilo v obeh skupinah aktivirano področje za samonagrajevanje, pri odraslih pa se je v večji meri aktiviral še predel povezan z abstraktnim razmišljanjem, kot je na primer razmišljanje o prihodnosti. Mladostniki so zaradi še nerazvite povezave med tema predeloma bolj

osredotočeni na trenutne užitke. To pojasni, zakaj se marsikateri mladostnik dan pred testom raje zabava z videoigrama (Vir 4).

Mladostniki so od odraslih bolj socialni, želijo si biti bližje z vrstniki, predvsem pa si želijo počutiti sprejete v družbo. Zato so tudi bolj izpostavljeni pritisku vrstnikov in obstaja večja verjetnost, da storijo nespametna in tvegana dejanja (Schall in drugi 2016). To potrdi študija iz leta 2015, v kateri so raziskovalci pokazali, da se med igranjem blackjacka, kolikor mladostnika opazujeta dva vrstnika, potroji verjetnost, da bo ta povlekel eno karto preveč (pri igri je vsaka karta, ki jo vlečeš, tvegano dejanje). Prisotnost vrstnikov pri odraslih na drugi strani ni vplivala na to verjetnost. Pri slikanju možganov so ugotovili, da je prisotnost vrstnikov pri mladostnikih zmanjšala aktivnost v predelih za razmišljanje, pri odraslih pa ne (Smith in drugi 2015).

Eksperiment, ki dokazuje povečano željo po družbeni sprejetosti, so izvedli s spremljanjem aktivacije možganov med igranjem videoigre. Posamezniku je bilo rečeno, da igra z dvema drugima osebama, v resnici pa je igral z računalnikom. Trije igralci so predstavljali tri v trikotnik razvrščene točke na zaslonu, nato pa so si virtualno začeli podajati žogo. Vsak igralec se je sam odločil, komu bo žogo podal. Po nekaj podajah se je začel dejanski poskus – ostala dva igralca (v resnici računalnik) sta si začela podajati žogo med seboj, pri čemer sta izključila preiskovanca. Aktivirali so se možganski predeli, povezani s čustvovanjem, bolečino, jezo in odporom (limbični sistem). Po zamiku parih sekund se je pri odraslih aktiviral še del možganov, v katerem poteka logično razmišljanje, in jeza se je pomirila (frontalni korteks). Možgani so namreč ugotovili, da je jeza nepotrebna, saj gre le za igro. Hkrati se je aktivnost v čustvenih predelih zmanjšala sorazmerno z aktivacijo predelov povezanih z logičnim razmišljanjem. Struktura 3. funkcijske stopnje je sporočila strukturi 2. funkcijske stopnje, da ni potrebe po odzivu. Pri mladostnikih se to ni zgodilo, saj ni prišlo do aktivacije v frontalnem kor-

teksu, možgani torej niso našli razlage, zakaj igra zanje ni pomembna. Čustvene strukture so ostale aktivirane, mladostniki pa jezni in razočarani. Ko so preiskovancem med preizkusom na primer povedali, da si ostala 'igralca' podajata žogo zaradi tehnične napake, do aktivacije v čustvenem predelu možganov ni prišlo. Ta eksperiment dokazuje, da mladi željo po sprejetosti preprosto čutijo, četudi je ne znajo pojasniti (Sebastian in drugi 2011).

Opazili so tudi, da so mladostniki bolj obremenjeni s tem, kaj si o njih mislijo drugi. Pri slikanju možganov med odgovarjanjem na vprašanje: »Kaj mislite, da si drugi mislijo o vas?«, so raziskovalci pri odraslih in mladostnikih opazili različne aktivacije možganov. Pri odraslih se aktivirata predel za čustvovanje in predel za trezno razmišljanje, pri mladih pa se aktivira v večji meri zgolj predel za čustvovanje. Pri mladostnikih čustva prevladajo nad logičnim razmišljanjem (Sapolsky 2017).

Stopnja nasilja in verjetnost storitve kaznivega dejanja sta največji pri ljudeh starih med 18 in 24 let (Vir 2). Nasilje je kompleksno vedenje, zato je dejavnikov, ki ga povzročajo, veliko, poleg tega pa je vsak dejavnik odvisen od okoliščin (Garbarino 2009). Nekateri dejavniki, ki vplivajo na nasilje mladostnikov, so :

- Vpliv družine: strogi in hladni starši, zanemarjanje, revščina, nasilje v družini – vse to poveča verjetnost, da bo mladostnik nasilen.
- Akademski uspeh: nasilje je manj pogosto pri bolj izobraženih mladostnikih.
- Mediji: izpostavljenost nasilnim medijem poveča možnosti za nasilno vedenje.
- Socialni dejavniki: občutek nesprietosti, anksioznost in nizek položaj v družbeni hierarhiji so povezani z višjo stopnjo nasilja.
- Nevrobiološki in psihološki dejavniki: genetsko nagnjenje k nasilju in psihofiziološke razlike med posamezniki (Bushman in drugi 2016).

Vse to dobro pojasni, zakaj je stopnja nasilja ravno pri mladostnikih tako visoka. V tem obdobju je na-



mreč želja po sprejetosti v družbo največja, največja pa je tudi bolečina pri neuspehih. Izkaže se, da so funkcije frontalnega korteksa, kot so nadzorovanje čustev, samokontrola in logično razmišljanje, kritične pri nasilnem vedenju. Ugotovili so, da je pri nasilnih posameznikih, tako mladih kot odraslih, slabša povezava med čustvenim centrom, povezanim z nasiljem in močnim čustvovanjem (amigdalo), in frontalnim korteksom (kjer se ta močna čustva lahko pomirijo in se o njih razmisli). Frontalni korteks tako deluje kot nekakšen mediator predelom za čustvovanje, ki sprožijo agresiven odziv. Pri mladih je to posledica slabše mielinizacije in s tem slabše povezanosti z ostalimi možganskimi predeli. Ko je mladostnik postavljen v njemu nevarno situacijo, se aktivira amigdala in v trenutku povzroči nasilen odziv, še preden je signal prišel do korteksa, kjer bi o dejanju lahko premislil. Pri nasilnih osebah je poleg tega v stresnih situacijah zapažena manjša aktivacija frontalnega korteksa nasploh (Cunha-Bang 2017).

