

mag. Magda Slokar Čevdek: Odnos med učiteljem in učenci • Tjaša Sovre: Izboljšanje medosebnih odnosov v starostno mešanem oddelku - akcijska raziskava • Mirjam Horzelenberg: Učitelj/vzgojitelj ustvarja odnos • Zdenka Gradišar: Biti učitelj v današnji družbi ni lahko • Nataša Klun: Osebni razgovori z učenci



Fokus: Odnos učitelj–učenec

Med teorijo in prakso:

Andreja Kokalj
Izzivi vrstniške mediacije:
konferenca v Ohridu

dr. Petra G. Mrvar
Svetovalni delavec in učenec: dileme
pri razkrivanju zaupnih informacij v
svetovalnem odnosu

Nataša Klun
Osebni razgovori z učenci

Ekologija:

Aleksandra Krivograd Klemenčič,
Klara Jarni, Tjaša Griessler Bulc
Akvaponika kot izobraževalno
orodje v poklicnem in strokovnem
izobraževanju

Rubriki:

**Prostovoljstvo in
Predšolska vzgoja**



Uvodnik

Izpostavljena tema tokratne številke je precej obsežno poglavje, h kateremu se bomo v različnih odtenkih gotovo še vračali: odnosi so osnova vseh človekovih/človeških delovanj v družbi. Članki govorijo vsak zase; vabljeni k prebiranju!

Kot v prejšnji številki tudi v tem uvodniku prav posebej vabimo vse pedagoške

delavce, starše (prve pedagoge), pa tudi dijake in študente k sooblikovanju pestrih, zanimivih in kakovostnih vsebin! Priporočamo se za prispevke o pobudah in primerih dobre pedagoške prakse, o izmenjavah, projektih, inovacijah ipd. ter za znanstvene in strokovne članke o različnih vidikih preverjeno delujočih pedagoških pristopov. **Poleg potrdila o objavi vsi pisci objavljenih prispevkov prejmejo tudi bon za knjige založbe Didakta.**

Nekatere številke revije *Didakte* bomo brezplačno razdelili med študente pedagoških smeri, saj se zavedamo

pomembnosti ustrezne priprave na pedagoško delo in (še) boljše povezanosti študija s pedagoško prakso. Ob tem tudi vse diplomske in podiplomske študente ter udeležence različnih pedagoških izobraževanj in predavanj vabimo k pisanju člankov – naj vaša kreativnost pri izboru tem za seminarske, diplomske, magistrske in doktorske naloge zaživi tudi 'v živo'!

Zahvaljujemo se vam za pripravljenost in zaupanje ter vam želimo vse dobro pri delu in predvsem pri medsebojnih odnosih!

uredništvo

01 - Uvodnik
Uredništvo

FOKUS: Odnos učitelj–učenec

02 - Odnos med učiteljem in učenci
mag. Magda Slokar Čevdek

06 - Izboljšanje medosebnih odnosov v starostno mešanem oddelku - akcijska raziskava
Tjaša Sovre

10 - Učitelj/vzgojitelj ustvarja odnos
Mirjam Horzelenberg

12 - Biti učitelj v današnji družbi ni lahko
Zdenka Gradišar

13 - Osebni razgovori z učenci
Nataša Klun

Med teorijo in prakso

14 - Izzivi vrstniške mediacije: konferenca v Ohridu
Andreja Kokalj

16 - Svetovalni delavec in učenec: dileme pri razkrivanju zaupnih informacij v svetovalnem odnosu
dr. Petra G. Mrvar

Psihologija

19 - Mladostnikova samopodoba v problematiki motenj hranjenja
Aleksandra Rožman

Šolska praksa

22 - Projekt in literarni natečaj
Otroci sveta
Savina Zwitter

24 - O razrednih ura
Olga Novak

30 - Pomen podaljšanega bivanja
Marja Felkar

Predšolska vzgoja

32 - Akcijski projekt »Kako se lahko igramo pozimi« ali otroci soustvarjajo projekt od načrta do izvedbe
Andreja Kramar Klešnik

36 - Nekoč bomo vsi umrli
Simona Iglič

Prostovoljstvo

38 - Solidarnost je ključ za boljši jutri ali iz majhnega raste veliko ...
Gregor Deleja, Marjana Turnšek, Maja Dobrajc, Špela Terbovc

Ekologija

42 - Akvaponika kot izobraževalno orodje v poklicnem in strokovnem izobraževanju
Aleksandra Krivograd Klemenčič, Klara Jarni, Tjaša Griessler Bulc

Podlistek

46 - Učitelj po naključju
6. poglavje, 3. del

ODNOS MED UČITELJEM IN UČENCI¹ / mag. Magda Slokar Čevdek / OŠ Solkan

Prispevek obravnava pomen kakovostnega odnosa med učiteljem in učenci, saj je le-ta ključ uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela. Če hočemo biti uspešni in humani pedagogi, moramo zadovoljiti tudi čustvene potrebe učencev. V prispevku posebej poudarjam osebnostne lastnosti učitelja, ki naj jih ima kot dober učitelj. Izpostavljam dejstvo, da odličen učitelj ni nujno idealen človek. Ne le da poučuje učno snov, ampak tudi ljubi, ima odprto svoje srce. V prispevku tudi ugotavljam, da ni toliko pomembno, kaj se učenec nauči, ampak bolj od koga se nauči in kakšen odnos s to osebo ima. Brajša (1995) pravi, da je ljubezen predpogoj uspešne šole.

Uvod

Razvoj in hitrost sprememb sta v moderni družbi pospešena. Ne gre le za hiter razvoj tehnologije; pomembne spremembe se pojavljajo v družini, v vlogi ženske, v socialni mobilnosti, v dostopnosti in prehodnosti informacij, v pomenu in vlogi znanja, v vlogi šole in učitelja v procesu izobraževanja (Zorman idr. 2004). Zaradi sprememb v družbi morajo učitelji posledično sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti (Resnik Planinc, Kosten Zabret 2007).

Cemičeva (1998) poudarja, da če želimo biti uspešni in humani pedagogi z željo po optimalnem dosežku, ni dovolj biti pozoren le na razvijanje sposobnosti, temveč moramo zadovoljiti tudi čustvenim in socialnim potrebam in zmožnostim vseh udeležencev.

Lahko trdimo, da se s prehodom iz tradicionalne v moderno družbo nekatere osnovne človekove potrebe (po ljubezni, varnosti in sprejetosti) niso spremenile. V moderni družbi jih je pač mnogo težje zadovoljevati kot v tradicionalni (Zorman idr. 2004). Ljudje smo družbena bitja in vsak dan znova vstopamo v odnose z drugimi ljudmi. Večina ljudi si želi, da bi bil odnos z drugim človekom iskren, enakopraven, prijateljski, zgrajen na zaupanju in odgovornosti. To naj bi veljalo tudi za odnose med učiteljem in učencem (Venko 2002).

Celoten etos šole naj bi zagotovil učencem ugodno in odprto vzdušje ter jih spodbujal k prizadevanjem in učnemu uspehu. Občutljiv naj bi bil za potrebe otrok, pripravljen odzivati se na potrebe in težave otrok. Pozitivni čustveni ton s poudarkom na nagrajevanju, opogumljanju, spodbujanju in spoštovanju otroka naj bi prispeval k ugodnemu šolskemu vzdušju (Burnik 2002).

¹ članek je prvi del avtoričinega prispevka na temo odnosov v šoli – v naslednji številki izide njegovo nadaljevanje (op. ur.)

Če hočemo biti uspešni in humani pedagogi, moramo zadovoljiti tudi čustvene potrebe vseh udeležencev izobraževanja.

Medsebojni odnosi med udeleženci v šoli

Posameznik je v svojem življenju nenehno vpet v različne medsebojne odnose in interakcije z drugimi ljudmi. Sama osebnost posameznika je po eni strani proizvod družbenih odnosov in po drugi strani nosilec in usmerjevalec teh odnosov. Dejstvo je, da se ljudje močno razlikujemo in individualne lastnosti vsakega posameznika vplivajo na način, kako vstopimo v interakcijo in medsebojne odnose (Lužar 2006).

Medsebojni odnos je dinamičen proces v paru ali v skupini, ki določa obnašanje med osebami, ki v njem sodelujejo. Obnašanje ene osebe v odnosu je pogojeno z obnašanjem druge. Preneseno na vzgojno-izobraževalno področje, je medsebojni odnos proces, ki se vzpostavlja med učiteljem in posameznim učencem ali razredom kot celoto. V tem procesu ne samo učitelji s svojim obnašanjem vplivajo na učence, ampak imamo v tem procesu tudi obraten vpliv. Če želimo povečati vzgojno vlogo šole, se moramo vprašati, ali posvečamo dovolj pozornosti medsebojnemu odnosu (Bratanič 1991).

»Šolska klima je eden od najosnovnejših dejavnikov, ki vplivajo na to, kako se v šoli počutijo vsi udeleženci. In obratno, vsi udeleženci prispevajo k takšni ali drugačni šolski klimi. Šolska klima se izraža v medsebojnih odnosih, hkrati pa medsebojni odnosi odražajo šolsko klimo« (Marn, 2006: 372). Kot pravi Pušnikova (2001) je šolska klima srce in duša šole; to je tisto, zaradi česar imajo učenci in zaposleni radi (konkretno) šolo ali pa tudi ne. Avtorica meni, da je to kakovost odnosov, ko se posamezniki počutijo dobro, imajo občutek pripadnosti in sprejetosti.

Tudi Kovačič (2008) poudarja pomembnost odnosa, saj meni, da se lahko neznanje zelo

hitro zakrpa, odnos pa spreminjamo težje in ta proces je tudi bolj dolgotrajen.

Kot vidimo, je medsebojni odnos med učiteljem in učencem pomemben element šolske klime in temelj pedagoškega procesa, zato ga bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali.

Odnos med učiteljem in učencem

Učitelj je ena od ključnih oseb v otrokovem življenju. Vzgoja in izobraževanje sta ozko povezana in odvisna od kvalitete medsebojnih odnosov med učitelji in učenci (Bratanič 1991). Avtorica pravi, da se vzgoja odvija na relaciji učenec–učitelj. Marentič Požarnikova (2000; po Kržan 2004) ugotavlja, da sodi interakcija med učencem in učiteljem po raziskavah med neposredne dejavnike učne uspešnosti. Pečjak in Košir (2002) navajata, da pozitiven odnos med učiteljem in učencem pozitivno vpliva tudi na učenčevo sprejetost s strani vrstnikov. Izboljšanje kakovosti odnosov med učitelji in učenci je povezano z nižanjem vedenjskih težav v celotni osnovni šoli (Maldonado Carren, Votruba Drza 2011).

Spilt, Koomen in Thijs (2011) pišejo o tem, da so mnoge študije raziskovale pomen razmerja med učenci in učitelji za razvoj otrok, precej manj pa je znano, kako ta razmerja vplivajo na poklicno in osebno življenje učiteljev. Avtorji razpravljajo o tem, da dnevne interakcije z učenci lahko vplivajo na poklicno in osebno samopodobo učiteljev.

Odnos med učiteljem in učencem temelji na racionalni osnovi, ki je objektivna in hierarhično pogojena. Poleg profesionalnega odnosa med njima vlada tudi osebni odnos s subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji. Na to razumsko podlago pa se močno veže emocionalna, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo (Breznik Apostolovič 2000). Odnos med učiteljem in učencem ni izoliran

(Bratanić 1991), ampak je del širših medčloveških odnosov, ki vladajo v neki družbi.

Tudi po mnenju učencev je najpomembnejši dejavnik kakovosti izobraževanja odnos učitelja do njih. To vključuje pomoč, razumevanje, enako obravnavo in podobno (Zavod republike Slovenije 2002; po Perenič 2007).

Nepomembno je, kaj učitelj učence uči, če s svojimi učenci najprej ne ustvari odnosa, ki izraža skrb zanje in jim daje čustveno podporo. V nasprotnem primeru učitelju ne bodo pustili do sebe. Vsakič ko je učitelj v stiku s svojimi učenci, jim podzavestno narekuje, kako naj doživljajo sami sebe (Simsova 1999). Avtorica trdi, da dober učitelj učenca nauči brati, pisati in računati, odličen učitelj pa z njim vzpostavi odnos kot s celovito osebnostjo. Dober učitelj poučuje učno snov, odličen učitelj ljubi. Ugotavlja, da ni toliko pomembno, kaj smo se naučili, ampak od koga smo se naučili.

Šmid (2001) trdi, da navezanost na učitelja omogoča identifikacijo z učiteljem in njegovim predmetom. Krapež (2005) k temu dodaja, da učenci ne zmorejo jasno razločiti predmeta od učitelja. Pravi, da če učenec nima dobrega stika z učiteljem, zlasti če v tem odnosu ni obojestranskega spoštovanja in razumevanja, potem otrok ne bo maral predmeta, ki ga učitelj poučuje – in obratno.

V raziskavi o počutju osnovnošolcev v šoli (Relja 2006) so učenci na predmetni stopnji navedli kot najtežji predmet fiziko, in sicer zaradi tega, ker ne marajo učiteljice, in predlagajo spremembo odnosa učitelj–učenec v smislu več medsebojnega druženja in razumevanja.

Hamre in Pianta (2001) izpostavljata pomen čustvene opore v interakciji učitelj–učenec. Frankel (2006) in Muncy (2008) opozarjata, da je učiteljeva reakcija na učenca tisto, kar povzroči, ali se bo slednji dogodka spominjal pozitivno ali negativno.

Povedano lahko strnemo z besedami Glasserja (2001), ki trdi, da uspešno učenje temelji na močnih odnosih med učiteljem in učencem. Meni, da smo pripravljene trdo delati za vse, ki jih imamo radi, ki jih spoštujemo in ki nas spoštujejo, nas znajo zabavati, nam dopuščajo, da mislimo in delamo samostojno, ter pripomorejo k temu, da je naše življenje varno.

Pomemben je učiteljev pristen in spoštljiv odnos do prizadevanj vsakega učenca ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim učencem. Novejše raziskave kažejo, da na ustvarjalnost učencev, pa tudi na prijetno razredno ozračje pomembno vpliva učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi, zato je zanimivo, da je Gogala že leta 1931 med svojimi prvimi objavljenimi besedili obravnaval pomen učiteljeve osebnosti. Tako je v članku 'Učiteljeva osebnost' poudaril, da učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja ter povezuje osebnost s konceptom spoštovanja (do sebe, do drugih in do šole kot institucije). Pozneje je v knjigi *Obča metodika* dopolnil koncept osebnostnega učitelja, ko učenec razvija samostojnost prav iz odnosov spoštovanja zaradi lastnosti osebnostnega človeka – učitelja (Pergar-Kuščer 2000).

Rajković, Šušteršič in Bohanec (1999) navajajo, da so nepristranskost pri ocenjevanju, spoštovanje učenčeve osebnosti in pomoč učencem z nasveti dejavniki kvalitetnega odnosa učitelja do učencev.

V glavnem ima večina dobrih učiteljev, pravi Pintar (2004; po Perenič 2007), naslednje lastnosti: odprtost, zmožnost življenja v druge, pozitivno samopodobo, osebno zrelost ter pripravljenost za prilagajanje novim spremembam.

Učiteljev iskren interes in zavzetost za delo pomagata ustvariti dobro razpoloženje in zavzetost za delo. Fleksibilnost učitelja obsega njegovo sposobnost oblikovanja raznovrstnih ur. Poznavanje sposobnosti učencev mu omogoča uveljavljanje ustreznih zahtev za posamezne učence. Vse to prispeva k zblizanju med učiteljem in učenci. Ustvarjanje pozornosti učencev in njeno daljše ohranjanje zahteva od učitelja bogato domišljijo (Črčinovič-Rozman 1999).

Smisel za humor, pravičnost in doslednost so učiteljeve lastnosti, ki se zdijo učencem in dijakom najpomembnejše, prav tako jim je pomemben tudi občutek, da mu lahko zapajo. Kot fizične lastnosti so jim pomembne: urejenost, privlačnost in prijazen glas. Učenci spoštujejo učiteljevo upoštevanje dogovorov in zmernost v zahtevah. Pomembno je, da oddaja pozitivno energijo, je razumevajoč, toleranten in da se zna z učenci pošaliti, da tako sprosti napeto situacijo (Perenič, 2007).

Puklek Levpušček (2001) pravi, da bi mladostnikovo doživljanje kvalitete odnosa z učiteljem lahko opredelili tudi z naslednjimi značilnostmi odnosa: s stopnjo doživljanja emocionalne povezanosti, podpore in pomoči učitelja, z učinkovitim vzpostavljanjem standardov za delo in nadzorom nad vedenjem učencev ter učiteljevim dopuščanjem ali zaviranjem psihološke avtonomije mladostnika.

Učitelji naj bi bili po besedah Skalarjeve (1997) občutljivi za vse, kar se dogaja v otroku; kar otrok čuti, misli, hoče in kar si želi. Otroka naj bi razumeli v različnih situacijah, ko se uči, ko odgovarja na vprašanja, ko sprašuje, ko rešuje probleme, ko se igra, ko je bolan ... Skratka, po avtoričinem mnenju naj bi bil učitelj otrokom blizu v vsakodnevnih situacijah, ko se ukvarjajo z njim, ga učijo in mu poskušajo ponuditi več, kot je le predpisano v suhoparnih dokumentih.

Dober učitelj je tisti, ki ga ne zanima le snov, ampak tudi učenci. Tak učitelj se z učenci veliko pogovarja, se zna včasih spustiti tudi na njihovo raven, je sproščen, v pouk vnaša raznolikost, humor, se trudi biti zanimiv in zabaven, dodaja Vidmar-Kurentova (2004). Tudi po Kramarju (1999) učitelj vpliva z razvijanjem kvalitetnih medosebnostnih in delovnih odnosov med učitelji in med učitelji in učenci, z razvijanjem kvalitetne didaktične komunikacije in interakcije med učitelji in učenci, s kvalitetnim izvajanjem procesa, z objektivnim vrednotenjem dosežkov učencev na kvaliteto vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kot vidimo, je učitelj zelo pomemben dejavnik, saj je od njega v veliki meri odvisna kvaliteta vzgoje in izobrazbe v šoli. V razredu oblikuje socialne odnose, ki posredno tudi vplivajo na učne in vzgojne uspehe (Kovačič 2008). Učenčevo doživljanje šole je v veliki meri odvisno od učitelja, njegove vloge, v kateri se pojavlja v vzgojno-izobraževalnem procesu, in njegovih osebnostnih lastnosti (Pšunder in Milivojevič Krajncič 2009). Tudi Brataničeva (1991) pravi, da je od osebnosti učitelja odvisna kakovost njegovega odnosa z učenci. Proučevanja Zagorškove (2001) so pokazala, da »biti priljubljen učitelj« v praksi pomeni predvsem imeti dobre odnose z učenci.

Krapež (2005) poudarja, da učitelji in učenci v odnose vstopajo s svojimi čustvi, pričakovanji,

težavami in z omejitvami. Ko pridejo v šolo, so v njihovi psihi tudi vsebine, ki niso nastale v šolskih klopeh, temveč v domačem okolju. S tem, kar prinašajo, vplivajo na medsebojne odnose ter tudi na proces podajanja in sprejemanja snovi. Odgovornost za vzpostavljanje dobrega stika med učiteljem in učenci je vsekakor na obeh straneh, vendar je večja na učiteljevi, saj je odrasla in odgovorna oseba, medtem ko otroci še niso.

Pa vendar učitelj ne potrebuje samih idealnih lastnosti (Bajzek 2003). Kot pravi Štehsa (2008), pa učitelji niso vseomogočni, in prav je, da svoj del odgovornosti za učinkovito učenje in medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi učenci in starši.

Podoba popolnega učitelja je napačna, saj učitelj ni brez problemov ali čustev. Učitelj, ki ima dober odnos z učenci, zmora na najboljši možni način pomagati učencu pri šolskem delu in mu prisluhni. Sposobnost poslušanja ima učitelj, ki ima lastnosti odrasle osebe, je občutljiv, pozoren, razumevajoč, ljubeč, a hkrati zahteven in dosleden. Dober učitelj je prav gotovo osebnost, ki s svojimi lastnostmi v največji meri vpliva na to, da učenec manj stresno in pozitivno doživlja šolo (Pšunder in Milivojevič Krajncič 2009).

Vzgoja in izobraževanje se morata odvijati v neposrednem odnosu med učiteljem in učencem (Pšunder, Vezovišek 2004). Tega neposrednega stika ni mogoče z ničemer nadomestiti. Kot pravi Brajša (1995) sta učitelj in učenec temeljna objekta in subjekta vzgoje in izobraževanja, vse drugo so le pomožna sredstva in instrument v njunih rokah. Šola potrebuje sodobno IKT tehnologijo, najnovejše knjige in priročnike, sodobno opremljene učilnice in kabinete, ažurno dokumentacijo in drugo, vendar ne na račun kakovosti odnosa med učencem in učiteljem.

Učitelji se morajo zavedati, tako kot pravi Simsova (1999), da vzgajajo naslednjo generacijo vodij, poslovnežev, zdravnikov. Oblikujejo družbo prihodnosti, lahko ji dajo najboljše, kar premorejo, in izobrazijo svoje učence, da bodo odgovorni, samostojni in sposobni posamezniki ali pa jih zatrejo in jih z nadzorom vzgojijo v pasivne, nesrečne in neodgovorne ljudi. To izbiro imajo.

Učitelj mora dejavnike medosebnih odnosov spoznavati, na njih vplivati, upoštevati njihov

vpliv in se nanje prilagajati, meni Kramar (2009). Ravno zaradi tega bomo v naslednjem prispevku (glej opombo 1) predstavili ugotovitve že opravljene raziskave nekaterih individualnih dejavnikov odnosa učitelj–učenec.

Naj zaključimo z mislijo Tomorija (1983), ki pravi, da je v človeškem življenju malo razmerij, ki bi prinašala toliko novega, kot prinaša učencu njegovo razmerje z učitelji v vseh letih njegovega šolanja. Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nenapisanimi zakoni mladosti ...

Če hočeš odpreti mlado glavo – moraš potrkati na srce. (D. Kunaver)

Literatura

- Bajzek, J., Bitenc, M., Hvalič Touzery, S., Lokar, A., Ramovš, J., Strniša Tušek, Š. (2003). *Zrcalo odraščanja: mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih*. Radovljica: Didakta.
- Brajša, P. (1985). *Splošna psihodinamika samoupravnega*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Bratanič, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Breznik Apostolovič, S. (2000). Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj–učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij, *Pedagoška obzorja*, l. 15, št. 5–6. 355–362.
- Burnik, Z. (2002). *Odnos med učiteljem in učencem: Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 107–120.
- Cemič, A. (1998). *Trije pedagogi v bodočem 1. razredu osnovne šole, Športna vzgoja v luči novih možnosti in zahtev*. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. 43–45.
- Črčinovič Rozman, J. (1999). Vpliv pozitivnega ozračja v razredu na sprejemanje glasbe. *Pedagoška obzorja*, l. 14, št. 3/4. 160–170.
- Frankel, R., Swanson, S.R., Sagan, M. (2006). The role of individualism/collectivism in critical classroom encounters: A four country study, *Journal of Teaching in International Business*, l. 17 št. 1. 33–59.

- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, št. 72: 625–638.
- Iyer, R., Muncy, J.A. (2008). Service recovery in marketing education: It’s what we do that Count. *Journal of Marketing Education*, l. 30 št. 1. 21–32.
- Kovačič, M. (2008). Odnos učitelj–učenec. *Pedagoška obzorja*, l. 23 št. 3–4. 171–185.
- Kovač, T., Resman, M., Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela: moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, l. 59, št. 2. 180–201.
- Kramar, M. (1999). Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa. *Pedagoška obzorja*, l. 14, št. 3–4. 123–127.
- Kramar, M. (2009). *Didaktika* (zapiski predavanj prof. Martina Kramarja, izredni študij). Dostopno na: http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/pef/objava_datoteke/1240055948_didaktika_zapiski.doc (julij 2009).
- Krapež, B. (2005). Postavljanje meja v šolskih klopeh. *Revija Soupadanje*, št. 39. Dostopno na: http://www.cdk.si/soutrpanje/st39/postavljanje_maja.htm (julij 2008).
- Kržan, K. (2004). Kakovosten odnos med defektologom/specialnim pedagogom in učencem s posebnimi potrebami. *Defektologica slovenica*, l. 12, št. 3. 91–95.
- Lužar Nešovič, N. (2006). *Empatija in odnosa kompetenca* (diplomska naloga). Ljubljana: UL, Fakulteta za družbene vede. Dostopno na: <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/luzar-nesovic-nina.pdf> (julij 2008).
- Maldonado Carren, C., Votruba Drza, E. (2011). Teacher–Child Relationships and the development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and etween-Child Analysis. *Child Development*, l. 82, št. 2.: 601–616.
- Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. *Socialna pedagogika*, l. 10, št. 3. 365–386.

- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Perenič, A. (2007). *Model ocenjevanja uspešnosti učitelja* (diplomska naloga). Kranj: UM, Fakulteta za organizacijske vede. Dostopno na: <http://diplome.fov.uni-mb.si/uni/12891Perenic.pdf> (julij 2008).
- Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 1. 51, št. 5, dostopno na: <http://www.sodobna-pedagogika.net/5-00.htm> (julij 2008).
- Pšunder M., Vezovišek, M. (2004). Medsebojni odnos med učitelji in učenci. *Pedagoška obzorja*, 1. 19, št. 3–4. 72–80.
- Pšunder, M., Milivojevič Krajncič, A. (2009). *Povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosi s starši in šolo: Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, M. (2001). Oblikovanje oddelčnih pravil. *Šolsko svetovalno delo*, 1. 6, št. 3. 24–27.
- Puklek Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učencev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja* 10 (4): 49–61. dostopno na: <http://psy.ff.uni-lj.si/iGuests/Obzorja/Vsebina1/Vol10-4/puklek.pdf> (julij 2008).
- Rajković V., Šušteršič, O., Šušteršič, J., Bohanec, M. (1999). *Kako storiti več za kakovost zdravstva in šolstva? Prispevek za modro knjigo, Civilna družba v Sloveniji in Evropi*, Ljubljana, dostopno na: <http://www1.fov.uni-mb.si/programiranje/uros/files/SPO/ClanekModraKnjiga2000.pdf> (julij 2008).
- Relja, J. (2006). Kako se učenci osjećaju u školi. *Život i škola*, 1. 15–16, št. 1–2, Dostopno na: <http://hrcak.srce.hr/file/39459> (julij 2008).
- Resnik Planinc, T, Kosten Zabret, S. (2007). Vpliv geografskega kurikulumna na kompetence učitelja geografije. *Dela*, št. 27. 183–197. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/geo/Publikacije/Dela/files/Dela_27/10_resnik.pdf (julij 2008).
- Sims, P. (1999). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila.
- Skalar, M. (1997). Pomen empatije za delo z mlajšimi učenci. Programna prenova naše osnovne in srednje šole. *Kongres pedagoških delavcev Slovenije (Zbornik prispevkov od 13. do 15. marca 1997)*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Slokar Čevdek, M. (2010). *Dejavniki odnosa med učiteljem in učenci v osnovni šoli*, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede v Kranju.
- Spilt, J., Koomen, H., Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 1. 23, št. 4. 457–477.
- Šmid, M. (2001). Pomen transferja in motivacije pri razvoju sublimacije. *Defektološka slovenica*, 1. 9, št. 3. 57–66.
- Šteh B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 1. 59, št. 5. 30–50.
- Tomori, M. (1983). *Pot k odraslosti: kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Venko, L. (2002). Kaj lahko naredijo učitelji, kadar jim učenci povzročajo težave. *Didakta*, 1. 12, št. 66/67. 52–54.
- Vidmar Kuret, M. (2004). Humor v šoli. *Vzgoja*, 1. 6, št. 23. 27–28.
- Zagoršek, T. (2001). Kakšne lastnosti ima uspešen in priljubljen vzgojitelj. *Ptički brez gnezda*, 1. 20, št. 39: 57–73.
- Zorman, M., Pušnik, M., Bezič, T., Rupar, B., Žakelj, A. (2004). *Svetovalna vloga učitelja* (projektna naloga). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/doc/___PROJEKTNA%20NALOGA%20Svetovalna%20vloga%20u%C4%8Ditelja.doc (julij 2008).



IZBOLJŠANJE MEDOSEBNIH ODNOSOV V STAROSTNO MEŠANEM ODDELKU – AKCIJSKA RAZISKAVA / Tjaša Sovre / OŠ Ivana Kavčiča Izlake

V šolskem letu 2008/09 sem začela s poučevanjem učencev v kombiniranem oddelku 1., 2. in 3. razreda na podružnični osnovni šoli. Kot učiteljica začetnica sem bila tako postavljena pred velik izziv. Po nekaj mesecih dela z učenci sem ugotovila, da je bilo naše šolsko delo preveč usmerjeno v učno snov, zanemarila pa sem načrtno delo na področju medosebnih odnosov med učenci. V oddelku so se vsakodnevno pojavljali takšni in drugačni spori med učenci. Ob koncu pouka ali pa kar med poukom smo precej časa namenili ravno reševanju teh sporov. Spoznala sem, da smo zaradi slabih medosebnih odnosov med učenci izgubili kar nekaj ur, ki bi jih lahko bolj produktivno izkoristili. Sama pri sebi sem sklenila, da s takšnimi odnosi v razredu ne moremo več nadaljevati. Odločila sem se, da bom načrtno spremenila medosebne odnose med učenci. Tako smo trikrat na teden izvajali socialne igre, ki so bile učencem zelo všeč. Takšnega načina dela prej niso bili vajeni.

1 Uvod

Vsak je raje v skupini, kjer vladajo prijetni, dobri in spodbudni medosebni odnosi, kakor pa v skupini, kjer je med člani čutiti napetost, neugodna čustva in rivalstvo. Tako je pri učiteljevem vodenju razreda pomembno iskanje poti za spodbudne medosebne odnose, če želi, da se učenci počutijo prijetno in varno. Učitelj naj bi se držal splošnega, t. i. zlatega pravila za dobre odnose, in sicer da se do drugih obnašamo tako, kot želimo, da se drugi do nas. Dobro se namreč razumemo z ljudmi, ki so do nas spoštljivi in vljudni, ki vidijo naše dobre stvari in jih tudi razvijajo, ki so nasmejani, znajo ob pravem času najti lepo besedo, ki znajo prisluhiti, upoštevajo naše mnenje, ki jih zanima naše delo in z ljudmi, ki se izogibajo sarkazmu, opravljanju in osebnim kritikam (Cowley 2007).

Na kakšen način bomo poskušali spodbuditi pozitivne medosebne odnose v razredu, je seveda odvisno od nas. Sama sem se odločila, da bo moja akcijska raziskava temeljila na socialnih igrah.

»Socialne igre so usmerjene v socialno učenje in so pomembno dopolnilo vzgojno-izobraževalnega procesa. Omogočajo spoštovanje individualnosti in posebnosti posameznika, v ospredju je osebno zorenje, preko socialnih iger spoznavamo samega sebe, svoje potrebe in čustva. Cilj je izboljšanje komunikacije s seboj in drugimi« (Schmidt 1992: 421). Korist socialnih iger za učenca je ta, da pridejo v medsebojni stik, se povežejo, osamljeni otroci vzpostavijo stik z drugimi, otroci, ki so preveč vsiljivi, pa se podredijo pravilom skupine. Med njimi se razvije solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Otroci se sprostijo, zmanjšajo se bojzani, ker svoja čustva in stališča lahko

izrazijo in vedo, da bodo sprejeta (npr. otrok nekaj naredi ali pove, drugi člani skupine pa to opazijo ter upoštevajo njegovo mnenje) (Virk Rode in Belak Ožbolt 1990).

2 Akcijska raziskava

Trening socialnih veščin je bil pogoj za izvedbo akcijske raziskave, pri kateri je glavni namen spremeniti določeno vedenje; v tem procesu pa si sledijo načrtovanje, akcija in evalvacija (Valenčič Zuljan in Kalin 2007). N. Trunk Širca (2009) akcijsko raziskovanje opredeli kot način dela, ki ga ustvarja praktik in s katerim si prizadevamo nekaj izboljšati. Pri akcijskem raziskovanju pa ne gre le za izboljšavo prakse, temveč tudi za poglobljeno razumevanje prakse in pogojev, v katerih ta poteka (Valenčič Zuljan in Kalin 2007).

Raziskava je potekala akcijsko, tako da sem najprej ugotovila, kakšni so medosebni odnosi med učenci v oddelku, nato pa sem z različnimi interakcijskimi igrami dva meseca trikrat tedensko načrtno spodbujala odnose v razredu. Med izvajanjem in ob koncu interakcijskih iger sem ugotavljala spremembe medosebnih odnosov v oddelku.

2.1 Postopek raziskave

Raziskava je potekala od februarja do aprila 2009. Na začetku februarja sem z učenci izvedla sociometrično preizkušnjo. To je metoda, ki se uporablja za merjenje otrokovega statusa v skupini. Z njo dobimo sliko skupine in statuse posameznikov (Sagadin 1977). Do želenih podatkov lahko v okviru sociometrične metode pridemo z enostavnim postopkom, pri katerem vsem članom neke skupine postavimo vprašanja, ki nas zanimajo (Flere 2000). Učence v razredu sem vprašala, s kom se najraje igrajo. Vsak učenec je lahko navedel tri sošolce.

Nato so učenci izpolnili lestvico »Kdo je kdo?« (McGarth in Francey 1996). Z omenjeno lestvico ugotavljamo, kako učenci zaznavajo drug drugega oz. kakšno mnenje imajo o svojih sošolcih. Vsak učenec je lahko napisal največ dva sošolca, ki ustrezata določenemu opisu. Omenjena lestvica je v prilogi.

Po ugotavljanju stanja v oddelku sem dva meseca trikrat tedensko izvajala različne socialne igre. V času izvajanja socialnih iger sem učence najmanj enkrat tedensko opazovala pri socialnih aktivnostih in si beležila opažanja o medosebnih odnosih v skupini (anekdotski zapisi). Po izvajanju socialnih iger sem – enako kot pred njihovim izvajanjem – uporabila sociometrično preizkušnjo, na osnovi katere sem ugotavljala »nove« medosebne odnose med otroki v oddelku.

2.2 Socialne igre

V nadaljevanju bom predstavila nekaj socialnih iger, s katerimi sem spodbujala pozitivne odnose med učenci. V veliko pomoč sta mi bili knjigi *Prijazni učenci, prijazni razredi* avtoric McGrath, H. in Francey, S. ter *Razred kot socialna skupina in socialne igre* avtoric Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J.

Ker pa je smisel posameznih iger v tem, da otroci naučeno razumejo in uporabijo v vsakodnevnem življenju za izboljšanje medosebnih odnosov (Virk Rode in Belak Ožbolt 1990), smo se po vsaki igri tudi pogovorili.

2.2.1 Pogovor v parih

Cilj: Poudarek je na verbalni komunikaciji in poslušanju sogovornika.

Potek: Učenci se pogovarjajo o sebi v parih 2–5 minut (interesi, preživljanje prostega časa, doživljanje šole ...). Potem zamenjajo vloge. Vsak predstavi sogovornika celotni

skupini tako, da se postavi v njegovo vlogo. Npr. »Sem Matej (prevzeto ime od sogovornika), učenec 3. razreda ...«

Ob koncu sem učencem postavila vprašanje: »Kaj se ti je zdelo težje, poslušati sogovornika ali govoriti o sebi nekaj minut?«

2.2.2 Kaj je spremenjeno

Cilj: Učenci se učijo opazovati. Namen igre je prepoznati, v čem in kako se je partner spremenil.

Potek: Skupina se razdeli na dve podskupini, ki se postavita v vrsti ena proti drugi. Vsak član ima eno minuto časa, da skrbno opazuje tistega, ki mu stoji nasproti. Nato se vsi obrnejo tako, da si kažejo hrbet in se ne vidijo. Vsak na sebi spremeni tri stvari. Nato se obrnejo zopet drug proti drugemu in skušajo ugotoviti, v čem se je tisti, ki mu stoji nasproti, spremenil.

Ob koncu sem učencem postavila vprašanja: »Ali se vam zdi pomembno, da opazimo spremembe pri posamezniku?« in »Kako se počutiš, kadar nekdo opazi, da imaš npr. novo pričesko, nov pulover ...?«

2.2.3 Prebijanje skozi krog

Cilj: Posameznik jasno izrazi in zaščiti svoje interese pred dokaj močno skupino.

Potek: Vsi člani razen enega stojijo, se primejo za roke in oblikujejo trden krog. Eden stopi v sredino in se skuša prebiti ven.

Ob koncu sta sledili vprašanja: »Kako si se počutil, ko si se prebil skozi trden krog (oz. ko si dosegel svoj cilj)?« in »Kako si se počutil, ko se nisi mogel prebiti skozi trden krog?«

2.2.4 Premikanje drug drugega

Cilj: Učenci spoznavajo občutja, ki nastanejo na obeh straneh v konfliktni situaciji.

Potek: Dva člana skupine se postavita drug proti drugemu, iztegneta roki in se primeta tako, da so prsti prepleteni. Na znak skuša vsak s pritiskom rok premakniti drugega in ga pripraviti do tega, da se umakne s svojega mesta. Z bojem lahko prenehata, kadar želita.

Ob koncu so sledila vprašanja: »Kako si se počutil, ko si premagal svojega sošolca?«, »Kako si se počutil, ko te je sošolec premagal?« in »Kako lahko dosežeš oz. uresničiš svoj interes, cilj, ki je v nasprotju z interesi drugih?«

2.2.5 Smejoča žoga

Cilj: Spodbuditi učence k oblikovanju pozitivnih povratnih sporočil drug drugemu in jih učiti, kako sprejemati pozitivna sporočila.

Potek: Zelo lahki žogi narišete smejoč obraz (oči in usta). Udeleženci se postavijo v krog in tisti, ki ima žogo, jo vrže enemu izmed njih rekoč: »Smejočo žogo dajem Tini, saj mi je danes pomagala počistiti tablo.« Vzroke si izmislijo učenci sproti. Ta, ki je žogo prejel, nato nadaljuje z igro.

Ob koncu sem učence vprašala: »Kako se počutiš, ko nekomu rečeš nekaj pozitivnega?« in »Kako se počutiš, ko tebi nekdo reče nekaj pozitivnega?«

2.2.6 Vesele gosonice

Cilj: Učenci se učijo upoštevati pravila, pozitivno prenašati zmago in poraz.

Potek: Vsak igralec igra zase. Cilj vsakega je, da bo prvi narisal, oblikoval »veselo gosonico«. Popolna gosonica ima namreč glavo, telo, šest nog in dve tipalki. Kocka odloči, kateri del gosonice se sme narisati (npr. če učenec vrže 1, lahko nariše glavo, če vrže 5 lahko nariše eno nogo ...). Če je igralec pravkar vrgel kocko in narisal del gosonice, potem pa je med igro spet vrgel enako številko, mora kocko podati naprej. Če pa vrže 6, lahko meče kocko še enkrat.

Ob koncu sledita vprašanja: »Kako si se počutil, ko si prvi narisal gosonico?«, »Ali ti je bilo težko sprejeti poraz?«

Zadnja igra, ki jo bom predstavila, je bila učencem najbolj všeč in smo jo tudi največkrat izvajali:

2.2.7 Reševanje konfliktno situacijo preko iger vlog

Cilj: Člani se učijo vedenja oziroma reakcij v konfliktni situaciji.

Potek: Člani skupine skušajo odigrati posamezne konfliktno situacije, ki jih določijo vodja ali člani skupine.