Obstajajo torej biološki razlogi, ki pojasnjujejo nasilno vedenje mladostnikov in ga delno opravičujejo oziroma jim dajejo manjšo odgovornost kot odraslim. Zaradi tega so se ZDA že leta 2005 odločile, da bo usmrtitev oseb mlajših od 18 let, ki so storile najhujše kaznivo dejanje, neustavna. Leta 2012 so iz istega razloga prepovedali tudi določitev dosmrtne kazni za mladoletne (Vir 3).

ZAKLJUČEK

Mladostniško vedenje predstavlja izziv marsikateremu ravnatelju, učitelju in staršu. Preden pa začnemo kritizirati vedenje mladostnikov, se moramo vprašati, kje tiči vzrok za takšno vedenje. Če se poglobimo v razvoj možganov, hitro ugotovimo, da je glavni krivec za mladostniško vedenje frontalni korteks, ki se v tem obdobju še vedno razvija. Frontalni korteks velja za glavni center nadzorovanja čustev, sprejemanja odločitev, reševanja problemov, določanja naše socialne in spolne vloge, pomemben pa je tudi pri presoji in samokontroli. Njegovo okrnjeno delovanje je posledica prevelikega števila neuporabnih živčnih celic in propadanja le-teh, nastajanja novih sinaps, slabih povezav z drugimi predeli možganov in hormonskih motenj. Vse te posledice se izražajo v težavnem in včasih nerazumljivem vedenju mladostnikov. Najbolj pogoste značilnosti mladostniškega vedenja, ki so povezane s še nerazvitim frontalnim korteksom, so: nepremišljeno in tvegano vedenje, precenjevanje svojih sposobnosti, večje potrebe po družabnosti in želja po sprejetosti v družbo, ranljivost na pritisk vrstnikov, osredotočenost na trenutno zadovoljstvo in slaba samokontrola, ki lahko vodi v nasilno vedenje.

Razumevanje delovanja in razvoja možganov nam torej daje vpogled v to, kako mladostniki vidijo in dojemajo svet. Pomembno je, da smo v odnosu

z njimi strpni in jih spodbujamo, a jim hkrati postavimo jasne meje, katere dosledno upoštevamo. Čeprav je včasih težko razumeti njihovo vedenje, se moramo zavedati, da tudi mladostniki sami marsikdaj ne razumejo, zakaj se na kakšne dogodke odzovejo na način, kot se. Tako kot otroci potrebujejo ljubeč odnos v otroštvu, ga kljub upiranju še bolj potrebujejo v mladostništvu, ko se podajo na pot iskanja samega sebe, ki jim povzroča veliko nejasnih in zmedenih občutij o tem, kdo sploh so in kaj si želijo v življenju.

VIRI

- Bregant, T. (2012): Rast, razvoj in zorenje možganov. *Psihološka obzornica*, let. 2 (št. 21): str. 51–60.
- Bushman, B. J., Newman, K., Calvert, S. L., Downey, G., Dredze, M., Gottfredson, M., Jablonski, N. G., ... Webster, D. W. (2016): Youth violence: what we know and what we need to know. *American Psychologist*, let. 71 (št. 1): str. 17–39.
- Carrigg, S. (2016): *Challenge and risk in children's play – is it worth the risk?*. Dostopno na <https://www.earlylearningservices.com.au/2016/10/26/challenge-risk-childrens-play/>, 12. 5. 2019.
- Cunha-Bang, S., Fisher, P. M., Hjordt L. V., Perfalk, E., Persson Skibsted, A., Bock, C., Ohlhues Baandrup, A., ... Knudsen, G. (2017): Violent offenders respond to provocations with high amygdala and striatal reactivity. *Social cognitive and affective neuroscience*, let. 12 (št. 5): str. 802–810.
- Galvan, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J., Voss, H., Glover, G. in Casey, B. J. (2006): Earlier development of accumbens relative to orbitofrontal cortex might be underlie risk-taking behavior in adolescents. *Journal of neuroscience*, let. 26 (št. 25): str. 6885–6892.
- Garbarino, J. (2009): Why are adolescents violent?. *Ciência & Saúde Coletiva*, let. 14 (št. 2): str. 533–538.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) in Zupančič, M. (ur.) (2009): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Miller, G. (2006): *Brain development linked to IQ*. Dostopno na <https://www.sciencemag.org/news/2006/03/brain-development-linked-iq>, 13. 5. 2019.
- Paus, T. (2010): Growth of white matter in adolescent brain: myelin or axon?. *Brain and cognition*, let. 71 (št. 1): str. 26–35.
- Perrin, J. S., Hervé, P. Y., Leonard, G., Perron, M., Pike, G. B., Pitiot, A., ... Paus, T. (2008): Growth of white matter in the adolescent brain: role of testosterone and androgen receptor. *Journal of neuroscience*, let. 28 (št. 38): str. 9519–9524.
- Petrovič, D. (2000): Embriologija živčevja. *Medicinski razgledi*, let. 39 (št. 4): str. 381–388.
- Pickhardt, C. E. (2014): *Adolescence and risk-taking*. Dostopno na <https://www.psychologytoday.com/us/blog/surviving-your-childs-adolescence/201407/adolescence-and-risk-taking>, 11. 5. 2019.
- Sapolsky, R. M. (2017): *Behave: the biology of humans at our best and worst*. New York: Penguin Press.
- Schall, J., Wallace, T. L. in Chhuon, V. (2016): 'Fitting in' in high school: how adolescent belonging is influenced by locus of control beliefs. *International Journal of Adolescence and Youth*, let. 21 (št. 4): str. 462–475.
- Sebastian, C. L., Tan, C. G., Roiseer, J. P., Viding, E., Dumontheil, I. in Blakemore, S. J. (2011): Developmental influences on the neural bases of responses to social rejection: implications of social neuroscience for education. *NeuroImage*, let. 57 (št.3): str. 686–694.
- Slika 1: *Frontalni korteks*. Dostopno na <https://reliawire.com/what-is-the-prefrontal-cortex/>, 19. 5. 2019.
- Smith, A. R., Steinberg, L. in Chein, J. (2014): The role of the anterior insula in adolescent decision making. *Developmental neuroscience*, let. 36 (št. 3/4): str. 196–209.
- Smith, A. R., Steinberg, L., Strang, N. in Chein, J. (2015): Age differences in the impact of peers on adolescents' and adults' neural response to reward. *Developmental cognitive neuroscience*, let. 11 (št. /): str. 75–82.
- Vir 1: Centre for neuro skills: *Frontal lobes*. Dostopno na <https://www.neuroskills.com/brain-injury/frontal-lobes/>, 11. 5. 2019.
- Vir 2: Urban Institute (2001): *Risk of violence highest for 18- to 24-year-olds, says Urban Institute study of D.C. crime*. Dostopno na <http://webarchive.urban.org/publications/900403.html>, 13. 5. 2019.
- Vir 3: Death penalty information center: *Juveniles and the death penalty*. Dostopno na <https://deathpenaltyinfo.org/juveniles-and-death-penalty>, 13. 5. 2019.
- Vir 4: Max Planck Institute for human development: *Why adolescents are more impatient than adults*. Dostopno na <https://www.mpib-berlin.mpg.de/en/media/2015/06/why-adolescents-are-more-impatient-than-adults>, 14. 5. 2019.