Moji učenci so zaigrali naslednje konfliktno situacije:

- ▶ Sošolca gresta proti šoli in najdeta kovanec. Čigav je kovanec?
- ▶ Dva prijatelja gledata televizijo, vendar bi vsak izmed njiju rad gledal svoj program. Kako se bosta dogovorila?
- ▶ Na isti dan si povabljen na dva rojstna dneva. Kako rešiš ta problem?

- ▶ Tvoj sošolec te je spravil v težavo, ker je med poukom glasno govoril s teboj. Vsakič, ko si mu odgovoril, te je učiteljica zalotila, zato si bil kaznovan. Kako bosta s sošolcem rešila problem?
- ▶ Tvoj najboljši prijatelj te nenadoma ne pogleda več in se začne družiti z nekom drugim. Kaj boš storil?

Ob koncu sta sledili vprašanja: »Ali je spore lahko reševati?«, »Ali vedno lahko najdemo rešitev, ki bo obema ugajala?«

3 Zaključek

Akcijska raziskava je pokazala, da so socialne igre pozitivno vplivale na medosebne odnose učencev v razredu, saj se je po načrtnem spodbujanju medosebnih odnosov zmanjšalo število otrok, ki jih po kriteriju »s kom se najraje igra« (sociometrična preizkušnja) nihče ni izbral, poleg tega pa se je izboljšala komunikacija v skupini, razred kot celota je postal bolj povezan, med učenci je bilo več medsebojne pomoči in strpnosti.

O pozitivnem vplivu socialnih iger na medosebne odnose učencev v razredu je bilo že veliko napisanega, kljub temu pa menim, da se učitelji premalo zavedamo, kako pomembni so pozitivni medosebni odnosi za kvalitetno šolsko delo. Po mojih izkušnjah je šolsko delo še vedno preveč usmerjeno v učno snov, zanemarja pa se načrtno delo na področju medosebnih odnosov. Največkrat »zmanjka časa« za takšno in drugačno »učenje« o medosebnih odnosih.

Raziskava je bila pomembna, saj prikazuje, da lahko učitelj s socialnimi igrami v relativno kratkem času pozitivno vpliva na medosebne odnose učencev v razredu. Kljub temu da se mora učitelj držati učnega načrta, predelati vso načrtovano učno snov in jo utrditi, bi si moral vzeti, če že ne vsak dan, pa vsaj nekajkrat na teden, čas za spodbujanje pozitivnih medosebnih odnosov. Poleg tega raziskava prikazuje, da lahko načrtno spodbujamo medosebne odnose tudi v starostno mešani skupini.

Iz svoje raziskave lahko povzamem, da so medosebni odnosi učencev v razredu pomembni, saj vplivajo na splošno počutje učitelja in učencev v razredu. Čas, ki ga učitelji porabijo za vsakodnevno reševanje sporov med učenci, je pomemben, saj otrokom na ta način omogočamo, da so prijazni drug do drugega, da se

v razredu dobro počutijo in so radi s svojimi sošolci. Eden od načinov spodbujanja medosebnih odnosov je tudi trening socialnih veščin preko različnih interakcijskih iger.

Precej zanimivih dejavnosti za učenje socialnih veščin lahko učitelji najdejo v že omenjeni knjigi *Prijazni učenci, prijazni razredi*, v kateri so predstavljene različne lestvice, s katerimi analiziramo dogajanje v razredu, ter postopki za reševanje določenih težav.

Spoznala sem, da se čas, ki ga porabimo za načrtno spodbujanje medosebnih odnosov, zelo »obrestuje«. Poleg tega, da se otroci preko različnih iger učijo socialnih veščin, se lahko tudi neizmerno zabavajo in se ob tem sprostitjo. Zaradi tega vem, da bom socialne

igre in druge oblike spodbujanja medosebnih odnosov redno vključevala v svoje vzgojno-izobraževalno delo.

Literatura

- Cowley, S. (2007). *Kako umiriti razred: poučevanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Modrijan.
- Flere, S. (2000). *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- McGrath, H., Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.
- Sagadin, J. (1977). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, I. del*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Schmidt, M. (1992). Socialne igre v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Educa*, 1. 2, št. 6. 421–426.

- Trunk Širca, N. *Akcijska raziskava in nenehno izboljševanje šol*. http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/Nada_Trunk_Akcijsko_raziskovanje.pdf (dostop 28. 11. 2009)
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*. 1. 58, št. 2. 162–179.
- Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Priloga: Lestvica »Kdo je kdo?«

(po McGrath in Francey 1996)

Na naslednjih dveh straneh je nekaj opisov različnega vedenja. Preberi jih in nato k vsakemu opisu pripiši ime enega ali največ dveh sošolcev, katerih vedenje ustreza temu opisu. Ne pripiši več kot dveh imen, lahko pa pripišeš le enega ali pa nobenega, če opis ne ustreza vedenju nobenega izmed tvojih sošolcev/sošolk.

S tem fantom/dekletom se je res lepo igrati.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle se večkrat na igrišču igra sam/a.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle druge pogosto udari ali ščipa.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle drugim pogosto kaj prijaznega reče.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle želi drugim pogosto ukazovati.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle je pogosto žalosten/na.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle ne prenese poraza.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle ti bo pomagal/a, če boš potreboval/a pomoč.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle je zelo tih/a in miren/a in se tudi ne udeležuje skupnih iger.

1. _____ 2. _____

Iz tega fanta/dekleta se v razredu velikokrat norčujejo.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle le redko govori z drugimi.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle se velikokrat prepira.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle je prijetne zunanosti.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle misli, da ga/je drugi ne maramo.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle drugim pogosto govori grde stvari.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle je zelo dober/ra v športu.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle stvari z drugimi ne deli.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle pogosto ne upošteva pravil.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle je uspešen/a in se v šoli trudi.

1. _____ 2. _____

Ta fant/to dekle v športu ni najboljši/a.

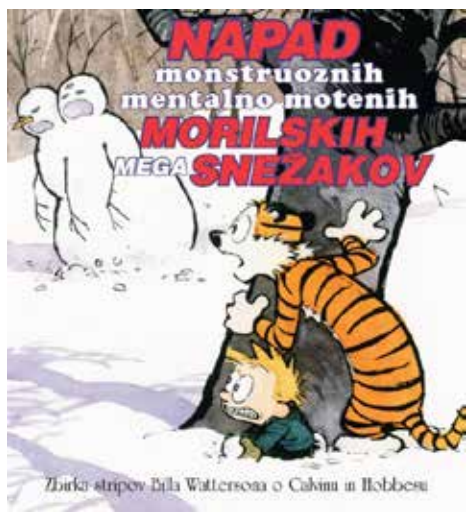
1. _____ 2. _____

Calvin in Hobbes



Nekaj pod posteljo se slini
Čudaka z drugega planeta
Varovančevo maščevanje

**ŽE ČETRTA KNJIGA
NAJZABAVNEJŠEGA
STRIPA NA SVETU**



Napad monstruoznih
mentalno motenih morilskih
mega snežakov

9,99 EUR

04 5320 203
www.didakta.si
zalozba@didakta.si
www.facebook.com/
calvininhobbes



UČITELJ/VZGOJITELJ USTVARJA ODNOS / Mirjam Horzelenberg / SŠ za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Ljubljana

Vzgoja je proces, ki zajame tako vzgojitelja kot vzgajanega, teče v obeh smereh in vse življenje. Zato je odnos med učencem in učiteljem, v katerem vsak naredi svoj del, v spoštovanju do drugega in do njegove edinstvenosti, temeljnega pomena.

Že v slovenski pedagoški tradiciji tako bere-mo: »Nad vse važno je neposredno doživetje vzgojiteljeve osebe, ki odloča, ali je vzgojitelj gojencu tudi osebno blizu ali ne, ali je med njima kaka osebna in čustvena zveza in ali je med njegovo in gojenčevo osebo sploh iz-grajen osebnostni most, ki omogoča vzgojno oblikovanje in sprejemanje. Vzgojiteljem, ki so se nam približali tudi kot ljudje, se radi pre-pustimo v vzgajanje, ker jih osebno čutimo, ker jih imamo radi, jih cenimo in spoštujemo tudi kot osebe in ne le kot nosilce nekih idej. [...] To so osebnostno močni ljudje, ki jim zaradi osebnostne moči in notranje izgra-jenosti radi sledimo. [...] Taki ljudje morda najbolj vzgajajo, kadar sploh nočejo vzgajati, ker so takrat najneposrednejši, najtoplejši in najpristnejši in ker odpade vsa metodična izu-metničenost namenskega vzgojnega dejanja« (Gogala 1939 v Gogala 2005: 72–73).

Vloga vzgojitelja je za vzgojo ključnega po-mena, saj je človek bitje odnosov. V jedru vzgoje je odnos, sobivanje, sodelovanje, so-doživljanje, izvorna funkcionalna vredno-stna komunikacija. Vzgoja je »oblikovanje, razvijanje človeške identitete v otroku, mla-dostniku, odraslem« (Pediček 1998: 143). Ta proces poteka na relaciji človek – človek. Zato je »vzgoja/vzgajanje na svojem najglobljem dnu medčloveška vrednostna komunikacija, v okviru katere komunikatorji razvijajo in oblikujejo vrednostne odnose in razmerja komunikantov« (Pediček 1998: 98).

Podobno tudi Gerjolj prav v odnosih vidi glavno vzgojno in učno sredstvo (glej Gerjolj 1991). »Znanje, ki ga učenec išče pri učitelju, je namreč vedno bolj povezano z utemeljeni-mi mnenji in stališči kot z informacijami ...« (Gerjolj 2004: 95). Zato je učiteljeva osebnost še kako pomembna.

Tudi Svetina meni, da je vzgoja razvoj človeko-vih potencialov, s katerim »spravimo ali izvleče-mo na dan tiste njegove zmožnosti ali vrline, ki so bile prej skrite« (Svetina 1990: 25). Iz tega sle-di, da je učitelj »otrokov prijatelj in pomočnik, svetovalec, ki mu pomaga [...], spodbujevalec

zanimanja« (Svetina 1990: 134). 'Prijateljska' vzgoja naj bi omogočila, da posameznik od-krije »lastne osebne vrednote in lastne življenj-ske maksime, svoja načela, norme in ideale« (Svetina 1990: 26) – tako postane moralen in avtonomen, kritičen in ustvarjalen.

Vzgojitelj vedno predstavlja nek model, ne glede na to, ali je pasiven ali aktiven, av-toritativen ali ljubeč vodja, tenkočuten ali moreč, pogumen ali plah. Prav posebej pa želimo poudariti, kako nujno je za učitelje oziroma vzgojitelje, da damo več prostora in pomena vzgojnemu srečanju, tj. pristnemu srečanju med osebami, kako pomembna je beseda spodbude, opomin na mestu, znak, da nekoga ceniš.

V vzgoji pa je ne nazadnje odločilen prav korak vzgojitelja, ki se začne iz njegovega lastnega življenja. Kot opaža Romano Gu-ardini: »Moja pedagoška prizadevanja za drugega so verodostojna prav zato, ker se bojujem za to, da se izboljšam.« (Guardini 1929 v Guardini 2000: 222). Torej vrednot ne moremo zapovedati, lahko pa jih živimo. Učenec lahko le preko lastne poti te vrednote naredi za svoje, jih sprejme v svoje življenje in jih ponotranji. To je proces rasti, ki mora biti v polnosti njemu lasten, četudi v izme-njavi z drugimi.

Tako učenec doživlja učitelja kot osebo, ki mu konkretno pomaga graditi lastno osebnost na različnih področjih: telesa, razuma, srca, čustev, pa tudi v duhovni razsežnosti. Najzna-čilnejši učinek vzgojnega delovanja pa je ta, da učenec doživlja rezultate vzgoje in se v življenju ravna po načelih tistega vzgojnega procesa, ki ga je zmožel ponotranjiti do te mere, da le-ta postane njegova samovzgoja, ki ga spremlja in vodi skozi življenje.

Literatura

Gerjolj, S. (2004). Vzgoja in izobraževanje pred nekaterimi izzivi globalizacije. V: Macura, D. (ur.). *Kakšna bo šola prihodnosti?* Radovljica: Didakta. 89–99.

Gogala, S. (1939). Uvod v pedagogiko. Vzga-janje. Ljubljana: Slovenska šolska matica. V: Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi* (ur. Kroflič, R.). Ljubljana: Društvo 2000. 49–105.

Guardini, R. (1929). *Persona e libertà: Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Mazzola, C. (2002). Profilo dell'educatore. *Mondo della cultura, scuola, educazio-ne*, l. 1, št. 2 (april 2002). 2.

Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.

Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo ti-sočletje. Kam in kako s slovensko šolo?* Radovljica: Didakta.

Učitelj oz. vzgojitelj je tisti, ki (Mazzola 2002):

Deluje z namenom. Vzgoja je namenski proces: med številnimi spodbudami, katerim je otrok v vsakem primeru izpostavljen, je vzgojitelj tisti, ki izbira, ponuja, usmerja in ureja tiste, ki se mu zdijo pomenljivi in primerni za razvijanje kognitivnih in čustvenih sposobnosti.

Spodbuja. Spodbuja motivacijo in čut za sposobnost, ki sta temeljni za samospoštovanje pri učencu, ki lahko to obliko medsebojnega delovanja s pomočjo odzivov postopoma ponotranji.

Spremlja. Skrbno spremlja proces učenja in vzgoje, ter tudi uspehe in pozitivni končni izid tega procesa.

Obnavlja in poživlja. V vsaki človeški situaciji je možno najti ali znova odkriti smisel. Vzgojitelj »vzgaja za življenje«, to je, oblikuje ljudi, ki verujejo v življenje in zagovarjajo vrednote, ki so povezane z ljubeznijo. Te pa so: solidarnost, kultura dajanja in medsebojnost kot temelj odnosov.

Vodi. Vzgojitelj vodi, svetuje, posreduje. Po tem se prepozna njegova usposobljenost za vzgojo v luči medsebojnosti.

Priznava in spoštuje edinstvenost in neponovljivost vsakogar. Priznavanje edinstvenosti in dostojanstva vsakega subjekta pomeni spoštovanje vsake vzgojne situacije, ki pušča ob strani že znane formule.

Vzgaja za odgovornost in prizadevanje. Vzgojitelj verjame v možnost, da bo otrok vedno bolj sposoben, da bo sam reševal težave, se »naučil, kako naj se uči«, ter da se bo znal znajti sam.

S svojim zgledom pričuje o vzgojnem delovanju. »Vzgaja z življenjem«: ponuja prepričljiv vzor, ki temelji na njegovi pristnosti; je vzgojitelj, ki zaupa, brezpogojno sprejema, vstopa v resničnost učenca.

»Vse uči vsega.« Razvija vse osebostne razsežnosti; ker spoštuje dostojanstvo vseh in vsakogar, iz vzgojnega odnosa ne izključuje nikogar; s postopnostjo in v polnosti vsem zagotavlja šolski in vzgojni uspeh.



BITI UČITELJ V DANAŠNJI DRUŽBI NI LAHKO / Zdenka Gradišnik / OŠ Selnica ob Dravi

Učiti je »dar od Boga«,
Četudi je težko
 In kdaj pa kdaj naporno.
 Tedaj vzameš v roke um in razum,
 Enakomerno ga razdeliš, pri čemer uporabiš
 Ljubezen, spoštovanje in čustva
 Jasna in odgovorna do vsakega UČENCA posebej,
 ki ti je zaupan, da ga izobražuješ
 v pravo in življenjsko uporabno smer.

Ubogaj, sprejemaj,
Četudi ti je kdaj pa kdaj težko.
 Enkrat boš razumel, da je znanje dragocenost in
 Nenadomestljiva vrednota.
 Enake je ni na vsej širni zemlji tej,
 Cenjene in dragocene, ki ti življenje krasi
 in ga z izkušnjami bogati.

Velikokrat razmišljam in si postavljam vprašanje: »Ali je danes, v tej »skorumpirani« družbi biti UČITELJ še vedno VREDNOTA?« Žalostno, toda resnično se vse bolj v ospredje postavlja dejstvo, da je »biti učitelj« zgolj obrabljena fraza. Kako naj ima svoje mesto med učenci, ko pa smo iz dneva v dan v zobeh tistih, ki nas blatijo, ki vidijo samo naš delovni čas, (ki v resnici ni nič drugačen od ostalih), počitnice in še kaj, kar si jemljejo v svojo prid in korist.

Nihče pa ne vidi tega, koliko svetlih in neprespanih noči premore naš poklic. Poklic, ki zahteva osebnost v vsakem času in vedno na pravem mestu, pripravljenega za nove izzive in vzpone.

Za vsakega učenca želiš biti najboljši, zato si zanj vzameš poseben del časa in svojega

življenja ob pripravi na novi šolski dan in pri tem vključuješ takšne oblike in metode dela, da so za vsakogar sprejemljive in da lahko vsakdo najde kaj zase.

Učiteljski poklic ne pozna osemurnega delovnika. Velikokrat je dan prekratek, da bi lahko izpolnil svojo popolnost in naklonjenost do slehernega učenca v enaki meri, v enakem koščku sreče in zaupanja, predvsem pa mu želiš vcepiti temeljno znanje, ki mu bo koristna popotnica za vse življenje.

Rišem, pišem zvezdam nad oblaki. Skušam jim pričarati toplino in domačnost. Želim biti učencem »druga« mama v času, ki ga preživijo med šolskimi zidovi. Rada bi bila popolna, ampak človeško gledano smo tudi učitelji samo ljudje, rojeni za napake in spodrsrljaje, pa nas velikokrat nihče ne razume.

Žalostno, toda resnično je, da se velikokrat ne znamo med sabo pogovarjati, da med ljudmi vlada razdvojenost, kar je močno čutiti tudi v našem šolskem sistemu. Vsak sistem bi v prvi vrsti moral biti vzor in ogledalo, iz katerega bi lahko črpali za nove ustvarjalne podvige.

Ali je odnos med učiteljem in učenci dovolj dober? Kakor se vzame. Kjer je doma spodbudno življenjsko okolje, kjer imajo starši postavljena zadostna in odgovorna pravila do svojih otrok, je tudi vzdušje in delovna vnema takšnega učenca v šoli odlična, posledično pa je učinkovito sklenjen pedagoški trikotnik med učiteljem, učencem in starši. Takšen učenec bo vseskozi odraščal v življenju uspešnega in odgovornega državljana, znal bo nadgrajevati temelje, ki mu jih je zgradil osnovnošolski učitelj.



OSEBNI RAZGOVORI Z UČENCI / Nataša Klun / OŠ Trnovo

Uspešna podjetja so že dolgo nazaj ugotovila, da so njihovi poslovni procesi odvisni od prepoznanih kriterijev uspešnosti, jasnih poslovnih ciljev in ambicij zaposlenih. Ta podjetja so se zavedala, da bodo bolj uspešna, če bodo imela jasno definirane cilje, ki jih bodo tudi izmenjala z zaposlenimi. Ugotovila so tudi, da je bila posledično tudi motivacija zaposlenih višja. Dober poslovni rezultat je bil tako zgolj posledica pravilne strategije in ambicioznih zaposlenih. Zato so kot orodje za t. i. HRM (human resource management) uporabile letne osebne razgovore (LOR).

Cilji osebnih razgovorov

Ključni cilji osebnih razgovorov v podjetjih (LOR) so sledeči:

- ▶ analiza dosedanjega dela tako z vidika uspeha kot neuspeha,
- ▶ natančna definicija in predstavitev ciljev, želj delodajalca,
- ▶ izražena pričakovanja zaposlenih,
- ▶ izražene ambicije zaposlenega s področja izobraževanja in drugih področij,
- ▶ predlogi za izboljšave.

Na ta način pridemo do okolja, ki ve, kaj hoče, ve, kako do tega priti, in ne izgublja energije za nesporazume in odvečne konfliktno situacije, ki izhajajo iz nedefiniranih vlog ali ciljev.

Z malo domišljije sem ugotovila, da lahko tudi učitelji uporabimo to orodje. Seveda z nekoliko spremenjeno metodologijo in specifičnimi cilji, ki izhajajo iz pedagoško-didaktičnega dela.

Kot razredničarka 9.c. razreda na OŠ Trnovo Ljubljana sem se odločila, da opravi razgovor z vsakim učencem individualno. Za osnutek sem vzela LOR nekega podjetja ter poizkušala modificirati podjetniški vidik v šolski. Ker razred dobro poznam in imam s starši iz tega razreda zelo dobre odnose, sem si zabeležila posamezne pripombe, težave, pomisleke in ideje, ki so prihajali s strani učencev na razrednih urah, bodisi neformalno na hodniku oz. taborih ali s starši preko govornih ur oz. roditeljskih sestankov.

Kot cilje sem si zadala izvedeti in opredeliti:

- ▶ kako posameznik ocenjuje svojo učno uspešnost, čustveno in socialno zrelost v relaciji do sebe oz. pričakovanja staršev,
- ▶ kateri so tisti cilji, ki so si jih zastavili kot posamezniki in v sklopu razredne skupnosti (pravila, dogovori, komunikacija, odgovornost, vrednote),
- ▶ kakšna so pričakovanja učenca do razrednika, učiteljev, šole,
- ▶ katera so učenčeva znanja, ki jih ne more izraziti,

- ▶ kaj ga osrečuje in kaj žalosti,
- ▶ kaj bi on predlagal, da bi se izboljšali medsebojni odnosi, razredna klima.

Imela sem kar veliko pomislekov, kako bodo te razgovore učenci sprejeli, saj se zavedam, da uspešna orodja iz gospodarstva ne pomenijo garancijo uspeha v šolstvu. Naslednji pomislek je bil tudi lastna usposobljenost za povsem specialno kadrovsko orodje.

Vendar sem se vseeno lotila tega projekta z veliko željo, narediti razred bolj koheziven, učno bolj uspešen in z večjim zadovoljstvom učencev, kar se posledično izraža v manj konfliktih, v večjem znanju in z več smeja na licih.

1. Potek projekta po fazah z lastnimi subjektivnimi opažanji:

Na razredni uri sem predstavila ta projekt celemu razredu in priporočila, da se pripravijo na ta sestanek, ki bo za vsakega trajal cca. 20 min. Če bodo pripravljene in bodo že pred tem razmislili o vprašanjih, bo pogovor lažji, hitrejši in bolj produktiven.

Učenci so poslušali mirno, zbrano. Imeli so nekaj vprašanj: kje bo pogovor, bo kdo še zraven, kakšni bodo rezultati tega pogovora. Na vsa ta vprašanja sem lahko odgovorila, ker sem se iz malce negotovosti pred obsežnostjo projekta dobro pripravila in imela definirane vse cilje.

Odgovori so jih zadovoljili, čeprav nisem imela občutka, da bodo ta projekt vsi vzeli resno.

2. Na koncu razredne ure so učenci imeli možnost izbrati termin, ki bi jim ustrezal za razgovor.

Ob koncu pouka sem prišla v razred pogledat, kako so se uspeli razporediti in bila sem presenečena. Vsi učenci so izbrali termin in se zapisali za razgovor. To mi je vilo veliko upanja, vendar so bili občutki še vedno mešani.

3. Razgovori z učenci

Drugo presenečenje. Učenci so na razgovore prihajali pripravljene. Za njih je bila to zanimiva

izkušnja. In zelo zanimiva izkušnja je bila tudi zame. Povsem odprt pogovor brez zadreg, jasno izražene samokritike, ambicije, težave, s katerimi se soočajo, odločitve, ki jih morajo sprejeti. Vse skupaj sem kot alineje zabeležila in mi bo služilo kot osnova za naslednji morebitni razgovor. Hkrati pa bom to uporabila kot opomnik, katere ukrepe in predloge velja izpostaviti na konferencah in jutranjih sestankih vseh zaposlenih šole ter v komunikaciji s starši.

4. Najbolj pogoste ugotovitve ali izjave:

- ▶ težko se motiviram, ker je snov dolgočasna, neuporabna, vsega je preveč, naše misli so med poukom čisto drugje;
- ▶ bolj zanimivo je projektno/problemsko učenje in ne klasično, frontalno podajanje snovi;
- ▶ želimo si učitelje, starše, prijatelje, ki te skušajo razumeti in te vzpodbujajo pri delu;
- ▶ želimo si več neformalnih pogovorov z učitelji;
- ▶ želimo si več športnih aktivnosti, več dejavnosti, kjer se lažje prepoznamo in najdemo;
- ▶ hrana nam ni vedno všeč.

Namesto zaključka

Bilo bi zelo prevzetno in nekorektno delati preproste zaključke, da t. i. LOR rešuje vse probleme, ki jih imajo učenci v šoli. A kot orodje za razumevanje potreb učenca, motivacijo in promocijo učenja ter šolskih pravil lahko rečem, da se odlično obnese. Terja veliko razmislekov pred samo izvedbo, zahteva motivacijo učitelja, da je zbran in pozoren pri vseh razgovorih. V mojem primeru, ob povratni informaciji učencev in staršev, lahko zatrdim, da je to koristno orodje in ga priporočam vsem. Zavedati se je potrebno, da brez konkretnih rezultatov, zahtev in želja, ki pridejo iz razgovorov, tvegamo, da bo ta projekt spet samo dobra ideja s slabim koncem. Zato se morajo predlogi slišati naprej in učenci se morajo zavedati, da se na ta način lahko stvari tudi spreminja.

IZZIVI VRSTNIŠKE MEDIACIJE V REGIJI: KONFERENCA NA OHRIDU / Andreja Kokalj / DIALOGICUM CGP

Center za dialog in politike

Misija OVSE v Skopju in nemška organizacija Forum Ziviler Friedensdienst (Forum Civil Peace Service) sta v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in znanost Republike Makedonije organizirala drugo mednarodno konferenco o vrstniški mediaciji, namenjeno razpravi o institucionalni podpori in regionalizaciji. Konferenca je potekala na Ohridu med 10. in 12. oktobrom 2013. Na konferenci se je zbralo 50 udeležencev iz ministrstev za šolstvo v regiji, predstavnikov šol, univerz ali drugih izobraževalnih institucij ter predstavnikov mednarodnih organizacij in organizacij civilne družbe iz balkanske regije ter drugih evropskih držav.

Na konferenci so se predstavljale dobre prakse¹, hkrati pa je bila to priložnost za krepitev regionalnega sodelovanja z izmenjavo znanja, pogledov in mednarodnih izkušenj s področja šolske ter vrstniške mediacije. V okviru konference so bile obravnavane teme kot so: možnosti za institucionalizacijo mediacije, primerjava med sodišču pridruženo mediacijo in vrstniško mediacijo, spregovorilo se je o mehanizmih in orodjih za vključevanje mediacije v šolski kurikulum ter vključitev vrstniške mediacije v šole kot enega od dolgoročnih načrtov za zmanjšanje nasilja šoli. Potekala je razprava o regionalnih standardih in pristopu k mediaciji ter vprašanju formalizacije regionalnega sodelovanja, predstavljeni so bili izzivi, vezani na evalvacijo vrstniške mediacije, ter pogledi na vlogo mediacije pri premagovanju etničnih in kulturnih razlik.

V nadaljevanju predstavljam nekaj izzivov, vezanih na vrstniško mediacijo. Vrstniška mediacija (peer mediation) je eden od načinov, ki jih lahko šola uporabi za spodbujanje in razvijanje strpnega ter konstruktivnega razreševanja konfliktov.² Pri vrstniški mediaciji učenci (vrstniški mediatorji) pomagajo učencem, ki so v medsebojnem sporu, najti rešitev spora in spremeniti način vedenja, ki je do spora privedel.

Pogledi na izzive vključitve programa vrstniške mediacije v šole

Posebna kvaliteta vrstniške mediacije je, da spodbuja pozitivno komunikacijo med udeleženci – vrstniki ter opolnomoči učence, da sami prevzamejo odgovornost za razrešitev lastnega spora preko dialoga, ob pomoči njihovega sovrstnika – vrstniškega mediatorja.

V okviru konference smo udeleženci iz regije poudarili pomembnost kakovostnih treningov za vrstniške mediatorje, saj je to eden od načinov za vzpostavitev kakovostnih programov vrstniške mediacije v šoli. Različne nevladne organizacije (zavodi, društva) lahko preko svoje neprofitne aktivnosti pripomorejo k oblikovanju kvalitetnih programov za vrstniško mediacijo, sodelujejo pri oblikovanju gradiv ter učnih pripomočkov za

treninge vrstniških mediatorjev ali šoli nudijo podporo pri vzpostavitvi njenega programa vrstniške mediacije s svetovanjem ali ponudbo treningov.

Smiselno je, da se za šolske in vrstniške mediatorje usposobi učitelje ali strokovne delavce, tako da v prihodnje šola sama usposablja učence za vrstniške mediatorje in s tem prihrani pri nadaljnjih stroških usposabljanj.



¹ Več o vrstniški mediaciji na Hrvaškem v Pavlica, V. in Kokalj A., Primer dobre prakse – vrstniška mediacija na Hrvaškem, v: Didakta, št. 142/2011, str. 15–16.

² Betteto, N. idr., Bela knjiga o mediaciji, str. 62.

Vrstniška mediacija pa ni zgolj eden od načinov za zmanjševanje konfliktov v šoli, temveč – kot so poudarili udeleženci iz Makedonije ter Srbije – predstavlja tudi orodje za boljšo vključenost učencev iz občutljivih družbenih skupin v šolo. Pri vseh prednostih vrstniške mediacije je smiselno posvetiti posebno pozornost tudi zagotavljanju ustrezne pozitivne podpore in spodbude s strani vodstva šole, učiteljskega zbora in drugih zaposlenih ter staršev in lokalne skupnosti.

Pogledi na izzive evalvacije programa vrstniške mediacije

Še pred vključitvijo programa vrstniške mediacije v šolo je smiselno razmisliti in določiti načine, kako se bo program spremljal in evalviral (vrednotil). Evalvacija je postopek, po katerem se ovrednotijo in vsebinsko ocenijo koristne informacije, ki se zbirajo med izvajanjem programa vrstniške mediacije in služijo kot povratna informacija o spremljanju

programa, njegovemu razvoju, napredku in so podlaga za morebitne prihodnje izboljšave, spremembe ter zaključke.

Pomembno je, da se vzpostavijo kriteriji in kazalci, po katerih se bo spremljalo napredovanje programa, ter določijo tudi merljivi cilji ali spremembe, ki jih želi šola z vključitvijo programa vrstniške mediacije v šolo doseči. Pridobljeni rezultati tako predstavljajo informacijo šoli, učencem, staršem in ustanovitelju oziroma lokalni skupnosti o napredku in smiselnosti izvajanja programa vrstniške mediacije v šoli. Izzivi, ki smo jih udeleženci na konferenci izpostavili, so bili predvsem povezani z omejitvami glede pridobivanja objektivnih podatkov. Rezultati, ki jih pridobimo z vprašalniki, ki se jih daje učencem o zadovoljstvu, na primer v zvezi z izvedenim usposabljanjem za vrstniškega mediatorja, so subjektivno obarvani. Smiselno je, da se subjektivnost rezultatov ozavešči tako pri

tistih, ki evalvacijski material pridobivajo, kakor tistih, ki ga pripravljajo.

Vprašanja, ki si jih je glede evalvacije smiselno postaviti, lahko poimenujemo v trojki: KAJ – KAKO – KDAJ. Oseba ali skupina oseb, ki bo zadolžena za evalvacijo, se torej vpraša: kaj se bo merilo in katere kazalce se bo za to uporabilo (KAJ); kako se bo podatke pridobilo, ali se bo uporabilo vprašalnike, intervjuje, ali se bo podatke pridobivalo skozi igro ali kakšno drugo aktivnost in na kakšen način se bo podatke predstavilo (KAKO); ali se bo na začetku pripravila neka ocena obstoječega stanja, se bo podatke pridobivalo že med samim izvajanjem neke aktivnosti ali šele po njenem zaključku (KDAJ).

Sklep

Regionalno povezovanje na področju šolske in vrstniške mediacije je dragoceno z vidika delitve izkušenj. Izzivi, s katerimi se srečujemo, so v regiji podobni in zagotovo je nova priložnost za tovrstno sodelovanje pomembna. Konflikti so normalni in sestavni del življenja, tudi v šoli in med vrstniki. Vrstniška mediacija je eden od načinov, kako učencem v šoli omogočiti neposredno izkušnjo samostojnega razreševanja medsebojnih sporov ter jih tako tudi vzgajati v odgovorne osebe, ki medsebojne spore rešujejo s konstruktivnim dialogom, iskanjem alternativ za razrešitev spora ter izbire rešitve, ki bo sprejemljiva za vse udeležene v sporu. Za otroke je poleg večkratne izkušnje, da so zmožni sami razrešiti spor brez posredovanja ali odločitve odraslega (učitelja, svetovalnega delavca), pomembno tudi to, da jim odrasli zaupamo, da bodo spore uspešno reševali in rešili sami.



SVETOVALNI DELAVEC IN UČENEC: DILEME PRI RAZKRIVANJU ZAUPNIH INFORMACIJ V SVETOVALNEM ODNOSU / doc. dr. Petra Gregorčič Mrvar / Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, UL

Načelo zaupanja in zaupnosti je poleg načela delati v dobro učenca in načela prostovoljnosti eno temeljnih načel, ki zavezuje ter usmerja šolskega svetovalnega delavca pri njegovem delu (Programske smernice 2008). Zaupanje je kategorija, ki se nanaša na zasebnost človeka, na njegovo intimo in razkrivanje le-te je eden hujših posegov v človekovo dostojanstvo in človekove pravice. Razkrivanje človekove zasebnosti oz. zaupanega je za človeka lahko tako usodno, da je dobilo tudi pravno podporo. Zaupnost je kategorija, ki se nanaša na zaščito pred razkrivanjem zasebnosti oz. zaupanega. Dopolnjuje se s pravili varstva osebnih podatkov.

Spoštovanje in ohranjanje človekovega dostojanstva in zagotavljanje, da zaupano ne bo razkrita, je temelj za vzpostavljanje svetovalnega odnosa in svetovalne pomoči. Zaupanje je prisotno v vsaki komunikaciji in je sploh pogoj, da med svetovalnim delavcem in učencem, staršem ali učiteljem poteka komunikacija ter da se izmenjujejo informacije.

S svetovalnega vidika je zaupanje torej osrednji pogoj za uspeh. Zaupanje med učencem in svetovalcem je garancija za potrebno izvedbo med svetovalnim procesom. Brez trdnega prepričanja, da bodo zaupane stvari ostale zaupne, je vprašanje, koliko se bodo učenci, ki so dejansko potrebni pomoči, po pomoč obračali na svetovalca.

Na vzpostavljanje zaupanja in zaupnosti med učencem in svetovalcem vpliva dejstvo, da se pri šolskem svetovalnem delu srečujemo z otroki in učenci (mladoletniki), ki zaradi svoje starosti niso odgovorni zakonom. Čeprav imajo otroci, mladostniki svoje pravice, zakonodaja še vedno določa starše oz. skrbnike kot tiste, ki imajo pravico do svojih otrok. Svetovalni delavci so tako po zakonu zavezani, da se podatki, ki se zbirajo v okviru svetovalnega dela, zbirajo v soglasju s starši učencev, razen v primeru, ko je učenec ogrožen in ga je potrebno zavarovati. Svetovalni delavec in tudi drugi strokovni delavci so te podatke dolžni varovati kot poklicno skrivnost.

Zaupnost in razkritje podatkov

Kot sicer v svetovanju tudi pri šolskem svetovalnem delu ravno načelo zaupnosti

svetovalcu pogosto povzroča dileme, v smislu vprašanj: v katerih primerih razkriti zaupne podatke, katere in na kakšen način. Svetovalec lahko praviloma razkrije podatek o

učencu le, če ima za to dovoljenje učenca oz. njegovih staršev. Pravici razkrivanja zaupanega se torej načeloma lahko odreče le svetovanec ali njegov zakoniti skrbnik.



Dilemam v zvezi s prekinitvijo načela zaupnosti se svetovalec deloma izogne tako, da na začetku svetovalnega razgovora učencu sicer zagotovi zaupnost, ob tem pa mu tudi pove, da je dolžan to zaupnost prekiniti v primeru, da mu bo svetovanec zaupal nekaj, kar bo ogrožalo njega ali druge (Pečjak 2004: 202). Svetovalec lahko v takšnem primeru ravna na dva načina, ob katerih bo čim bolj ohranil integriteto svetovalnega procesa in tudi zavaroval dobrobit svetovancev (Sullivan idr. v Pečjak 2004: 202): 1) svetovanca lahko spodbudi, da sam v prisotnosti svetovalca staršem oz. drugi osebi pove za svoje vedenje ali 2) svetovalec lahko starše oz. druge osebe informira v prisotnosti svetovanca.

Taylor in Adelman (v Pečjak 2004: 202) ter Bor idr. (2002) navajajo smernice v primerih prekinitve načela zaupnosti pri mladoletnih svetovancih. Taylor in Adelman poudarjata, da je učencu potrebno pojasniti, zakaj je potrebno prelomiti zaupnost, z njim se je tudi smiselno pogovoriti o tem, kakšne so vse možne posledice prekinitve zaupnosti in končno je potrebno razmisliti, na kakšen način prekiniti zaupnost, da to za svetovanca ne bi imelo negativnih posledic in da bomo kljub temu delali v njegovo dobro. Bor idr. (2002: 69; Pečjak 2004: 202) še dodajajo, da je potrebno:

- ▶ ob pogovoru učencu predstaviti pozitivne vidike prekinitve načela zaupnosti;
- ▶ izraziti pripravljenost, da se učencu zagotovi varno okolje;
- ▶ učencu razložiti, da je prekinitev zaupnosti dolgoročno za učenca boljša;
- ▶ razjasniti, da ni potrebno spremeniti svetovalnega odnosa in se lahko svetovanje nadaljuje.

Svetovalec si mora kljub prekinitvi načela zaupnosti prizadevati ohraniti medsebojno zaupanje, saj je to temelj svetovalnega dela. Obenem mora pri posredovanju podatkov drugim ustanovam zavarovati dobrobit učenca. Kot zapiše Resman (1999), bo svetovalni delavec brez soglasja učenca ali starša zaupno najpogosteje razkril:

- ▶ ko bo ocenil, da obstaja nevarnost samomora;
- ▶ ko svetovanec (učenec) kaže, da utegne storiti kriminalno dejanje, ali ko svetovalec presodi, da je nevaren za družbo ali samega sebe;
- ▶ ko je vpleten v kriminalno dejanje;
- ▶ ko gre za mladoletnika, za katerega svetovalec domneva, da je žrtev kriminala,

zlorabe (nasilja, incesta, nadlegovanja, posilstva itd.). V primeru nasilja v družini je postopek ravnanja svetovalnega delavca in drugih strokovnih delavcev v šoli določen v Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009).

Razkrivanje zaupnega v primeru tveganih oblik vedenja učenca, npr. kajenja, zlorabe alkohola, drog, nasilnega ravnanja itd., je odvisno od intenzivnosti, pogostosti in trajanja določenega tveganega vedenja; bolj kot bodo tvegana vedenja pogosta, intenzivna in bodo trajala daljše časovno obdobje, večja je verjetnost, da bo svetovalni delavec takšno vedenje razkril ostalim, npr. staršem ali vodstvu šole (Moyer in Sullivan 2008).

Ni torej vse, kar je povedano na štiri oči, zaupne narave, ohranjanje zaupnega pa ne vedno v dobro svetovanca. S strokovno-etičnega vidika je včasih bolj etično (v imenu načela »delati v dobro svetovanca«) stvar tudi razkriti. Včasih šele razkritje zaupnega vznemiri socialne službe, širšo javnost in politiko, da pomagajo človeku (učencu, staršem) in drugače gledajo na podobne pojave v družbi.