NOVA KNJIGA V ZBIRKI ZAKLADNICA SLOVENSКИH PRIPOVEDI!



Čudežne pravljice slovenskih pokrajin je petnajsta knjiga v zbirki Zakladnica slovenskih pripovedi. V njej so zbrane pravljice, ki opisujejo čaroben svet vilincev in princev.

Pravljice zbrane v tej knjigi, potrjujejo, da so nekateri pravljlični elementi skupni ne le evropskemu, temveč tudi svetovnemu prostoru, pa vendar lahko prav za vsako izmed njih rečemo, da je tudi izvorno slovenska. Tako na primer slovenska različica zgodbe o Pepelki govori o Siroti, ki jo je mačeha poslala sredi zime po jagode, na Andersenovo pravljico Princeza na zrnu graha pa deloma spominja pravljica O dečku, ki je grah pobiral. Tudi pripovedovane so tako, kot je tekla beseda domačim pravljničarjem. Šestnajst pravljič prihaja iz različnih slovenskih pokrajin, tudi tistih, o katerih mnogokrat ne slišimo dosti, kot sta Terska dolina in Rezija.

Zbirka ZAKLADNICA SLOVENSКИH PRIPOVEDI je namenjena mladim bralcem in hkrati vsem, ki jih zanima pristno pripovedništvo slovenskega ljudskega izročila. Izbor pripovedi urejajo in strokovno predstavljajo najuglednejši slovenski strokovnjaki, v posameznem tematskem izboru pa so zastopana vsa področja slovenskega etničnega ozemlja, vključno z zamejstvom.

Statusi učencev v osnovni šoli in prilagajanje šolskih obveznosti



Mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



V stalnem tematskem sklopu *Šolstvo in pravo* vam avtor mag. Domen Petelin s svojimi prispevki poskuša odgovoriti na številna odprta vprašanja s področja šolskega prava. Glede zelenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem glede vsakokratnega aktualnega prispevka se na avtorja lahko obrnete preko elektronskega naslova petelin.domen@gmail.com.

Navkljub dejstvu, da je Slovenija prenormirana država in da imamo trenutno v veljavi 856 zakonov in 21.200 podzakonskih predpisov¹ (leta 1991 le 367 zakonov in 862 podzakonskih predpisov), je 51. člen Zakona o osnovni šoli edina pravna norma na nacionalni ravni, ki ureja področje statusov učencev v osnovni šoli in prilagajanj šolskih obveznosti (predmetno področje ni bolj podrobno urejeno v nobenem drugem zakonskem ali podzakonskem predpisu).

Deveti odstavek 51. člena Zakona o osnovni šoli sicer določa, da se z internimi šolskimi pravili o prilagajanju šolskih obveznosti podrobneje uredi postopek za pridobitev statusa in prilagajanje šolskih obveznosti, vendar navedeno pomeni, da vsaka izmed osnovnih šol lahko popolnoma samostojno uredi predmetno področje, kar je z vidika šolske avtonomije zagotovo pozitivno, z vidika varovanja načela enakopravne obravnave iste kategorije otrok (učenci v OŠ) pa lahko prihaja do velikih razlik pri pravicah in obveznostih učencev ter do različnih opcij možnih prilagoditev šolskih obveznosti.

Vrste statusov učencev

Po veljavni ureditvi iz 51. člena Zakona o osnovni šoli učenci lahko pridobijo enega od štirih statusov:

- status učenca perspektivnega športnika,
- status učenca vrhunškega športnika,
- status učenca perspektivnega mladega umetnika,
- status učenca vrhunškega mladega umetnika.