Svetovalni delavec mora ob razkritju zaupnih informacij drugi osebi razmisliti, kdo je ta oseba, ali je verodostojna in vredna zaupanja, katere podatke ji namerava zaupati in v kakšni obliki jih bo posredoval. Prepričati se mora torej, ali bodo informacije pri tretji osebi varno spravljene, da jih le-ta ne bo neodgovorno razkrivala. S tem vprašanjem se svetovalni delavci v šoli srečujejo na vsakem koraku, ko skupaj s starši in učitelji načrtujejo in tudi koordinirajo svetovalno pomoč učencem.

Svetovalni delavci si niso enotni v odločanju o tem, kdaj prekiniti načelo zaupnosti in posredovati podatke drugim, npr. staršem, vodstvu šole itd., in v primeru dilem v zvezi s prekinitvijo zaupnosti ravnajo različno (prim. Moyer in Sullivan 2008). Ravnanje v zvezi s prekinitvijo načela zaupnosti naj bo vedno posledica strokovne odločitve vsakega posameznega svetovalca, pogojena z značilnostmi konkretnega primera. Osrednji kriterij, zaradi katerega lahko prekinemo molčečnost, bo, da razkritje ne bo v škodo učencu, pač pa v njegovo dobro.

Literatura

- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S., Brace, C. (2002). *Counselling in schools*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Moyer, M. in Sullivan, J. (2008). Student risk-taking behaviors: When do school counselors break confidentiality? *Professional School Counseling*, 1. 11, št. 4, 236–245.
- Pečjak, S. (2004). Etični vidiki svetovanja. V: Pečjak, S. (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za psihologijo. 200–209.
- Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode* (2009). Ur. l. RS, št. 104/2009.
- Programske smernice* (2008). Svetovalna služba v osnovni šoli. Svetovalna služba v vrtcu. Svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1999). Med zakonom in etiko svetovalnega dela. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrincič in J. Musek. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 207–224.

MLADOSTNIKOVA SAMOPODOBA V PROBLEMATIKI MOTENJ HRANJENJA / Aleksandra Rožman /

Svetovalnica za motnje hranjenja INTROSPEKTA

»Počutiti se resničnega je več kot obstajati;
 pomeni najti način biti sam svoj,
 imeti samosvoj odnos do soljudi in imeti sebstvo,
 v katero se lahko umaknem, da bi se sprostil.«
 Donald W. Winnicott (2001)

Mladostnik, ki razvije problematiko motenj hranjenja, je mladostnik, ranjen v sebstvu, kateremu je odvzeto človekovo naravno občutenje osebnostne edinstvenosti, samosvojesti in nepovonljivosti. Težave odraščanja, s katerimi se soočajo vsi odraščajoči otroci, se v problematiki motenj hranjenja pogostokrat preobrazijo v grozote odraščanja. Prestopanje meja družinskega okolja, izkušanje zunanjega sveta in vzajemno spoznavanje raznolikih vidikov doživljanja sebe ožigosa duševna bolečina. Mladostnikovo pristnost zamenja ponarejenost, sproščenost prisila in njegovo spontanost kontrola. Ogleдалo, v katerem se ogleduje takšen mladostnik, je razbito. Kaže mu izkrivljenega, v skrajnosti pohabljenega sebe.

Človekovo doživljanje sebe

»Kako doživljam sebe?« je vprašanje, ki dobiva izjemen pomen v obdobju mladostništva, in vprašanje, ki izziva osebnostno integriteto slehernega posameznika tekom življenja. Prebuja joče se sile samostojnosti in samoiniciativnosti, ki terjajo odgovore na takšno vprašanje, mladostnika ženejo v raziskovanje lastne identitete. Neobremenjen mladostnik se tako zagnano podaja v zunanji svet izzivov, ki čakajo nanj, da jih bridko spozna in pogumno prebrodi. Zgodnje mladostništvo lahko opredelimo kot čas resnejšega zavedanja usmerjanja svoje osebnostne moči in razvijanja svojih potencialov. To je čas, v katerem odnos do samega sebe, svojo samopodobo, kažemo bolj kot kadarkoli prej ponosno in samosvoje zunanjemu svetu. »Kdo sem jaz?« in »Kaj želim postati?« sta ključni vprašanji, ki zaposlujeta neobremenjenega mladostnika.

Odraščanje, ki boli

Mladostniki se začenjajo soočati z bolečo prvo življenja. Morda je to izdaja prijatelja, grenak konec zaljubljenosti, neuspeh v študijskih prizadevanjih, spoznanje, da so med posamezniki nepremostljive razlike, da svet krojijo tudi krivice. Na ta način mladostništvo uči in nauči. Nabirajo se izkušnje, ki gradijo

zrelost in mladostnika poganjajo v širni svet. A nekateri mladostniki imajo ob pričakovanih soočenjih z realnostjo vsakdanjega življenja še drugačne probleme. Probleme, ki se tičejo njihove kronične odtujitve od vsestranskega doživljanja sebe in ki povzročajo svojevrstno eksistencialno stisko. Težave, s katerimi se zaradi tega soočajo, nam mladostniki sporočajo s svojim škodljivim vedenjem, skozi prekomerno uživanje alkohola, zlorabo drog, z zapletanjem v škodljiva intimna razmerja in s preostalimi tveganimi in zasvojitvenimi obnašanji, med katerimi ima svoje mesto tudi problematika motenj hranjenja. Ravno ta nam pogostokrat nazorno razkriva, kako gromozanska je lahko mladostnikova odtujenost od sebe in kako zelo lahko mladostnik zaradi tega trpi. S tem mladostniško raziskovanje osebnostne identitete in vzajemno zadovoljevanje potrebe po izražanju sebe postane izjemen težko in boleče.

Okrnjeno samozavedanje

Temeljna prizma, skozi katero se ljudje zavedamo sebe, je naša duševnost. Zmožnost duševnega doživljanja prepoznavamo v zaznavanju dogajanja v svojem duševnem svetu. Takšno introspektivno delovanje nam omogoča, da se zavedamo svojega duševnega počutja, določenega razpoloženja in specifičnih čustev ter miselnih predstav, ki barvajo naše trenutno duševno doživljanje in sočasno ustvarjajo telesno stanje. Samozavedanje nam daje izhodiščno podlago za izbiro delovanja, kaj bomo storili, kako se bomo odzvali na situacijo zunanjega sveta, in za zaupanje sebi, da so naše odločitve pravilne. Mladostniki, ki razvijejo problematiko motenj hranjenja, imajo močno okrnjene sposobnosti samozavedanja. Njihov duševni svet pogosto obvladujejo impulzivna čustva, ki otežijo kontrolo vedenja, otopelost, ki prekine emocionalno povezavo z drugimi, negativne misli, ki prisilno narekujejo vedenje, duševna zmeda, ki uniči sproščenost, in pobitost, ki jemlje voljo do življenja. Zaradi tega mladostnik nima stabilne duševne opore, iz katere bi lahko izhajal pri svojem delovanju v zunanjem

svetu. Takšna globoka duševna ranjenost poraja vsakodnevne duševne bitke, kar mladostniku onemogoča pristno doživljanje sebe in iz tega izvirajoči duševni mir. Skrajna posledica omejenega samozavedanja je kronično nepoznavanje sebe. To pomeni, da mladostnik ne samo, da ne prepozna svojega duševnega doživljanja v zadovoljivi meri, temveč tudi ne zmore prepoznati svojih resničnih potreb, želja in talentov. Takšnemu mladostniku manjkajo bistveni elementi osebnostnega poznavanja sebe, ki sicer pripadajo njegovi starosti.

Oropana samozavest

Človekova samozavest tvori temelj njegovemu delovanju v svetu. Človeku omogoča, da ureni svoje cilje in ambicije ter da s svojimi sposobnostmi aktivno soustvarja vsakdanjo družbeno realnost. Samozavest človeku daje pogum, da se poda v neznan, da presega okvirje domačega, da raziskuje tisto, kar ga zanima in veseli. Principi oropane samozavesti so drugačni. Ne znam, ne zmorem in ne upam so zapovedi, ki se s spremljajočimi tesnobno in morečimi občutji bolj ali manj zavestno oglašajo v mladostnikovem duševnem svetu. Ravno takšne trdovratne zapovedi mladostnika velikokrat ustavijo pri ureničenju tistega, kar bi resnično želel početi. Željo po uspehu blokira plahost, radoživo raziskovanje zamenja pasivnost in tveganje omeji varnost poznanega. Tako mladostnik postane dovzeten za želje drugih ljudi, za izpolnjevanje njihovih pričakovanj o tem, kaj bi moral početi in kakšen bi moral biti.

Manjvredna drugačnost

Čutiti svojo vrednost pomeni čutiti svojo dragocenost. Na podlagi občutenja lastne dragocenosti se lahko ima človek rad. Občutenje lastne vrednosti je bistveno za človekovo celovito dobrobit. Narekuje način življenja, ki omogoča skrb zase. A ranjene mladostnike zaznamuje močno občutenje lastne nevednosti. Namesto naklonjenosti sebi mladostnik čuti drugačnost, ki zavzema manjvrednostni položaj. V študijskem udejstvovanju se to prepozna v občutjih

nesposobnosti. V medosebnih odnosih kot pričanje nezaslužene pozornosti in ljubezni drugega. V vrstniškem okolju kot prikrajšanost, pomanjkanje tistih kvalit, ki jih imajo drugi. Na splošno kot nezmožnost dovolj dobro paziti nase. V skrajnosti kot nevarno samouničujoče vedenje. Mladostnikovo kronično občutenje manjvrednosti poraja občutja tujosti, nepripadnosti. Tako je mladostnik dovzeten za škodljivo obnašanje drugih oseb do njega. Človekovo občutenje lastne nevrednosti olajšuje drugemu, da prekorači meje zasebnosti in spoštovanja. Globoko ranjeni mladostniki so tako tragično lahek plen za osebe, ki želijo delati krivico in rušiti posameznikovo dostojanstvo.

Odsev razbitega ogledala

Ranjen mladostnik ob pogledu v ogledalo vidi razbitine, ki pačijo njegovo videnje sebe. Simbolično lahko rečemo, da mladostnik v problematiki motenj hranjenja vedno gleda sebe v razbitem ogledalu. Odsev razbitega ogledala lahko razumemo kot prisposodbo za vso osebnostno izgubljenost, ki jo mladostnik doživlja skozi soodvisno pomanjkanje samozavedanja, nezmožnost zaupanja sebi, odsotnost samozavesti in boleče doživljanje lastne nevrednosti. Odsev razbitega ogledala se izraža v različnih odtenkih. Nekega mladostnika bo sprejemanje novih izzivov in študijsko napredovanje preplašilo v tolikšni meri, da bo poklicno pogorel, čeprav bo med prijatelji lahko nastopal samozavestno in do neke mere vzpostavljaj zaupanja vredne odnose. Medtem ko bo nekdo drug uspeval v zunanem svetu, žel uspeh za uspehom, a mu bo kronično občutenje manjvrednosti delalo probleme v intimnih medosebnih odnosih, ki mu bodo povzročali dodatno trpljenje. Nekdo pa bo lahko za štirimi stenami zaradi splošnega nezadovoljstva s seboj izgubljal voljo do življenja, čeprav bo normalno shajal z obveznostmi zunanjega sveta in vzbujal neproblematičen vtis. V skrajni ranjenosti pa se bo mladostnik popolnoma osamil in ostal ujet v ponavljajoče boleče doživljanje sebe, ki se lahko med drugim izraža v nezadovoljstvu s svojim videzom.

Izkrivljeno doživljanje telesa

V problematiki motenj hranjenja se velikokrat izpostavlja vidik samopodobe, ki se izraža preko nezadovoljstva s telesnim videzom. Poudarjanje tega vidika povzroča veliko zmedo pri razumevanju problematike motenj hranjenja, saj jo prikaže popolnoma napačno – banalno. Takšno potvarjano predstavljanje zasledimo v raznolikih poljudnih medijskih prispevkih, kjer se nekorektno razpravlja o problematiki, pa tudi

v resnejših strokovnih okvirjih, kjer bi se v izhodišču moralo predhodno razumeti vrednoteno tematiko (na primer v Kuhar 2008). V takšnih predstavitvenih kontekstih je trpljenje oseb, ki razvijajo to tragično problematiko, razvrednoteno, znaki za alarm, da je z mladostnikovim doživljanjem sebe nekaj hudo narobe, so patološko normalizirani in ponujena je tekstovna podlaga za nadaljnje lagodno obravnavanje problematike. Takšno obravnavanje ene izmed življenjsko najbolj ogrožajočih psihičnih problematik temeljito pripomore k vsestranskemu pačenju narave problematike motenj hranjenja, s tem pa škodi ranjenim osebam, ki v stiskah iščejo verodostojne informacije za učinkovito strokovno pomoč.

Moramo vedeti, da kadar je mladostnik v stiski zaradi obremenjevanja s svojo fizično podobo, je to skrajna faza razvoja problematike motenj hranjenja. Skrajnost, ki prča, da je njegova osebnostna izgubljenost tako huda, da je mladostnikov duševni svet tako zelo prežet z bolečino, da mu razbito ogledalo odseva videnje sebe na način, ki je najbolj varen. Obremenjevati se s svojim telesnim videzom v problematiki motenj hranjenja pomeni varovati sebe pred spoznanjem vseh tistih vidikov doživljanja, ki so tako zelo boleči, da bi v zavestni obliki mladostniku povzročili neobvladljivo bolečino. Tako je nezadovoljivo doživljanje lastnega telesa za mladostnika rešitev, ki mu omogoča, da na varen način doživlja bolečino, ki je shranjena v njegovem telesu in ki sili na plan. Mladostniki, ki se pretežno doživljajo na podlagi svojega fizičnega videza in oblike telesa, pravzaprav ne vedo, kakšen je njihov zunanji videz v resnici. Takšen človeški fenomen doživljanja razkriva stanje razosebljenosti, ko ob pogledu v ogledalo osebe ne zmorejo prepoznati svojih obraznih potez, oblike telesa in preostalih fizičnih specifik. To potrjujejo raziskave, ki preučujejo doživljanja lastnih telesnih shem posameznikov z motnjno hranjenja (Horne in drugi 1991), nazorno pa to vedno znova dokazuje praksa dela z obolenimi posamezniki. Namesto svoje resnične podobe lahko posamezniki vidijo iznakaženost, izkrivljene poteze in okončine ter gromozansko telo. Njihovo razbolelo duševno doživljanje je premočno in premaga kognitivno percepcijo doživljanja realnosti fizičnega sveta. Izkrivljeno doživljanje lastnega telesa lahko razumemo kot vrh ledene gore, ki svojo mrzljivost skriva v vsestranski odtujenosti od doživljanja sebe. V procesu zdravljenja to izrazito opažamo v prehodnih stanjih razosebljenosti, ko mladostnikovo doživljanje razkriva, da ne zmore prepoznavati,

kdo trenutno je, ne zmore zaznati, kako se čuti »biti jaz«, ko ima občutke popolne identitetne zmede. To so grozni trenutki doživljanja. Trenutki, ko mladostnik subjektivno ne obstaja.

Istovetenje s problematiko motenj hranjenja

V globoki ranjenosti, ko mladostnik nima drugih možnosti in mu ni pravočasno nudena pomoč, začne v problematiki motenj hranjenja iskati sebe. Razbolelo sebstvo kriči po odrešitvi. Tako v skrajnih primerih, ko mladostniku duševna stiska večino časa onemogoča pristno doživljanje sebe, značilnosti problematike predstavljajo rešilne bilke za prepoznavanje sebe, za umetno graditev samopodobe. Mladostnik svoje življenje organizira v skladu z manifestiranjem problematike motenj hranjenja. Zavedanje sebe gradi iz interesov, povezanih s problematiko, in skozi identifikacijo z raznoliki simptomi, kot so lahko določena hrana, teža in fizične zmogljivosti. Tako postanejo dejavnosti problematike (npr. hujšanje, pridobitev mišične mase, škodljivi načini prehranjevanja) nikoli doseženi cilji, kajti čeprav mladostnik opravi zadano nalogo, ga to ne zadovolji. Posameznik nikoli ne more najti sebe v samouničevalnem vedenju. Problematika motenj hranjenja lahko mladostniku pričara tudi tisti manjkajoč del samopodobe, ki za trenutek iluzorno zgradi njegovo dragocenost. Tragično, skozi zasluženo telo, bodisi izstradano, atletsko dovršeno ali preobremenjeno, ga bodo opazili, mu bodo namenili svoj čas, mu pokazali, da je vreden njihove pozornosti. Bolj ko mladostnik uporablja značilnosti problematike za prepoznavanje sebe, hujša duševna stiska tvori morebitno navidezno zadovoljstvo. Zato večja kot je identifikacija s problematiko motenj hranjenja, bližje je mladostnik robu prepada, ki pušča vseživljenjske posledice s fizičnimi okvarami in ki lahko vzame življenje.

Kako lahko človek kot zunanji opazovalec, ki želi dojeti ta problem, razume nelogičnost samouničujočega mladostnikovega delovanja? Tragičnost prisilnega mladostnikovega iskanja sebe v problematiki motenj hranjenja lahko začutimo, ko spoznamo, da so značilnosti problematike motenj hranjenja resnično rešilne bilke, ki mladostniku s ponarejeno samozavestjo in lažno samopodobo paradoksalno pomagajo. Vedno znova začasno blažijo neopisljivo ranjenost. Z regulativnega vidika pomirijo kaotično dogajanje v mladostnikovem duševnem svetu, z identitetnega vidika omilijo njegovo osebnostno izgubljenost, s preživetvenega vidika pa mu omogočijo preboj v nov dan.

Težnja najti pot do sebe

Ranjen mladostnik čuti, da ni v redu. Tudi v primerih ko zaradi akutne duševne stiske ali dejanske življenjske ogroženosti ni prisiljen v iskanje strokovne pomoči, ko še lahko vsakodnevno shaja s problematiko, ve, da je njegovo doživljanje sebe nenaravno in omejeno, da obstaja še nekaj več izven okvirja problematike motenj hranjenja. Ravno takšna iskrenost do sebe ga žene v pravo smer. V procesu zdravljenja vedno znova prepoznavamo tisto moč, ki človeka vodi v iskanje učinkovite strokovne pomoči: človekovo hrepenenje po sebi. Pri mladih ljudeh v problematiki motenj hranjenja to pogosto opažamo v njihovem hrepenenju po spoznavanju sebe.

Pomembno je, da razbremenimo mladega človeka, ki se v problematiki motenj hranjenja navadno agresivno obtožuje in krivi za svoje stanje – otrok se ne rodi z bolečim doživljanjem sebe, zaradi katerega sebstvo razboli tako močno kot v problematiki motenj hranjenja. Grajenje občutenja lastne vrednosti presega posameznikovo individualnost. Otrokov odnos do sebe nastaja v prepletu medosebnih odnosov s pomembnimi drugimi v primarni družini (Siegel 1999). Način, kako starši ravna s svojim otrokom, izrazito izoblikuje otrokove zmožnosti zavedanja lastnega duševnega sveta, njegov nivo samospoštovanja in samozavesti ter njegovo samopodoba (Bowlby 1969, 1973, 1980). Zato je pomembno mladostniku osvestiti njegovo otroško nedolžnost in nemoč pri zgodnjem nastanku problematike motenj hranjenja. Samopodoba ranjenega otroka se izoblikuje v sili razmer, ki otroku predstavljajo v določenem času in okolju edino možno doživljanje sebe (Rožman 2013). Mladostnikovo boleče doživljanje sebe je tako v določeni meri spontana posledica že doživetega. Obdobje mladostništva pa je tisto, ki z naraščajočo neodvisnostjo pogosto prvič v življenju daje priložnost za samoiniciativno ukrepanje, iskanje pomoči.

Specifike ozdravljenja

Proces zdravljenja ranjenega mladostnika mora potekati v kontekstu specializirane strokovne pomoči, ki temelji na psihodinamski obravnavi¹.