Status učenca perspektivnega športnika lahko pridobi učenec, ki je registriran pri nacionalni panožni športni zvezi in tekmuje v uradnih tekmovalnih sistemih nacionalnih panožnih zvez.

Status učenca vrhunškega športnika lahko pridobi učenec, ki doseže vrhunski športni dosežek mednarodne vrednosti.

Status učenca perspektivnega mladega umetnika lahko pridobi učenec, ki se udeležuje državnih tekmovanj s področja umetnosti.

Status učenca vrhunškega mladega umetnika lahko pridobi učenec, ki dosega najvišja mesta oziroma nagrade na državnih tekmovanjih s področja umetnosti.

Vpliv Zakona o športu na pridobitev statusa učenca športnika

MIZŠ je dne 19. 10. 2018 prek okrožnice, št. 6030-2/2018/29, seznanilo vse osnovne šole, da morajo dosledno upoštevati določbe Zakona o športu², zlasti določbi 32. in 33. člena, ki bistveno vplivata na dodelitev statusa učencu športniku. Bistveno pri tem je, da **status učenca perspektivnega športnika** ne more pridobiti učenec, ki je mlajši od 12 let oziroma 10 let (več o tej izjemi v nadaljevanju), status učenca vrhunškega športnika pa ne more pridobiti učenec, ki je mlajši od 14 let, pri čemer so pogoji pri tej obliki statusa tako zahtevni, da v praksi malodane ne bo prihajalo do dodelitve statusa učenca vrhunškega športnika.

Iz prvega odstavka 32. člena Zakona o športu izhaja, da se posameznik (torej tudi učenec) registrira kot športnik:

- če je star najmanj 12 let,
- je član športnega društva, ki je včlanjeno v nacionalno panožno športno zvezo ali Zvezo za šport invalidov – Paraolimpijski komite,
- ima s strani OKS-Združenja športnih zvez potrjen nastop na tekmovanju uradnega tekmovalnega sistema ter
- je vpisan v evidenco registriranih in kategoriziranih športnikov.

Ne glede na navedeno pa se kot športnik lahko registrira tudi posameznik, mlajši od 12 let, vendar ne mlajši od 10 let, ki je registriran v olimpijskih športnih disciplinah individualnih športnih panog,

¹ <https://www.tax-fin-lex.si/Supervizor/VeljavnPredpisi> – stanje na dan 22. 7. 2019.

² Zakon o športu sicer velja že od 24. 6. 2017.

pri katerih lahko na svetovnih prvenstvih v članski kategoriji nastopajo športniki mlajši od 18 let.³ MIZŠ v svoji okrožnici te izjeme pri starostni meji (status učenca športnika namreč lahko pridobijo tudi učenci, mlajši od 12 let) ne navaja, vendar jo je potrebno striktno upoštevati, saj je zakonsko določena.

Zgoraj navedeno pomeni, da ima učenec, ki uveljavlja status učenca perspektivnega športnika, pravico do pridobitve statusa učenca perspektivnega športnika, če je vpisan v evidenco registriranih in kategoriziranih športnikov, kar pomeni, da morajo biti osnovne šole pozorne pri vodenju postopka pridobitve statusa učenca športnika in ne smejo pogojevati status športnika z drugimi kriteriji ali pogoji, saj bi bilo tovrstno pogojevanje nezakonito. Enako velja tudi za primere, ko bi se šole odločile, da učenci pridobijo status športnika na podlagi blažjih, milejših kriterijev, saj bi s tem posamezniki pridobili določene pravice do prilagoditev šolskih obveznosti, do katerih na podlagi zakonskih predpisov niso upravičeni.

Status učenca vrhunškega športnika lahko pridobi učenec, ki je kategoriziran kot športnik po 33. členu Zakona o športu (starost vsaj 14 let). Vrhunski športnik je športnik mednarodnega, svetovnega ali olimpijskega razreda, ki je dosegel vrhunski rezultat na mednarodnem tekmovanju v absolutni starostni kategoriji in je vpisan v evidenco registriranih in kategoriziranih športnikov kot vrhunski športnik.⁴ Ob teh pogojih in tej starostni omejitvi se lahko vprašamo, ali se bo status učenca vrhunškega športnika ohranil v 51. členu Zakona o osnovni šoli, saj so kriteriji precej zahtevni⁵.

Pridobitev, prenehanje in mirovanje statusa učenca športnika/umetnika

Zakon o osnovni šoli v 51. členu ureja postopek pridobitve, prenehanja in mirovanja statusa učenca perspektivnega športnika, učenca perspektivnega mladega umetnika, učenca vrhunškega športnika in učenca vrhunškega mladega umetnika.

O dodelitvi, mirovanju oziroma prenehanju statusa odloči ravnatelj osnovne šole na podlagi določb Zakona o splošnem upravnem postopku, pri čemer lahko osnovna šola z internimi pravili o prilagajanju šolskih obveznosti podrobneje uredi postopek za pridobitev statusa in prilagajanje šolskih obveznosti. Pred odločitvijo si mora ravnatelj v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pridobiti mnenje razrednika, v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa poleg mnenja razrednika tudi mnenje oddelčnega učiteljskega zbora.

Pridobitev statusa lahko predlagajo starši učenca, ne pa tudi šola po uradni dolžnosti. Ob odločanju o pridobitvi statusa učenca športnika je potrebno s strani OKS-Združenja športnih zvez, ki upravlja z evidenco registriranih in kategoriziranih športnikov, pridobiti podatke o tem, ali je učenec vpisan v evidenco registriranih in kategoriziranih športnikov.