¹ Opozorilo: Problematika motenj hranjenja je zaradi razširjenosti in globoke ranjenosti navadno mladih ljudi privlačna za raznolike ponudbe pomoči, kjer se izkoriščanje posameznikove ranjenosti zamaskira v prodajne pakete pomoči. To poudarjamo, ker so se na Svetovalnico Introspekta obrnili starši, ki so svojega otroka vključili v proces zdravljenja z metodami bioenergije in hipnoterapije. Ob tem želimo preventivno opozoriti preostale starše, ki usmerjajo otroke,

Takšen psihološki proces poteka v okviru kontinuiranega profesionalnega odnosa s strokovnjakom. Trajanje okrevanja je odvisno od stopnje razvitosti problematike motenj hranjenja. Proces zdravljenja v primerih, ko se oseba vključi v obravnavo z razvito obliko motnje hranjenja (npr. anoreksijo, bulimijo), zahteva večletno redno delo. A ob tem je potrebno vedeti, da se rezultati učinkovite obravnave vedno intenzivno kažejo sproti.

Kontekst zdravljenja mora mladostniku omogočiti tisto identitetno raziskovanje, ki mu je bilo kot odraščajočemu otroku odvzeto na začetku njegove samostojne poti, v ranih obrisih iskanja sebe zunaj meja družinskega okolja. Človeška psiha ima izjemne sposobnosti samozdravljenja. Tako je mladostniku omogočeno, da v procesu zdravljenja razvija samozavedanje, s tem pa postopoma pridobiva zmogljivosti za uravnavanje svojega duševnega doživljanja. Posledično je mladostnik zmožen prepoznavati in izražati svoja čustva, potrebe in želje, se spopadati z nastalimi medosebnimi konflikti ter skladno s tem dosežati duševno ravnovesje. To mladostniku omogoča, da razvije sočutno držo do sebe, kar ga opremi za samozavestno soočanje z raznolikimi težavami, ki jih prinaša življenje, in za njihovo učinkovito reševanje. Tako je mladostnik zmožen vzpostavljati pristne odnose, ki blagodejno učinkujejo nanj, izbirati dejavnosti, ki ga bogatijo, in organizirati način življenja v svojo dobrobit. To odpre in okrepi svet svojstvenih potencialov in darov, ki jih je mladostnik nosil v sebi, a ni imel možnosti, da bi jih v zadovoljivi meri spoznal in razvijal. Pridobljeno zavedanje dragocenosti življenja ga naravno motivira in mu daje moč, da lahko vedno znova uresničuje zastavljene cilje in dosega

da so takšne alternativne metode dela z vidika psihološke znanosti nepriznane metode na področju duševnega zdravljenja, s terapevtskega vidika pa posameznika z motnjo hranjenja ogrožajo in predstavljajo nevarnost za njegovo nadaljnje duševno funkcioniranje. Kronična in kompleksna narava problematike motenj hranjenja nujno zahteva strokovno obravnavo. To v trenutnih razmerah na področju dela v principu pomeni strokovno usposobljene strokovnjake s pridobljeno javno priznano verificirano univerzitetno izobrazbo (iz psiholoških, psihosocialnih, psihoterapevtskih in zdravstvenih smeri), ki usmerjajo ali vodijo proces okrevanja. Tako kot v večini resnih procesov pa je potrebno učinke in dejansko uspešnost same obravnave preverjati sproti. Ob tem je potrebno poudariti, da v primerih, ko ima strokovnjak javno priznano izobrazbo, a za zdravljenje problematike motenj hranjenja ponuja tudi hipnozo ali raznolike energijske in trans tehnike, to jasno razkriva njegovo poklicno nekompetentnost in neodgovornost.

ambicije. Posameznik tako ne čuti več nobene prisile, ki bi ga nerazumno gnala v določena škodljiva delovanja, in kontrole, ki bi ga silila v narejeno pozitivnost ter zanikanje bolečine ali v preseganje nastalega odpora, ki ga upravičeno čuti do določenih zadev in oseb. Mladostnik tako spoznava spontano in sproščeno bivanje, hkrati pa se zna uspešno spopadati s celotnim čustvenim spektrom, ki ga premoremo ljudje, od največje radosti do najhujšega trpljenja. S takšno osvoboditvijo razbitine v ogledalu izginejo – mladostnik zagleda sebe.

Ozdravljen posameznik nikoli več ne potrebuje strokovne pomoči za reševanje kakršnihkoli težav psihičnega izvora. Našel je pot do sebe, ki je potrebna za človekovo iskreno soočanje s seboj, za samostojno in učinkovito spopadanje z resničnostjo zunanjega sveta. Pot, kjer biva pristno sebstvo. Sebstvo, ki človeka vodi in varuje; ki hrepeni po rasti in ustvarjalnosti; ki osmišlja življenje.

Literatura

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1, Attachment*. New York: Basic books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2, Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3, Loss: Sadness and depression*. New York: Basic books.
- Horne, R. L., Van Vactor, J. C., Emerson, S. (1991). Disturbed body image in patients with eating disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 1. 148, št. 2, 211–215.
- Kuhar, M. (2008). (Ne)zadovoljstvo deklet s telesnim videzom in dietno vedenje. *Socialna pedagogika*, 1. 12, št. 3, 229–245.
- Rožman, A. (2013). Ranjen otrok in motnja hranjenja. *Didakta*, 1. 22, št. 164, 48–51.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York, London: The Guilford Press.
- Winnicott, D. W. (2001). Vloga matere kot zrcala in vloga družine pri razvoju otroka. *Delta*, 1. 7, št. 1–2, 11–19.

Knjiga, najlepše darilo ...



Novi knjigi iz zbirke Drobižki

SINICA IVICA, MIŠKA MAŠA

Trda vezava, 24 strani, 9,99 €

Drobižki so avtorsko delo Antoona Kringsa, njegova poučna in zabavna zbirka je postala mednarodna uspešnica.



SLOVENSKA PISATELJSKA POT
364 strani, mehka vezava z zavihki, 24,99 €

Odkrivajmo skupaj skrivnosti slovenskih literarnih pokrajin!



OKUSNO: hitro, enostavno in zabavno
Radoš Skrt
220 strani, mehka vezava z zavihki, 24,99 €
100 idej za kulinarčna razvajanja, za romantične večere v dvoje ali za preživljanje prijetnih trenutkov v krogu družine.



SUPERŽENSKA JE V TEBI
Anette Ellegaard
292 strani, mehka vezava, 27,99 €
Priročnik za ženske, ki želijo vse!



CALVIN IN HOBBS:
Napad monstruoznih mentalno motenih morilskih mega snežakov
Bill Watterson
128 strani, mehka vezava 9,99 €
Že četrta knjiga najbolj zabavnih stripov na svetu v slovenščini!



V DALJAVO ZAZRTE OČI
Liljana Jarh, Gregor Radonjič
144 strani, trda vezava, 24,99 €
Kratke zgodbe o drobnih naključjih v popotnih doživetjih so v knjigo položene med umetniške fotografije.



Več knjig za darila: www.didakta.si/darila

☎ 04 5320 210 ✉ zalozba@didakta.si 🌐 www.didakta.si

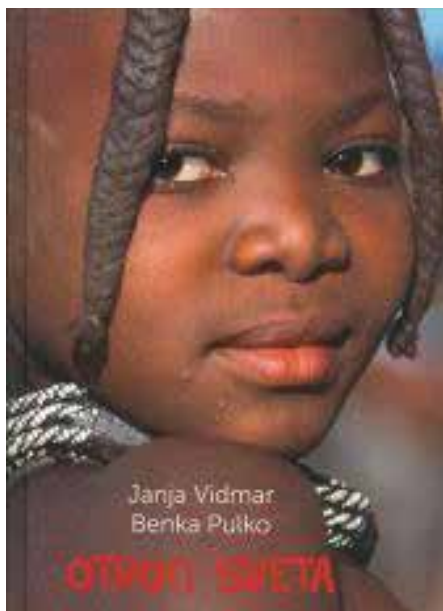
DIDAKTA
Knjige, ki puščajo sledove...

Poština za naročila znaša 3,59 €, za naročila nad 40 € je poština brezplačna. Vsi pogoji poslovanja na www.didakta.si.

PROJEKT IN LITERARNI NATEČAJ OTROCI SVETA / mag. Savina Zwitter / Gimnazija Bežigrad Ljubljana
in Bralno društvo Slovenije

V šolskem letu 2012/13 sta Benka Pulko in Janja Vidmar zasnovali zanimiv in zelo izviran projekt spodbujanja branja in ustvarjalnosti pri mladih.

Benko Pulko v slovenskem prostoru poznamo predvsem kot popotnico, avtorico potopisnih knjig (npr. Pocestnica, Po Zemlji okoli Sonca), predavanj in fotografij. Pisateljica Janja Vidmar je s svojimi romani (npr. Debeluška, Pleme) in kratko prozo (npr. Kekec iz 2.b, Kebarie) posebej priljubljena med mladimi bralci, učenci in dijaki. Tokrat sta združili moči in se lotili skupnega podviga: Benka je iz svoje bogate zakladnice fotografij z vseh koncev sveta izbrala tiste s podobami otrok in jih pokazala Janji samo z enim podatkom: kje so bile posnete. Pisateljica je nato na vsako od izbranih fotografij napisala zgodbo. Fotografije in zgodbe sta skupaj objavili v knjigi z naslovom *Otroci sveta*. Knjigo sta predstavili takole: »Otroci sveta so čitanka o socialni karti sveta in so, kajpak, namenjeni otrokom. Mlajši bodo knjigo doživljali skozi



besede odraslih. Sporočamo jim, da obstaja svet tudi zunaj njihovih domov. Malo večji jo bodo brali sami. Ob njej bodo začeli spoznavati raznolikost življenj svojih vrstnikov na različnih koncih sveta. Srednješolci bodo ob njej širili svoje mlado obzorje. Radi bi jim povedali, da je svet velik in da smo zanj odgovorni vsi.«

Knjiga je oblikovana zelo privlačno, besedila so kratka in zanimiva, zato pritegnejo tudi tiste, ki sicer niso najbolj zagnani bralci. Fotografije so kulturno izrazite, poudarjajo raznolikost okolja, v katerih živijo upodobljeni otroci. Knjigo sta skupaj z razpisom natečaja poslali na ogled po šolah. Udeleženci smo se odzvali najprej z branjem, obveščanjem in spodbujanjem mladih in nazadnje z izborom.





Namen literarnega natečaja OTROCI SVETA je po njunem »spodbuditi učence, da ob branju istoimenske knjige začnejo aktivno razmišljati o multikulturalnosti, o podobnostih in različnostih, ki nas združujejo ali delijo. Učence želiva pripeljati do spoznanja, kako živijo na različnih koncih sveta njihovi vrstniki.«

Osnovnošolce od 5. do 9. razreda je natečaj vabil, naj najprej preberejo knjigo, potem pa napišejo svoje zgodbe na enega od naslovov: Moja sreča, tvoja sreča; Cena ljubezni ali Moj svet.

Za srednješolce je ravno tako veljalo vabilo k branju in nato k pisanju devetnajste zgodbe v knjigi – osemnajst jih je napisala Janja Vidmar. Izbrali so si lahko katerokoli deželo, tudi domovino. Ravno priložnost, da se lahko dijaki s svojim pisanjem postavijo ob rob uveljavljeni pisateljici, je bilo posebej vabljivo.

Mentorji smo izmed prejetih zgodb izbrali najboljšo na svoji šoli in jo poslali na natečaj.

Zaključek natečaja je sledil septembra z izjemno prijetnim dogodkom. Ker sta obe avtorici Ptujčanki, sta najboljših 10 avtorjev iz vsake starostne kategorije in njihove mentorje povabili na Ptuj, kjer nas je v mestni hiši sprejel ptujski župan dr. Štefan Čelan. Prisotna je bila celotna žirija: obe pobudnici natečaja, Janja in Benka ter pisatelj Tone Partljič, ki že dolgo tudi z društvom Bralna značka pomaga skrbeti za promocijo branja med mladimi. Benka in Janja sta se zelo potrudili in poiškali številne sponzorje, zato je slovesnost zaokročila podelitev zelo raznolikih nagrad. Med njimi so bile nekatere res izvirne, kot na primer UNICEF-ov častni Junior Ambassador ali oskrbnik živali za en dan v ljubljanskem živalskem vrtu ali popotovanje z železnico po Sloveniji. Seveda pa je zmagovalna zgodba avtorju prinesla tudi zmagovalno nagrado: povratno letalsko vozovnico za Pariz.

Nagrajenci so bili nad prireditvijo in nagradami navdušeni. Ker je Ptuj tako lepo in zanimivo mesto, smo imeli še voden sprehod okrog mestnih znamenitosti in ogled grajskih muzejskih zbirk. Pestrosti dogodka si nismo

pustili pokvariti niti deževnemu in hladnemu vremenu.

Omeniti velja tudi najboljše mlade avtorje. V kategoriji osnovnošolcev je prvo mesto zasedla Tjaša Gajšek (OŠ Žetale), med srednješolci pa sta si prvo mesto delila Daniel Azaz (Gimnazija Bežigrad Ljubljana) in Aleksandra Panič (Gimnazija Velenje). Čestitke!

Avtoricama in pobudnicama te izvirne zamisli čestitke za projekt! Navdušil je prav vse udeležence. Kot predsednica Bralnega društva Slovenije se jima še posebej zahvaljujem za njun prispevek k širjenju bralne kulture med mladimi na samosvoj, izvirni način, s katerim sta znali pritegniti lepo število bralcev in ustvarjalcev od 5. razreda osnovne do konca srednje šole. Izjemna izkušnja, res.

Literatura

O knjigi. 2013. [Http://www.otrocisveta.si](http://www.otrocisveta.si) (dostop 6. 11. 2013).

Vir slik

Foto galerija. 2013. [Http://www.otrocisveta.si/galerija.php](http://www.otrocisveta.si/galerija.php) (dostop 6. 11. 2013).

RAZREDNIK IN RAZREDNE URE / Olga Novak / OŠ Toneta Tomšiča Knežak

Razredniki imajo precej nevhvaležno, necenjeno, naporno, slabo plačano in odgovorno - vendar pomembno delo. Predvsem zaradi njegove vzgojne vloge, zato bom v članku pustila ob strani formalne naloge in dela razrednika, stik s starši, pedagoško dokumentacijo in obeležitve raznih svetovnih in mednarodnih dni (slednji so lahko nemara še najbolj vzgojni).

Predstavila pa bom nekaj možnosti za program razrednih ur. »Odpovejte se predavanjem« svetuje znani ameriški psiholog John Gray (2010). Namesto »pridig«, moraliziranja in nenehnega zapovedovanja in kritiziranja se res lahko poslužimo drugih, bolj taktičnih, premetenih metod in morda z njimi celo več dosežemo.

Gray odkriva več vrst inteligentnosti, ki se med seboj često sploh ne povezujejo. To so: teoretična (akademska), čustvena, telesna, ustvarjalna umetniška, praktična in intuitivna inteligentnost (Gray 2010: 188–191). Posebej bi poudarila čustveno inteligentnost, o kateri Gray pravi: »Otroci z visoko čustveno inteligentnostjo so zmožni ustvariti in vzdrževati zdrave odnose z drugimi in s samim seboj. [...] Ljudje, ki so uspešni v poslovnem svetu, morajo imeti visoko raven čustvene inteligentnosti. Ta inteligentnost nam daje zmožnost, da obvladujemo in jasno izražamo svoja čustva, želje in hotenja.«

Čedalje več šol uvaja programe za razumevanje čustev, razvijanje empatije in izboljšanje medsebojnega sporazumevanja« (Gray: 188, 189). Mislim, da bi bilo to koristno in potrebno tudi v slovenskih šolah. Razredniki zagotovo lahko pri razrednih urah, seveda do neke meje, vplivajo na to.

Ker razrednik v dialogu s svojimi učenci resno preverja lastna predvidevanja in razmišljanja, je dobro, da jim občasno pripravi krajšo anketo. Le-ta je nasploh zelo koristna in uporabna za vse teme, vprašalnike pa sestavimo poljubno, glede na naše interese in namen.

Irena Ačkovič z Osnovne šole Domžale je anketo pripravila takole:

1. Kaj pričakuješ od tvojega razrednika?
2. Kaj ti je pri tvojem razredniku všeč?
3. Kaj te pri razredniku moti?
4. Kaj bi po tvojem mnenju moral imeti dober učitelj in tudi dober razrednik?
5. Ali imaš do razrednika drugačen odnos kot do ostalih učiteljev?

6. Ali bi se lahko s svojim velikim problemom (če bi ga imel) obrnil na razrednika?
7. Ali lahko razrednik vpliva na tvoje delo in odnos do nečesa?
8. Če bi bil sam razrednik, na kaj ne bi nikoli pozabil?
9. Napiši nekaj tem, o katerih bi se rad pogovarjal na razrednih urah oz. kaj bi rad na RU počel?

Vprašalniki in ankete z zelo različnimi vprašanji nam lahko razkrijejo marsikaj.

In če preidemo na bistvo ... Kako lahko razredniki razvijajo zelo pomembno čustveno inteligenco otrok in zdrave osebnosti nasploh oz. kako pripraviti koristne ter hkrati zanimive in zabavne razredne ure?

1. Učencem izpišemo pomen ter druge podatke (npr. mednarodne različice, izvor ...) o njihovih osebnih imenih (prim. Janez Keber: Leksikon imen. Celje: Mohorjeva družba, 2001.)

CILJ IN NAMEN: Poudarimo lepoto in edinstvenost njihovih osebnih imen (v primerjavi z vzdevki).

2. Na liste napišemo imena vseh učencev (vsakega učenca na svoj list) ter napravimo dva stolpca, nad enim je znak za oblak, nad drugim pa sonce. Liste dopolnjujejo sami tako, da narišejo po enega, dva oz. tri oblake in po eno, dve in tri sonca k imenom posameznim učencem, s katerimi bi oz. ne bi radi šli na potovanje v London.

CILJ IN NAMEN: spoznamo priljubljenost učencev.

3. Na liste napišemo imena vseh učencev, vsakega na svoj list, ter napravimo dva stolpca, pri čemer je prvi večji. Liste dopisujejo tako, da k vsakemu učencu napišejo čim več njegovih dobrih in nekaj slabih, motečih osebnostnih lastnosti.

CILJ IN NAMEN: spoznavajo samega sebe, se zavedajo, kako jih vidijo drugi ter opazujejo druge ter si o njih oblikujejo svoje mnenje, ki ga tudi pisno (anonimno) izrazijo z besedami. Pogosto na tak način učenci s pomanjkanjem samozavesti pridobijo na njej, učenci s pretirano samozavestjo pa se malce prizemljijo in se soočijo tudi s svojimi napakami, saj so si otroci in mladi med seboj najbolj pravičen sodnik.

4. Sprehod po dvojicah in organiziran pogovor. Naključno ali premišljeno učence iz razreda razdelimo po parih, npr. fant-punca, ter gremo na sprehod. Učenca, ki se recimo sicer manj družita, se morata nekaj časa (20–30 minut) pogovarjati.

CILJ IN NAMEN: spoznavanje, strpnost, prilagajanje, pogovor, komunikacija v živo z neizbranim človekom ... Metoda lahko tudi ne uspe.

5. Lahko si učitelj zapiše, kdaj ima kateri učenec rojstni dan, in vsakemu od slavljenčev na tisti datum prinese majhno presenečenje. Lahko mu npr. izdelava voščilnico, vsakemu posebej napiše kakšne spodbudne misli in lepe želje ter jih v razredu prebere, ob tej priliki se lahko tudi zapoje.

CILJ IN NAMEN: biti zgled v pozornosti, obdarovanju in prijaznosti, na ta način jim tudi damo občutek, da so nam pomembni.