MIZŠ je v svoji okrožnici zapisalo, da »naj se pri odločanju o dodelitvi statusa športnika upošteva predvsem obseg trenažnih obveznosti, priprav na tekmovanja in tekmovanj, ki se lahko bistveno razlikujejo pri posameznih športnih panogah. Prilagoditev naj bodo deležni tisti športniki, ki izkazano ne morejo sproti opravljati šolskih obveznosti zaradi daljših odsotnosti od pouka ali obsežnega trenažnega procesa v obdobju priprav na tekmovanja. Ravnatelj odloči z odločbo v skladu z določbami ZUP, kar pomeni da gre za individualno obravnavo vsakega primera posebej in da se pri odločanju upoštevajo vse okoliščine oziroma dokazila, vezana na konkretno vlogo«, hkrati pa so navedli, da »ne morejo šole v internih pravilih postavljati strožjih ali milejših pogojev za pridobitev statusa od zakonsko postavljenih pogojev«.

MIZŠ tako po eni strani določa, da osnovne šole ne smejo določati strožjih pogojev za dodelitev statusa športnika, po drugi strani pa navaja, da naj se pri odločanju o dodelitvi statusa športnika upošteva predvsem obseg trenažnih obveznosti, priprav na tekmovanja in tekmovanj, ki se lahko bistveno razlikujejo pri posameznih športnih panogah. Menim, da šole ne smejo določati strožjih pogojev za dodelitev statusa športnika (torej tudi tega, da bi upoštevale kriterij obsega trenažnih obveznosti, priprav na tekmovanja in tekmovanj), pravilno in smotno pa bi bilo ravnanje šole, da se pri odločanju o obsegu prilagoditev šolskih obveznosti učenca s statusom upošteva obseg trenažnih obveznosti, priprav na tekmovanja in tekmovanj, ki se lahko bistveno razlikujejo pri posameznih športnih panogah.

Status učencu preneha:

- na zahtevo staršev učenca,
- s potekom časa, za katerega je bil učencu dodeljen,
- če prenehajo razlogi, zaradi katerih je bil status dodeljen,
- če ni več učenec šole, na kateri je pridobil status, ali
- če se mu status odvzame.

Če učenec ne izpolnjuje obveznosti iz dogovora, mu šola lahko status odvzame na predlog razre-

³ Seznam športov iz drugega odstavka 32. člena Zakona o športu: atletika – stadionska (razen v metih, mnogoboju, 10000 m, maratonu in hoji), badminton, gimnastika – ritmična, gimnastika – športna, gimnastika – velika prožna ponjava, golf, jadranje, judo, kajak kanu – mirne vode, kajak kanu – slalom, karate (samo kate), konjeništvu – dresura, lokostrelstvo – tarčno, namizni tenis, planinstvo – športno plezanje, plavanje, plavanje – daljinsko, plavanje – sinhrono, sabljanje, sankanje – umetne proge, smučanje – alpsko, smučanje – deskanje na snegu, smučanje – nordijska kombinacija, smučanje – prosti slog, smučanje – smučarski skoki, smučanje – smučarski teki, smučanje – biatlon, strelstvo, surf, taekwondo – WTF, tenis, veslanje, drsanje – kratke proge, drsanje – umetnostno, dviganje uteži. Dostopno na: [http://www.olympic.si/datoteke/Uradno_potrjeni_tekmovalni_sistemi\(2\).pdf](http://www.olympic.si/datoteke/Uradno_potrjeni_tekmovalni_sistemi(2).pdf).

⁴ 18. točka 2. člena Zakona o športu.

⁵ Ko pomislim na svetovno športno zgodovino, se mi poraja vprašanje, ali bi te pogoje izpolnjevali Jane Ahonen, Nadia Comaneci, Martina Hingis in Monika Seleš kot vrhunski športniki, ki so že kot zelo mladi dosegali vrhunske rezultate ...

dnika ali učiteljskega zbora. Zakon o osnovni šoli torej dopušča odvzem statusa, in sicer v primerih, ko učenec ne izpolnjuje obveznosti iz dogovora med šolo in starši. Dogovor je dvostransko pogodbeno razmerje, ki ga šola sklene z zakonitimi zastopniki učenca s statusom in ima elemente civilno-pravnega razmerja (po Obligacijskem zakoniku), kot tudi elemente upravno pravnega razmerja (po Zakonu o osnovni šoli). Iz zakona izhaja, da vsebina dogovora niso zgolj pravice učenca (prilagoditve pri obiskovanju pouka in drugih dejavnosti ter prilagoditve pri načinih in rokih za ocenjevanje znanja), temveč tudi obveznosti učenca, saj se namreč status lahko odvzame, "če učenec ne izpolnjuje obveznosti iz dogovora med šolo in starši".

Učencu zaradi bolezni oziroma poškodbe ali drugih utemeljenih razlogov status lahko miruje, dokler obstajajo razlogi, na podlagi katerih je bilo odločeno o mirovanju. Mirovanje statusa lahko predlagajo razrednik, učiteljski zbor ali starši učenca.

Glede na deveti odstavek 51. člena Zakona o osnovni šoli, s katerim je določeno, da »šola s pravili o prilagajanju šolskih obveznosti podrobneje uredi postopek za pridobitev statusa in prilagajanje šolskih obveznosti«, in glede na ugotovitve Inšpektorata za javni sektor⁶, resda na drugem, a vendarle upravnem področju, bi bilo potrebno v prihodnosti postopek o statusih učencev urediti z enotnim zakonskim predpisom, ne pa dopuščati internim šolskim pravilnikom, da vsak po svoje (in različno) urejajo upravne postopke, ker takšno določanje postopkovnih pravil upravnega odločanja ni dopustno, saj interni šolski pravilnik ne predstavlja predpisa, s katerim bi bilo dopustno določati pravila upravnega postopka.

Prilagoditev šolskih obveznosti

Po 51. členu Zakona o osnovni šoli se učencu, ki mu je dodeljen status športnika/umetnika, prilagodijo šolske obveznosti. Prilagajanje šolskih obveznosti se uredi s pisnim dogovorom med šolo in starši. Prilagodijo se obiskovanje pouka in drugih dejavnosti ter načini in roki za ocenjeva-

nje znanja. Šola z internimi pravili o prilagajanju šolskih obveznosti podrobneje uredi prilagajanje šolskih obveznosti.

Sam bi vsekakor pričakoval, da bi bodisi v zakonu ali vsaj v podzakonskem predpisu obstajale dodatne vsebinske določbe, kaj vse bi lahko sodilo med prilagoditve šolske obveznosti, zlasti tiste na področju ocenjevanja znanja, saj v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli ni niti enega člena, ki bi urejal prilagoditve šolskih obveznosti za učence s statusom športnika⁷, pri čemer pravilnik določa pravice do prilagoditev ocenjevanja za učence s posebnimi potrebami (5. člen) in učence priseljence iz druge države (15. člen).

Šole tako v svojih pravilih o prilagajanju šolskih obveznosti različno urejajo prilagoditve pri obiskovanju pouka⁸, kot tudi prilagoditve pri načinih in rokih za ocenjevanje znanja⁹, pri čemer ostaja odprto vprašanje, ali morajo biti prilagoditve pri rokih za ocenjevanje znanja v pravnih okvirih, ki jih determinira Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, ali pa jih lahko interna šolska pravila na podlagi (neomejenega?) zakonskega pooblastila presežejo in roke za ocenjevanja znanja določijo po svoje?

Prav tako je vredno premisleka, ali ohraniti dve podkategoriji statusa znotraj posamezne kategorije, saj ni bistvo v poimenovanju statusa, ampak v obsegu prilagoditev šolskih obveznosti, ki jih šola skupaj s starši in učenci doreče v dogovoru o prilagajanju šolskih obveznosti, pri katerem pa bi se moralo nujno upoštevati obseg treningov oziroma vaj ter priprav na tekmovanja.

Vsekakor je potrebno ohraniti uveljavljeni sistem učencev s statusi, ki pa bi ga bilo potrebno v določenih segmentih nadgraditi. Kako? Ena od možnih opcij je priprava Pravilnika o prilagoditvah šolskih obveznosti učencev v osnovni šoli po vzoru Pravilnika o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v osnovni šoli¹⁰.

KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.



Pravi naslov za vaša pravna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja

Kontakt: info@kurikulum.si

www.kurikulum.si

⁶ Nadzori s področja vodenja upravnih postopkov in upravnega poslovanja v javnih zavodih s področja socialnega zavarovanja, 6. 6. 2018.

⁷ Morda bi prišel v poštev le prvi odstavek 27. člena pravilnika, ki ureja neocenjenost učenca zaradi bolezni ali drugih utemeljenih razlogov, vendar glede na zadnji stavek drugega odstavka tega člena in strogo razlikovanje med terminoma »odločanje« in »podaja mnenja« oddelčnega učiteljskega zbora tudi takšna interpretacija ne bi vzdržala pravne presoje.

⁸ Npr. »Od rednega vzgojno-izobraževalnega dela lahko učenec s statusom izostane glede na vnaprej pripravljen program dejavnosti in zaradi tekmovanj. Izostati sme tudi prvo učno uro, če se je obveznost predhodnega dne zaključila po 22. uri«.

⁹ Npr. »Učenec s statusom ima pravico do napovedanega ustnega ocenjevanja znanja«.

¹⁰ Uradni list RS, št. 30/18.

LUTKOVNO GLEDALIŠČE LJUBLJANA

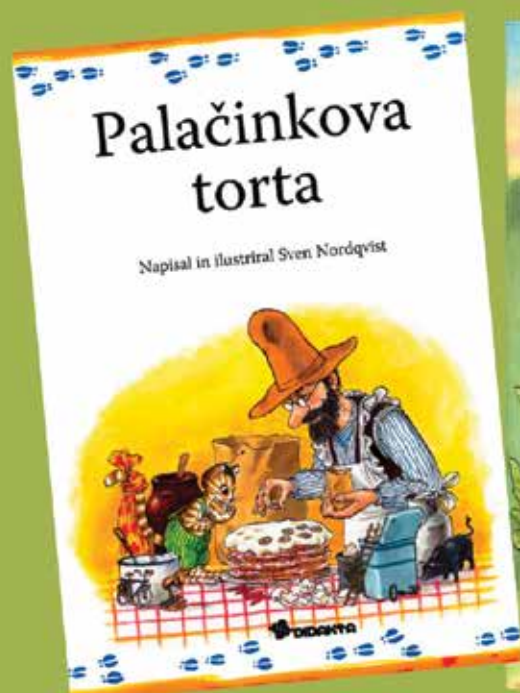
SEZONA
2019/2020

Informacije in povpraševanje
za novo sezono: 01 3000 976
in organizacija@lgl.si

www.lgl.si



Novе dogodivščine Findusa in Petterssona!



FINDUS SE ODSELI

Pettersson se je naveličal, da ga Findus s svojim poskakovanjem po postelji prebuja vsako jutro ob štirih, zato mu zagrozi, da bo prestavil njegovo posteljo ven iz hiše, če se to ne bo nehalo. Findusu pa je ta zamisel všeč. Potemtakem bo lahko skakal po postelji, kolikor mu bo srce poželelo. Ampak kako zabavno je pravzaprav živeti čisto sam! Pa tudi malo nevarno je, še posebej, če vzameš v obzir lisice ...