6. Risanje socialnih krogov: učencem damo prazen list in na tablo skiciramo naslednje: v središču eno pobarvano piko, okoli nje pa dva kroga v obliki tarče. Razložimo, da so oni sami sebi črna pika, glavni – v središču, v prvi krog naj napišejo svoje najpomembnejše ljudi, v drugega pa manj pomembne. Zunaj kroga naj napišejo ljudi, ki sicer so del njihovega življenja, vendar si niso preveč blizu. Ljudi naj razporejajo glede na to, koliko jih imajo radi, komu zaupajo in glede na njihove najtrdnjše vezi. Metoda uporabimo večkrat,

npr. dvakrat, trikrat na leto ter njihove zapise shranimo, da jih bodo lahko primerjali.

CILJ IN NAMEN: spoznati, da se naši odnosi nenehno spreminjajo, da se zamere pozabijo, da se je vedno možno s kom pobotati, da lahko izboljšamo marsikateri/vsak odnos, vendar v naših odnosih sodelujemo vsi vpleteni. Vrednotenje zaupanja vrednih ljudi in prijateljstva, morda tudi sorodnikov in sosedov.

7. Branje poučnih, življenjskih in drugih zgodb, npr. iz Kurje juhice za učiteljevo dušo, npr. za pogovor o tem, kako radi govorijo, češ kako je vse to učenje v naših šolah brezvezno. Vse zgodbe za dušo imajo veliko možnosti in povedo več oz. drugače kot katerokoli predavanje.

8. Igra o predsodkih: učencem pripravimo podobe/obrazce različnih ljudi (črnca, duhovnika, lepoticke itd.) ter jih nalepimo na liste ali plakat. Vsaka podoba ima zraven prostor za zapis. Igramo se: učitelj sprašuje različna vprašanja, npr. kdo je najlepši, kdo je najbolj dobrasrčen, kdo je zdrav, kdo ima največ prijateljev ter h komu se v čakalnici ne bi usedli (in zakaj?). Odgovarjajo lahko na različne načine: z dvigovanjem rok oz. z glasovanjem – na listek se pri določeni podobi podpišejo ali napravijo le križec (anonimno). Lahko debatiramo pri izrazitih »zmagovalcih«, zakaj menijo, da so dobili največ glasov – glede na vprašanje. Posebej pa se posvetimo zadnjemu vprašanju, ki bo razkrilo njihove predsodke. Podobe morajo biti premišljeno izbrane, da bodo le-ti prišli na dan.

CILJ IN NAMEN: spoznati, da je naš okus različen, da drži pregovor »vsake oči imajo svojega malarja« ter da marsičesa ni mogoče videti le po zunanji podobi. Zavedati se predsodkov in se boriti proti njim, kajti vsak človek naj ima pravico, da nam pokaže svojo lepo notranjost in enkratnost. Zavračanje ljudi že na startu je lahko krivično in za posameznike boleče.

9. Razredna mapa: naredimo vsakemu svojo mapo, na prvo stran lepo napišemo njihova imena in priimke ali jo drugače okrasimo, ali pa to storijo drug drugemu. V mapi shranjujemo vse njihove zapiske pri razrednih urah, zlasti npr. obljube, načrte, želje, cilje, pri čemer se hočem poboljšati itd.

10. Igra 'Skriti prijatelj': zelo stara igra, pa še zna biti od časa do časa učinkovita, dasi-ravno čudežev vseeno ne dela (v »neposrečenih« povezavah seveda). Učenci izžrebajo nekoga iz razreda (če sebe, morajo žreb ponoviti) in učenec, ki so ga izžrebali, je naslednji teden ali mesec njihov skriti prijatelj. Na koncu igre preverimo, ali je vsakdo prejel kakšno lepo pozornost od sošolca, kdo je poklonil kaj najbolj domiselnega in vrednega ter razkrijemo, kdo je presenečal koga, saj verjetno vsi ne ugotovijo zagotovo.

CILJ IN NAMEN: biti prijazen in čutiti radost, ko je nekdo prijazen in pozoren do tebe ter biti prijazen morda z nekom, do kogar sicer niti nisi preveč.

11. Različne vaje za koncentracijo, npr. iskranje abecede ali zaporednih števil, pomešanih v kvadratu, preslikava črt preko premice ali točke, labirinti in zrcalna pisava (pisati je potrebno od desne proti levi, in sicer s pisano pisavo (velike in male). Če je zapisana beseda, poved ali besedilce pravilno zapisano, preverimo tako, da list obrnemo in ga tako proti svetlobi lahko preberemo).

12. Vprašalniki

»Najstnik se ne bo nehal pogovarjati z vami, če boste poslušali, kaj misli« (Gray 2010: 297).

a) Spoznavajmo se, odkrivajmo se: npr. kaj/koga ima kdo rad, s čim se ukvarja (interesi in hobiji), živali in rastline, ki jih imajo doma, kam in s kom bi potovali, kako najraje potujemo in preživljamo počitnice, najljubša glasba, filmi, knjige, kaj najraje jemo, kako se oblačimo, kaj nam je najpomembnejše v življenju, kaj imam rad pri ljudeh, kaj nas moti ...

b) Kdo v našem razredu je **NAJBOLJ** npr. delaven, urejen, priden, močan, spreten, prijazen, ustrežljiv, odkrit, odprt, razumevajoč, prijateljski ...?

a) Zanimanje in všečnost: v vsaki vrstici obkrožijo, kar jim je najljubše. Vaja zajema zelo različna področja: narava, živali, mediji, značaj, navade, predmete, hrano ...

b) O nagradah in kaznih ter drugih predlogih za delo in o počutju v razredni skupnosti. Npr. kakšno kazen predlagajo za reditelja, ki ništa zbrisala table; za učence, ki so 5–10 × pozabili domačo nalogo itd. Povprašamo pa jih tudi o nagradah za določeno dobro opravljeno delo.

Vprašalniki so zelo uporabni za vsako področje za mnogo naših ciljev in namenov, ne smejo pa biti prepogosti, saj se jih učenci sicer naveličajo ...

1. Igra 'Pismo imam za vse tiste, ki ...' (povzeto po Bregant idr. 2007: 5–9).

Otroci se posedejo v krog, vendar je en stol premalo. Učenec, ki nima stola reče: »Imam pismo za vse tiste, ki ...« Stavek poljubno nadaljuje, npr. ki imajo starejšega brata ali ki imajo radi likovno vzgojo ali ki radi plešejo ... Učenci, ki se jih je vsebinsko dotaknil, se presedejo – pri tem pismonoša skuša pridobiti stol zase. Poštar potem postane tisti, ki je na novo brez stola.

2. Igra 'Domine z lastnimi telesi'

Nekdo v skupini naj pove dve svoji značilnosti, npr: »Na levi sem svetlolasec, na desni sem ljubitelj narodnozabavne glasbe ...« Ko dobi partnerja na svoji levi in desni, nadaljujeta onadva z novimi lastnostmi. Kmalu se krog sklene. **CILJ IN NAMEN:** kljub različnosti imajo vendarle mnogo skupnih lastnosti, izkušenj in pogledov, ki nas povezujejo, torej smo si tudi podobni.

3. Igra 'Kakšno je tvoje mnenje?'

Vse štiri stene razreda poimenujete DA, NE, NE VEM in RAD BI NEKAJ PAVEDAL. Učitelj postavlja različna vprašanja, npr. Ali se v razredu dobro počutiš? Ali si zadovoljen s svojimi ocenami? Ali imaš dovolj dobrih prijateljev? Ali preveč igra računalniške igrice? ... Učenci odgovarjajo s premikanjem k ustrezni steni. Učenci pri četrti steni dobijo možnost, da odgovorijo s svojimi besedami, drugi pa so tiho.

CILJ IN NAMEN so podobni kot pri kateremkoli vprašalniku ali anketi, vendar pri uporabi te metode nimamo pisnih odgovorov za natančnejšo analizo.

4. Igra 'Klobuk'

Učenci na list papirja narišejo obraz. Zraven oči napišejo, kaj je najlepše, kar so v življenju videli; zraven ušes, kaj najraje poslušajo, pri nosu svoj najljubši vonj, zraven ust svoj moto oz. najljubši izrek, na vratu pa najpomembnejšo prijetno stvar, ki se jim je vtisnila globoko v spomin. Iz papirja oblikujejo klobuk, ki ga nosijo in na podlagi klobuka jih nekdo drug predstavi razredu.

CILJ IN NAMEN: poudariti pomen čutil in lepih spominov, doživetij ...

Socialne igre

Na razrednih urah lahko izvedemo tudi različne socialne igre. Jožica Virk-Rode in Jasna Belak-Ožbolt sta jih razdelili glede na specifičen namen vplivanja na skupino:

1. Faza predstavljanja in spoznavanja

a) Kako so me klicali v zgodnjem otroštvu
Sedijo v krogu. Vsak pove, kako so ga klicali starši, sošolci, prijatelji ter pove, katero ime zanj je njemu najljubše.

b) Klicanje imena v krogu

Udeleženci sedijo v krogu, nekdo gre na sredino in zapre oči. Nekdo ga kliče po imenu. Če ta v sredini prepozna glas, ga poem zamenja tisti, ki ga je klical ...

Cilj in namen: biti pozoren na sluh in se prepoznati zgolj po glasu.

c) Sedež na moji desni je prazen

Sedijo v krogu, en stol je prazen. Tisti, ki sedi levo od praznega stola, reče: »Stol na moji desni je prazen, hočem, da na njem sedi ...« Pokliče nekoga iz skupine po imenu.

Cilj in namen: člani skupine morajo poznati imena udeležencev (to je pomembno pri na novo oblikovanih skupinah), hkrati pa se hitro izkažejo medsebojne simpatije ter njihova vloga v skupini.

2. Faza komunikacije in oblikovanja skupine

a) Vodenje slepca

Udeleženci so razdeljeni v pare, eden ima zavezane oči, drugi ga z besedami vodi po prostoru; nato vlogi zamenjata.

Cilj in namen: poudarjati tudi neverbalno komunikacijo, druga čutila in zaupanje.

b) Atomi in molekule

V neparnih skupinah tisti, ki nima para opazuje ostale, ki po glasbi ali petju plešejo po prostoru. Pri tem naj se zabavajo, se sprostijo, so duhoviti ... Igra ima veliko možnosti za to. Ko vodja reče: »Molekula!«, se atomi povežejo v pare. Kdor »izvisi«, nadomesti vodjo.

c) Mežikanje ali spogledovanje

V krog razporedimo stole, na katere se posedejo dekleta (ali kdorkoli), en stol pa ostane prazen. Za sedeče učence se postavijo drugi. Učenec, ki ima prazen stol z očmi skuša privabiti nekoga, ki sedi, da svojemu partnerju za hrbtom skuša pobegniti k tistemu, ki ga je z očmi klical. Nadaljuje tisti, ki je partnerko na stolu pred njim izgubil. Gledati jo mora v glavo, imeti roke ob telesu, vendar če je tako spreten, da jo zadrži, preden mu pobegne, mora »klicatelj« poskušati pri drugi.

Cilj in namen je sporočiti željo z očesnim kontaktom, biti pozoren, spreten, boriti se za »svojega« človeka ...

d) Zrcaljenje

Partnerja si udobno stojita drug nasproti drugega. Eden posnema gibanje drugega, nato vlogi zamenjata.

Cilj in namen je posnemanje gibov drugih. Lahko je zabavna igra, vendar sporna za učence z gibalnimi motnjami.

e) Pantomima

Dobra stara, zelo poznana igra, pri kateri se skupina navadno razdeli na polovico, tako da skupinsko, s posvetovanjem ugibajo, kaj predstavlja predstavnik druge skupine ali vsi.

Cilj in namen je živeti se v nek poklic, opravilo ali dogajanje, biti domisel in ustvarjal, izkazati svoje igralske in opazovalne zmožnosti. Ponavadi služi igra tudi kot povezovalna, sprostitvena in zabavna.

f) Skupinsko slikanje

Vsi učenci hkrati skupaj rišejo na velik papir, do katerega imajo vsi dostop. Igra ima več variant in tehnik. Lahko jim damo različno podrobno oz. natančno usmeritev, navodila ...

g) Sestavljanje ladjice

Igra je primerna za večje skupine, saj mora vsebovati 5 članov. Vse skupine morajo z enakim materialom (papir, lepilo, barvice, les, škarje ...) izdelati ladjico, ki bo plavala dve minuti na vodi. Vodje skupin organizirajo delo, opazovalci pa lahko potem o delu poročajo, npr. kako je vodja organiziral delo, kdo je imel največ idej, kdo je tehnično najbolje podkovan, kako je potekala komunikacija itd.

Cilj in namen je uspešno delovanje v skupini z določenim ciljem, izdelavo.

h) Sestavljanje pesmi

Vsak član dobi 4 liste, na njih napiše: glagol, samostalnik, pridevnik in samostalnik. Primerno je za 3. triado, ki te besedne vrste že pozna. Liste se pomeša tako, da nastajajo različne, tudi zabavne, pesmice.

Cilj in namen je spodbujati ustvarjalnost in delo v skupini, medsebojno sodelovanje in omogočiti samopotrditvev tudi slabšim učencem ter jim približati sodobno poezijo.

3. Faza opazovanja in percepcije

a) Kaj je spremenjeno

Učenci si stojijo nasproti, vsak ima dodeljeno enega partnerja. Nekaj časa se opazujejo, nato si obrnejo hrbet in vsakdo na sebi spremeni tri stvari, ki naj bi jih partner s pozornim opazovanjem odkril.

Cilj in namen je posvečati se sočloveku z natančnim opazovanjem.

b) Igra z ruto

Izbranec ima zavezane oči in tako skuša prepoznati identiteto vsaj enega člana skupine. Pomaga si lahko le z dotikanjem. Grobi dotiki seveda niso dovoljeni. Igra je lahko precej težavna, zaradi vključenih dotikov, lahko bi marsikomu pomenila izziv, ki bi ga lažje ali težje presegel.

c) Verižna zgodba

Skupina se zbere v krogu, tri do pet članov skupine zapusti prostor. Skupini pripovedujemo ali preberemo zgodbo. Nekdo, ki je zgodbo poslušal, jo skuša posredovati naprej prvemu, ki je poklican noter. Ta jo po spominu pove naslednjemu. Zadnja pripoved je precej popačena. Na koncu spet vse seznamimo z originalno zgodbo.

Cilj in namen je spoznanje, kako spremenljive so besede, kako hitro lahko nastanejo opravljive zgodbe, ki koga prizadenejo ... To je hkrati tudi vaja v obnavljanju, urjenju kratkoročnega spomina in koncentracije.

d) Opazovanje

Učenci imajo dodeljenega vsak svojega ali vsi istega člana skupine in ga morajo opazovati en teden. Nato na korekten način poročajo, kaj so opazili.

Cilj in namen je opazovanje vedenja drugih ter pridobitev informacij, kako posameznika vidi(jo) drugi.

e) Kolaž

Učenci s slikovnim materialom skušajo prikazati svoj notranji in zunanji jaz. Na eno stran lista skušajo upodobiti z lepljenjem, kako mislijo, da jih vidijo drugi in kako se vidijo sami oz. kako izgleda tisto, česar drugi ne morejo videti ...

Cilj in namene je samoopazovanje in spodbujanje abstraktnega mišljenja.

f) Električni impulz

Učenci so posedeni v krogu in se držijo za roke. Nekdo gre na sredo in zapre oči. Medtem med ostalimi teče elektrini impulz, kar pomeni rahel stik roke levemu sosedu. Vodja določi, kdo impulz začne. Ko učenec v sredini lahko pogleda in ugotovi, kdo je vir elektrike, pride na sredino slednji in ugibanje se začne znova.

Cilj in namen je opazovanje neverbalne komunikacije, spretnost, pozornost in hitrost. Vaja je uporabna tudi, če želimo člane skupine bolj povezati in zblížati (npr. ko se nekaj časa niso videli).



4. Faza vživljanja in identifikacije

a) Uprizarjanje fotografij

Vodja igre skupini pokaže fotografije, na katerih so ljudje v najrazličnejših sporazumevalnih vlogah. Vsak par si izbere ali dobi eno fotografijo na način, da ostali ne vedo, katero si je kdo izbral. Dvojica uprizarja komunikacijo iz določene fotografije, ostali pa ugibajo, katero fotografijo uprizarjata.

Cilj in namen je igranje vlog, vaje komunikacije ter spodbujanje ustvarjalnosti in domiselnosti.

b) Menjanje vlog

Na listu učenec dobi ime nekoga drugega, ki ga mora potem predstaviti v 1. osebi ednine, npr. »Rad/a ... Pogosto govorim o ... Doma imam ... V razredu sem ... Moj najboljši prijatelj je ... Skupina mora uganiti, za koga gre.

Cilj in namen je vživljanje v drugega.

c) Gremo na izlet

»Popotnik« odide iz razreda, ostali mu tačas pripravljajo prtljago tako, da na list napišejo, kaj bi mu želeli s seboj. To so bodisi lastnosti, ki jih že ima in so pozitivne, bodisi lastnosti, ki jih pri njem pogrešajo, npr. kozarec

zdravja, nahrbtnik dobre volje, pločevinko preprostosti itd. Ko se učenec vrne, mu nekdo prebere, kaj so mu poklonili. Popotnik skuša ugotoviti, kaj mu je kdo napisal.

Cilj in namen je samospoznavanje in vživljanje v drugega. Pokaže se tudi to, kako si kdo predstavlja, da ga drugi vidijo.

d) Kaj bi naredil

Vodja igre vsem članom postavlja vprašanja, kot so: kaj bi naredil, če bi imel milijon dolarjev, če bi te obiskal predsednik države, če bi te poklicali za igranje v filmu, katero deželo bi najraje obiskal, kateri letni čas ti je najlepši itd. Učenci pišejo odgovore na list. Nato jih vodja glasno prebere, člani skupine pa ugibajo, čigav je posamezen odgovor.

Cilj je razmišljanje o sebi ter vživljanje v druge.

e) Kaj bi bil, če bi bil ...

Eden od članov si zamisli nekoga drugega in potem učencem odgovarja na vprašanja v njegovem imenu. Ugotoviti morajo, koga si je zamislil. Postavljajo mu vprašanja, kot so: Če bi se ta oseba spremenila v barvo, katera bi bila? Kakšna bi bila ta oseba, če bi bila pokrajina? Kakšna bi bila ta oseba, če

bi bila prevozno sredstvo/država/glasbeni instrument/ pokrajina/ žival ...

Cilj in namen je poglobitev poznanstva, vživljanje v drugega ter krepitev domišljije in spodbujanje abstraktnega mišljenja, zaradi česar je primernejša za učence višjih razredov.

f) Tihi sociogram ali kdo je koga izbral

Razdelijo se v dve skupini, zaradi tega se lahko igro večkrat ponovi. Eni se posedejo v krog, zraven vsakega je prazen prostor, drugi odidejo ven. Dogovorijo se, koga od tistih zunaj si bo kdo izbral. Nato se v prostor vrnejo člani ter poskušajo ugotoviti, kdo si jih je izbral. Presedajo se toliko časa, dokler se ne usedejo k pravemu. Lahko si kdo izbere več članov, drugi pa nobenega, čemur je treba prilagoditi navodila in vodenje.

Cilj in namen je odkrivati priljubljenost med učenci. Smotrno se je o tem pogovoriti z njimi, recimo zakaj tega ni nihče izbral in kaj vam je na njem tako všeč, da ste si ga večinsko izbirali. Naučimo jih, kakšno vedenje je pri soljudih bolj zaželeno ...

g) Kaj mi je v tem prostoru najbolj/najmanj všeč

Vsakdo si poišče detajl iz prostora, ki mu je najbolj in najmanj všeč. Kdor to prvi stori, ga

ostali sprašujejo: Ali so ti najbolj všeč Sofijine vezalke? Ti je najmanj všeč lijak?