Sven Nordqvist je večkrat nagrajeni švedski avtor in ilustrator, svetovno poznan po zbirki dogodivščin z nadarjenim mačkom Findusom. Zbirka je uvrščena na seznam petih najboljših otroških knjig na švedskem. Podobe v knjigah Svena Nordqvista so hkrati barvite in polne podrobnosti. Njegove knjige so zanimive za vse med trejim in 99-im letom starosti.

Didakta d.o.o. Radovljica



01 5320 200



www.didakta.si

V šolo v naravi po znanje, samostojnost in krepitev socializacijskih veščin

Po več kot 25-ih letih uspešnega delovanja je Center šolskih in občolskih dejavnosti (CŠOD) vsem dobro poznan in je pravzaprav postal nepogrešljiv del osnovnošolskega izobraževanja. CŠOD igra pomembno vlogo tudi pri izvajanju srednješolskih programov ter programov za vrtce.

Programi šole v naravi izvaja kar 24 domov CŠOD, ki so razkropljeni po vsej Sloveniji. Šole, ki učence pošiljajo v šolo v naravi vsako ali vsaj vsako drugo leto, z izbiro domov v različnih delih Slovenije učencem omogočajo spoznavanje značilnosti različnih pokrajin preko raznovrstnih aktivnosti, ki jih domovi nudijo v svoji okolici.

Z izbiro **projektnih ali tematskih tednov** pa učenci poglobljeno spoznavajo tudi točno določeno tematiko oziroma se intenzivneje urijo v določenih veščinah (socializacija in medsebojno sodelovanje, astronomija, orientacija, prva pomoč, priprava na kolesarski izpit, gornišstvo, robotika, preživetje v naravi, zdrav življenjski slog, naravna in kulturna dediščina različnih pokrajin ipd.). Ker je programov res veliko, si o njih lahko več preberete na www.csod.si pod rubriko projektni in tematski tedni.

CŠOD ponuja tudi številne **programe za nadarjene učence**, ki so zelo obiskani tako med tednom kot tudi med vikendi. Ker se ponudbe programov domov med seboj razlikujejo, lahko šole z obiskovanjem različnih domov zadovoljijo potrebe in želje različno nadarjenih otrok. Programe za nadarjene je možno izpeljati tudi v kombinaciji s programom šol, tako da se tudi v istem terminu učencem ponudi delavnice z različnih področij. Nekateri domovi imajo celo možnost izbire različnih programov za nadarjene. Več o programih za nadarjene (22 različnih) si lahko preberete na www.csod.si pod rubriko programi za nadarjene.

Pestrost večdnevni programov domov dopolnijo še **Dnevni centri CŠOD**, ki izvajajo enodnevne programe z različnimi tematikami. Šole v Dnevni centrih CŠOD izvajajo naravoslovne, kulturne ter tehniške dneve in tudi enodnevne programe za nadarjene.

Razvoj programov šole v naravi v domovih CŠOD se uspešno prilagaja tudi čedalje hitrejšemu razvoju sodobne tehnologije. Če je bila šola v naravi nekoč predvsem šola preživetja v naravi in s tem povezane aktivnosti, vključuje danes šola v naravi raznovrstno paleto dejavnosti, ki zadovoljijo še tako raznolike potrebe učencev. Programi ŠVN so seveda še vedno v največji možni meri vezani na dejavnosti na terenu, pri izvajanju aktivnosti pa se uporablja tudi različne sodobne didaktične pripomočke, kot na primer GPS-e, teleskope, tablice, pametne telefone, učne sete Lego Education itd.

Pomemben cilj šole v naravi je poleg učenja na prostem tudi **socializacija**. Morda je ta cilj celo najpo-

membnejši, saj so otroci in mladi čedalje manj večji medsebojnega sodelovanja, dogovarjanja in komunikacije. K vedno večjemu manku na področju socializacijskih veščin učencev je pripomogel prenatrpan urnik šolskih in zunajšolskih dejavnosti učencev in tudi razvoj sodobne tehnologije, s katero mladi preživijo vedno več časa. Socialna omrežja so marsikomu postala nadomestilo za druženje z vrstniki, s tem pa se izgublja tisti pristni medosebni stik. Mladi se zlahka »pogovarjajo« preko socialnih omrežij, dosti težje pa »v živo«. To se še posebno vidi v šoli v naravi, kjer morajo učenci preživeti več dni skupaj in so več dni primorani bivati skupaj z vrstniki ter se drug drugemu prilagajati. Za marsikoga je to sprva lahko težko, vendar pa sčasoma ugotovi, da sobivanje le ni tako težko kot se je zdelo na začetku.

K razvoju in krepitvi socialnih veščin pripomore prav vsak program šole v naravi, posebno pa tisti, ki **trajajo vsaj 5 dni**. Programi ŠVN v vseh domovih vključujejo dejavnosti, pri katerih je medsebojno sodelovanje nujno. CŠOD Vojsko pa posebej razvija in izvaja prav poseben program krepitve socializacijskih veščin Spoznajmo in povežimo se: spoznajmo sami sebe in sovrstnike ter naše in njihove reakcije, povežimo se s sošolci in kot razred. Gre za 5-dnevni program, ki temelji izključno na krepitvi in razvijanju socialnih veščin, pozitivne medsebojne komunikacije in pozitivne samopodobe. Več o programu si lahko preberete na spletni strani CŠOD v zavihku doma Vojsko. Program je zelo uporaben tudi kot spoznavni program za novonastale oddelke, dijakom prvih letnikov srednjih šol pa je namenjen poseben 3-dnevni Spoznavni program.

CŠOD ponuja raznovrstno paleto programov, kjer vsaka šola oziroma skupina lahko najde sebi primernega. Programe v CŠOD izvajajo izkušeni učitelji, ki svoja znanja dodatno nadgrajujejo z udeležbo na različnih strokovnih usposabljanjih. Pri delu uporabljajo sodobne didaktične pripomočke, orodja in pristope. Programi šole v naravi uresničujejo tri glavne vidike: poučevanje o naravi v naravi, socializacija ter samostojnost učencev. Doseganje teh vidikov in ciljev pa je sorazmerno z dolžino trajanja programa. Dlje časa ko program traja, večja je uresničljivost ciljev. Idealno je, če program šole v naravi traja vsaj 5 dni.

Meta Vončina Gnezda





Navodila avtoricam in avtorjem

Revija *Didakta*, št. 203
maj, junij 2019

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
Martin Uranič

Uredniški odbor
dr. Natalija Komljanc,
Dora Gobec,
Mojca Grešak,
dr. Justina Erčulj,
dr. Robi Kroflič,
dr. Kristijan Musek Lešnik,
Andrej Antolič,
Matic Pavlič

Časopisni svet
mag. Teja Valenčič,
Rudi Zaman,
Metka Zorec

Lektoriranje
Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Fotografija na naslovnici
Shutterstock

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Tiskano v EU.

Naslov uredništva
Revija *Didakta*,
Železniška ulica 5,
4248 Lesce
tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si
Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

Letna naročnina na revijo *Didakta*
znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil.
Posamezna dvojna številka stane
18,99 EUR.

Revija *Didakta* sofinancira Javna
agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

Članki za objavo v reviji *Didakta* naj praviloma obsegajo okrog 16.500 znakov s presledki ali okrog 2.500 besed. Krajše ali daljše članke bo uredništvo vzelo v presojo. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si.

Zaželeno je, da besedilu priložite ustrezno slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe in podobno. Elektronske fotografije ali skeni fotografij morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Po potrebi slikovno gradivo opremite s podnapisi. Avtorica ali avtor mora sam poskrbeti za **upoštevanje avtorskih pravic** oziroma pridobiti ustrezno dovoljenje za enkratno objavo slikovnega gradiva v reviji *Didakta* pri nosilcih avtorskih pravic. Prav tako je avtorica ali avtor sam dolžan poskrbeti za spoštovanje zasebnosti pri morebitnih prizadetih osebah objavljenih na fotografijah. Podatki o avtorici ali avtorju naj vsebujejo naslednje elemente: ime in priimek, morebitni akademski naziv in položaj, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov.

Članek mora imeti kratek poveden naslov in morebitni podnaslov. Članek naj ima povzetek v obsegu okrog 100 besed in seznam petih ključnih pojmov, če gre za raziskovalni oziroma znanstveni članek. Pri pisanju upoštevajte strokovna (in znanstvena) načela pisanja. Članek naj bo smiselno razdeljen na poglavja z ustreznimi podnaslovi.

V kolikor ste pri pisanju članka uporabili literaturo ali vire, naj bodo le ti navedeni na koncu članka v abecednem vrstnem redu v naslednji obliki:

Članek v reviji

Vovk Korže, A. (2014): Slovenija - učna regija za izkustveno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 45 (št. 1/2): str. 106–112.

Članek v zborniku

Rus, V. (2004): Izobraževanje kot privatna in javna dobrina. V: Macura Dušan (ur.), Babšek Jana (ur.) *Kakšna bo šola prihodnosti?*, str. 71–77. Radovljica: Didakta.

Zbornik

Enever, J. (ur.), Moon, J. (ur.) in Raman, U. (ur.) (2009): *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

Knjiga

Globovnik, N. (2010): *Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravske regiji*. Maribor: Filozofska fakulteta, UM - magistrsko delo.

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, str. 16–30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014/2018*. Dostopno na http://www.mk.gov.si/file-admin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija__sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf, 10. 5. 2014.

Uporabljena literatura naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

Posamezen del članka, monografije ali vira: (Globovnik 2010, 132–139)

Dva deli istega avtorja objavljena istega leta: (Globovnik 2010a; Globovnik 2010b)

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

Večje število avtorjev/urednikov istega dela: (Enever in drugi 2009)

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

Že objavljenih prispevkov ali prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Naročite se na revijo **Didakta**

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte zalozba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Železniška ulica 5, 4248 Lesce. Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.



DIDAKTA. Soustvarjamo boljšo šolo. Že trideset let.

Zdaj tudi v novem naročniškem paketu za šole:
DIDAKTIN TROJČEK (3 za 2)

3 x letna naročnina na revijo Didakta
(za vodstvo, za zbornico in za šolsko knjižnico)

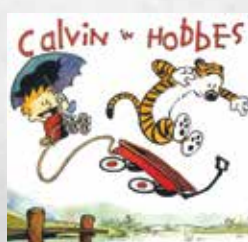
+

knjižno darilo za šolsko knjižnico

~~269 €~~ → 179 €



ali



ali



Mojca Košič

Montessori doma

Z majhnimi spremembami do samostojnega, odgovornega, srečnega in samozavestnega otroka



Priročnik Montessori doma vam bo prikazal, kako lahko v družinskem vsakdanu podprete otrokovo samostojnost, radovednost in željo po sodelovanju z odraslimi v njegovem okolju.

Le kdo si za otroka ne bi želel, da odraste v samostojnega, samozavestnega in srečnega odraslega, ki s svojim poslanstvom prispeva k boljšemu jutri naše družbe? Avtorica verjame, da vam je pristop montessori lahko v veliko pomoč in podporo pri tej želji.

Informacije:
Založba Didakta, tel.: 04 5320 200
www.didakta.si