Cilj in namen je občutenje in vživljanje v drugega ter spoznavanje na intuitivnem nivoju. Hkrati se jim usmeri pozornost v prostor, okolje, v katerem se nahajajo.

h) Drevo

Vsakdo na svoj list naslika drevo (ali karkoli drugega) tako, da se poglobi v svoje trenutno razpoloženje in ga skuša izraziti. Vsi imajo na voljo iste barve. Sliko potem lahko nekemu podari in ta skuša razvozlati, kakšno razpoloženje prikazuje. Lahko pa na vsako risbo ali sliko vsakdo napiše na hrbtno stran svoje videnje upodobljenega razpoloženja. To učenci preberejo celotni skupini, lahko tudi avtor slike komentira oz. razodene »pravi« odgovor.

Cilj in namen je poleg krepitve likovne in literarne ustvarjalnosti, samopazovanje (svojega razpoloženja, počutja) in vživljanje na verbalnem in neverbalnem področju.

i) Harmonika želja

Učenci naj zložijo list papirja v harmoniko ter na rob napišejo svoje ime. Vse harmonike zaokrožijo v krogu. Vsakdo vsakemu nekaj napiše, željo, misel, pohvalo, spodbudo ... dokler vsakdo ne dobi harmonike s svojim imenom. Vsebin ne beremo na glas.

Cilj in namen je vživljanje v drugega, razvijanje pozitivnosti v odnosih in izražanje naklonjenosti. Poudariti je treba, da karkoli bodo napisali, morajo biti iskreni.

5. Faza agresivnosti in samoobrambe

a) Samoobramba

Vsi člani se objamejo in oblikujejo trden krog. Borec na sredini se skuša prebiti ven.

Posameznik jasno izrazi svoje interese pred dokaj močno skupino ter se z njo sooči. Učenci lahko to igro vzamejo zelo zares in kot posledico občutijo različen spekter čustev. Možna je jeza, nemoč, zmagoslavje, bojevitost, šibkost, obupanost itd. To je le vaja, ki nam omogoča soočiti se s temi (sicer umešno izzvanimi, a zato nič manj resničnimi) občutki.

b) Premikanje drug drugega

Dva člana skupine se primeta za roke in skušata drug drugega premakniti iz mesta. Imeti morata dovolj prostora. Z bojem lahko prekineta, kadar hočeta.

Cilj in namen je spoznati občutja na obeh straneh, ki lahko nastanejo v konfliktnih situacijah. Vodja mora presoditi, ali je ta igra za določeno skupino primerna ali ne.

c) Reševanje konfliktna situacije preko igre vlog

Člani skupine skušajo odigrati različne konfliktna situacije:

- ▶ Stranka ni zadovoljna s popravilom zlate verižice
- ▶ Učenec se pritoži razredniku zaradi nesramnega odnosa sošolca do njega
- ▶ Mama se ne strinja s ponočevanjem svoje hčerke.
- ▶ Oče je opazil, da je sin kadil.
- ▶ Učenec se pritoži zaradi ocene.
- ▶ Gospa ni zadovoljna z napravljeno pričesko.
- ▶ Gostu v restavraciji hrana ne odgovarja.
- ▶ Sodnik je dobil obtožnica na laži ...

Vodja se za igranje vlog v konfliktnih situacijah lahko odloči na različne načine: npr. kako razdeli skupino ali pare, vnaprej pripravi besedilo ali to prepusti učencem, naroči, da pogovor pelje k rešitvi ali se zgolj zaostruje ...

O vseh konfliktnih situacijah in njihovem igranju se je potrebno pogovoriti. Cilj in namen je, da se učenci učijo vedenja in reakcij v konfliktnih situacijah, strpnosti, pogajanja, taktosti ter tudi, kako se postaviti zase, ko imaš svoj prav.

Zaključek

Pravzaprav me vsakič znova žalosti, ko na plačilni listi vidim 0,80 evra neto za razredništvo! Zdi se mi žaljivo, ponižujoče in narobe. Dozdeva se mi, da pri nas še vedno ni pravega zavedanja o vlogi učiteljev in razrednikov ter o pomenu njihovega dela, ... pravzaprav je celo čedalje slabše!

Zato plačilnih listin sploh ne gledam več. Raje se posvečam učencem, ki so dragocena, živa bitja – in to vlaganje vanje ter dobivanje od njih nazaj ni opredeljivo ne s številkami ne z denarjem.

Literatura

- Bregant, A., Primc, B., Pfeifer, K., Frankovič, R. (2007) *Moje pravice – didaktični pripomoček za učenje otrokovih pravic. V: Uresničevanje vzgojnega načrta šole: 21 kratkih aktivnosti učiteljicam in učiteljem v pomoč* (ur. Begant, A. E.). Maribor: EIP Slovenija – Šola za mir. 7.
- Gray, J. (2010). *Otroci so iz nebes: veščine pozitivnega starševstva za vzgojo sodelujočih, samozavestnih in razumevajočih otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Virk-Rode, J., Belak-Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Odkrivajmo skupaj skrivnosti
slovenskih literarnih pokrajin!



*Najlepša
slovenska
knjiga*



www.didakta.si
www.didakta-shop.si



DIDAKT

Didakta, Zaloška ulica 10, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

POMEN PODALJŠANEGA BIVANJA / Marja Felkar / OŠ Stražišče Kranj

V podaljšanem bivanju delamo z najmlajšimi učenkami in učenci osnovne šole. Vendar podaljšano bivanje nikakor ni le varstvo otrok. Sestavljeno je iz treh pomembnih elementov, ki morajo biti skrbno načrtovani in vodeni: samostojno učenje, vodeni prosti čas, neorganizirani prosti čas. Samostojno učenje je pomemben del, ki ne sme biti moten. Drugi del sestavlja vodeno preživljanje prostega časa, ki mora biti zabaven, sprostitel in z določenimi elementi dejavnosti s ciljem, tretji del pa je prosti čas za sprostitev in igro, ki je nujno potreben po urah obveznega dela pouka. Prav zato podaljšano bivanje ni nepomemben del šolskih dejavnosti.

Za uspešno delo je potrebnih več dejavnikov: strokovna usposobljenost učitelja, vsakodnevno sodelovanje z razredniki in s starši in strokovno načrtovanje dela v podaljšanem bivanju. To je mogoče, če se kljub varčevalnim ukrepom sestavi take aktivne podaljšane bivanja, ki bodo zagotovili kvalitetno izveden del samostojnega učenja in strokovno spremljanje otrok.

Otroci ravno v podaljšanem bivanju pokažejo drugačno razpoloženje kot v razredu. V novo skupino pridejo morda utrujeni, naveličani, mogoče s kom v sporu. Zamislite si, da so nekateri otroci v šoli od sedmih zjutraj do sedemnajstih popoldne. V šoli nimajo ne svoje sobe ne pravega miru, temveč so vedno v krogu drugih.

Največ konfliktov se pojavi v neorganiziranem prostem času, kjer se igrajo na prostoru, ki je omogočen v okolici šole, ali v učilnici. Učitelj mora biti več preproste mediacije. Z njo se rešujejo spori. Vsak otrok se mora naučiti, da smo si različni in potrebujemo eni mir, drugi spodbude, tretji zahtevajo vodstvo, četrti so vodje in tudi negativno delujejo na vodljive, ...

Neorganizirani prosti čas ne pomeni, da vsak počne, kar hoče, zato so potrebni dogovori, v okviru katerih preživljajo prosti čas. Otroci, ki izbirajo skupinske igre, se morajo naučiti pred igro postaviti pravila, ki se jih bodo držali vsi igralci. Učitelj da pobude za take dogovore. Če pride do konfliktov, se pogovorijo, opišejo pravila igre, ki so jih postavili, in takoj ugotovijo, čemu nesporazum. Če po danih pravilih ne gre, skupina za nov začetek postavi natančnejša ali rahlo spremenjena pravila igre. To je delo otrok, učitelj je le mediator. Na ta način se otroci učijo odgovornosti za lastna dejanja.

Samostojno učenje je najpomembnejši čas. Ta usmerja otroke v zbrano delo, učenje in iskanje odgovorov v ustrezni literaturi.

Učitelj mora dobro poznati otroke, njihova nagnjenja in sposobnosti. V svoje strokovno delo vključi pripomočke, učila in metode, ki so posamezniku v pomoč. Ravno ta del je najbolj strokoven in pomemben. Ne sme biti prekinjen s prihodi staršev ali dejavnostmi ali drugačnimi prekinitvami ...

IGRE

Pomen iger je zares velik. Otrokom igre omogočajo razvoj spretnosti, kombiniranja, nevsiljivega računanja, pisanja, ustvarjanja in predvidevanja. Gradijo besede, si pozorno zapomnijo že povedane črke ali povedi, iščejo besedo, uganjujejo, kje je skrit predmet, s pravimi vprašanji iščejo ime predmeta, poslušajo pravljice in druge zgodbe in iščejo možne rešitve problemov, s katerimi se tudi sami srečujejo. S pravili so postavljene meje, s poskusi pa odkrijejo možnosti v kombiniranju in predvidevanju. V času varčevanja se marsikatero igro lahko izdelava iz odpadnih materialov, izdelki nastanejo in ostanejo v šoli in vsako leto predal z igrami bogatimo z novimi. Tako ima učitelj dovolj različnih iger in nikoli ni dolgčas. Uporabiti moramo tudi sprostitelne in zabavne igre, ki otroke vodijo v smeh in uživanje.

CILJI PODALJŠANEGA BIVANJA

Ustavimo se in razmislimo, kako bi našim otrokom polepšali in hkrati praktično približali glavne cilje podaljšane bivanja.

1. Učenje

Otroke naj bi učili in sčasoma naučili učiti se. Čas, namenjen domači nalogi in učenju, bi moral biti strokovno voden in izkoriščen. Učitelj podaljšane bivanja potrebuje ponazorila in učne pripomočke, da ustrezno vodi otroke. Zelo spretnim in sposobnim pa lahko pripravi problem, v katerem so vključena znanja in razumevanje v razredu obravnavane snovi.

Ne gre pa za povečevanje števila nalog, le za izzive. Veliko prehitro so otroci zadovoljni s

prebranim navodilom ali tekstom. Tu se pri učenju morajo uporabiti tehnike, ki otroka vodijo in vračajo v tekst. Pomanjkljivo in prehitro branje ne prinaša ustreznega znanja. Zelo pomembno bi bilo, da začnejo razumeti, da se mora obravnavana snov ponovno prebrati, o njej razmisliti in poročati ali izmenjati mnenja po končanem učenju. Tu pa je že velik problem, ker so skupine velike, otroci pa zelo različni in različno hitro rešujejo naloge. Pomembno bi bilo tudi, da bi vsak otrok pričel spoznavati sebe: kaj mu je težko, kje opravi nalogo z lahkoto in kdaj bi lahko uporabil še dodatne vire za poglobitev znanja. Priporočljiva je razredna knjižnica z delom strokovnih knjig, kjer lahko poiščejo odgovore: slovarji, različni učbeniki, kompasi, zemljevidi ali načrti, številski kvadrati, ...

O delu otroka in o dobrih rezultatih in težavah je potrebno sproti opozoriti starše, otroka in razrednika. Sama imam pripravljen zvezek, v katerega zapisujem svoja opažanja in napredek otroka.

Posebno pozornost je potrebno posvetiti otrokom s specifičnimi učnimi težavami in tistim z vedenjsko in čustveno motnjo. V takih primerih mora biti sodelovanje z razrednikom in specialnim pedagogom še bolj skrbno načrtovano in sproti izvajano in preverjeno. V podaljšanem bivanju se tem otrokom lahko zelo pomaga.

So pa lahko te ure velika ovira za hiperaktivne otroke in otroke z vedenjskimi težavami. Preveč so vpeti v skupino, ne ustreza jim vedno čas za učenje, so naveličani in potrebujejo drugačen dnevni ritem. Tu pa se posvetuje ves strokovni tim in starši in se poiščejo za otroka najbolj ustrezne rešitve.

2. Uvajanje iger Volkarica

Rada bi vam predstavila primer, ko sem otroke seznanila s staro igro. Predstavila sem

osnovna pravila in se z najpogumnejšim igrala. Naredila sem napake, da so spoznali, kaj se zgodi ob neustreznih potezah. Posebej sem poudarila, da v začetku igre ne znamo dobro, zato le uživamo v njej in se učimo. Sami morajo predvideti, kaj se bo zgodilo, če potegnejo posamezno potezo. Pozorni morajo biti na položaje figur in se osredotočiti samo na potek igre. Tekmovanje se organizira šele po določenem času, ko igro obvladajo. K znanim igram naenkrat predstavim le eno novo. Tako postopoma gradimo znanje različnih iger. Če komu igra ni všeč, jo lahko le opazuje in uživa v igri ostalih.

Otroci morajo spoznati, da kvalitetno lahko delajo le eno stvar naenkrat. Pogovor prekine tok misli in igre, posameznik ne igra več ustrezno.

Kasneje smo predstavljeno igro izdelali iz odpadnih materialov in gline. Pravila smo priložili v škatlo, v kateri je bilo 20 belih ovčkov in dve za rezervo, ter dva volka in eden za rezervo v rdeči barvi gline. Odpadne tulce ali škatle so pobarvali in pripravili za pravila in izdelane figure. Staro ime je VOLKARICA, ponekod ji rečejo ŠPANA. Dvajset ovčkov se premika proti hlevčku in ga poskuša napolniti. Slabe poteze pa lahko preprečijo zmago, ker nam ne ostane devet ovc za napolnitev hlevčka. Oba volka preskakujeta ovčke in jih »požreta«. Zato lastnik ovc ne sme dovoliti, da bi volka preskakovala nastavljeni ovce.

Rummy

Druga zelo zanimiva igra je Rummy. Tu se nevsiljivo sešteva, kombinira in dopolnjuje že izdelane nize. Tudi to igro se lahko izdelava v šoli, saj potrebujemo le pravokotnike (kot pri dominah) v štirih barvah in dva jollyja.

Otroci so se tako poistovetili z igro, da so kljub neznanju seštevanja števil čez dvajset vzeli stotični kvadrat. Dobiti so morali vsoto 51. Preštevali so posamezna števila in ugotavljali položaj. Znašli so se in zares uživali.

Na začetku ob predstavitvi nove igre je dobro, če igra tudi učitelj. Nekaj učencev v prvih dneh samo gleda, drugi že igrajo, tretji se bojijo poraza, ... Povedati moram, da v nekaj mesecih igrajo vsi. Zakaj? Nikoli ne igramo samo za zmago. Velikokrat poudarim, da moramo v igri uživati, četudi kdaj nismo prvi. Stalna tekmovalnost samo utruja in uničuje sproščeno učenje ob igrah.

Tekmovanja naj bodo samo občasna, drugače se zabavajmo.

Sestavljanke

Lahko izdelamo slike večjega formata (primer: velika čarovnica, velik klovn, velik avtomobil, velika roža, ...) in potem sliko pobarvamo in razrežemo na posamezne dele. Na škatlo napišemo, koliko delov sestavlja sliko in naslov. V škatlice od embalaže spravimo razrezane delčke in otroci morajo potrpežljivo sestaviti celo sliko. Delčkov je lahko različno veliko, odvisno od starosti in spretnosti otroka. Te sestavljanke lahko izdelajo na predmetni stopnji in ostanejo na šoli več let.

Igra je še veliko in na naši šoli sem pripravila celoten katalog z opisom in prikazom vseh iger, ki jih trenutno uvajam in poznam. Vsako leto se bo lahko ta katalog dopolnjeval z novimi dobrimi igrami za različno stare otroke. Katalog bo na voljo vsakemu novemu učitelju, da si bo olajšal delo in imel material. Vanj bo dodal svoje igre, ki jih je preizkusil in so sprejete pri otrocih.

Predstavljene so tudi športne igre, frnikolajne, preskoki, ...

NEORGANIZIRANI PROSTI ČAS

V neorganiziranem prostem času otroci sami izbirajo, v katero skupino se bodo vključili, katere igre bodo igrali ali pa izbrali svoj kotiček in na svoj način počivali. V predhodnih razgovorih moramo seznaniti vse, kje so meje gibanja, kako vprašajo, če morajo na stranišče, ... in jih opozoriti, da moramo pustiti učence, ki želijo zasebnost, pri miru. Ker so utrujeni, pa se velikokrat izrazijo konflikti. Takrat je takoj pomembno soočenje v obliki mediacije. Vsak mora izraziti svoje mnenje. Drugi ga posluša in ponovi, kaj je slišal. Vsak nerazumljeni del se še dodatno pojasni. Enako razloži dogodek in počutja drugi in ga prvi posluša. Tudi prvi ponovi slišano. Po takem pogovoru mora vsak prevzeti odgovornost za lastno dejanje. Vsak posameznik spoznava različne možnosti reagiranja, svoja občutja in se po potrebi opraviči in hkrati ne ponavlja neustreznih dejanj. Večkrat se učitelju lahko zgodi, da reagira prehitro, se ne prepriča dovolj in naredi krivico posamezniku.

Zelo pomembno je, da učitelj opozori otroke, da sami postavijo pravila igre, ki jo bodo igrali. Tako so vsi seznanjeni s pravili in nesporazumov je veliko manj. Če pride do

nesporazuma, je učitelj le mediator. Otroci ponovijo pravila, ugotovijo točko spora in se dogovorijo, kako bodo igro nadaljevali ali pa zaključili. Vedno lahko spremenijo pravila igre, jih prilagodijo, vendar se jih morajo držati vsi in jih poznati vsi. Tako pridobivajo odgovornost do lastnih dejanj.

ZAKLJUČEK

V šolo pridejo radi, po letu ali več letih obiskovanja pa postajajo utrujeni in naveličani. Kakšna škoda. Šola ni zaradi nas odraslih, temveč bi morala biti prilagojena otrokom, ki bodo zrasli in delali v različnih poklicih. Čeprav še ni navada uvajati sproščanje z vajami za koncentracijo in umirjanja, menim, da bo to potrebno.

Enako pomembno vlogo imata ustrezna glasba in življenje v naravi. Športne dejavnosti so že vključene in to vse prispeva k pravilnemu razvoju in dobremu počutju otrok. Otroci morajo ločiti, kdaj je čas za igro, kdaj delamo zbrano in kdaj je čas za počitek. To pa podkrepimo z vajami za koncentracijo, z vajami umirjanja in ustrezno glasbo. Res pa je, da je to dolgotrajen proces in bi ga morali uvajati vsako leto in aktivnosti povezovati z aktivnostmi na različnih stopnjah.

Ob zaključku poudarjam, da je delo v podaljšanem bivanju pomembno. Združevanje skupin, kar naprej premeščanje in menjava učiteljev ni priporočljivo. Le v miru, ob učitelju, pri katerem se otroci počutijo varne, se bodo razvijali v zbrane in umirjene otroke. Naglica in menjave pa povzročajo nemir in nezbranost.

Zato se vprašam, kdaj bomo več privarčevali: ko bomo nudili kvalitetno dejavnost v varnem in umirjenem okolju ali takem, ko postajajo otroci strahotno naveličani, nezbrani in utrujeni?

AKCIJSKI PROJEKT »KAKO SE LAHKO IGRAMO POZIMI« ALI OTROCI SOUSTVARJAJO PROJEKT OD NAČRTA DO IZVEDBE. / Andreja Kramar Klešnik / Vrtec Zelena jama, Enota Zmajček, Ljubljana

V članku bi vam rada predstavila akcijski projekt z naslovom »Kako se lahko igramo pozimi«, ki smo ga v vrtcu Zelena jama, enota Zmajček, izvajali v eni od preteklih zim in je trajal 3 mesece. V projektu so sodelovali otroci iz petih skupin v starosti od 2,5 leta do 6 let, strokovni delavci vrtca in starši s svojimi pobudami in komentarji. Igrišče je bilo takrat potrebno prenove, igrala so bila stara in dotrajana, zato je bilo v lanskem letu igrišče popolnoma prenovljeno.

Namesto uvoda

Za otroke je zunanje igrišče učni, delovni in raziskovalni prostor. Je prostor, kjer poleg urešničevanja potrebe po gibanju otrok navezuje socialne stike z vrstniki in odraslimi ter dnevno pridobiva nove izkušnje. Pomembno je, da vzgojitelji ustvarjamo takšne pogoje, ki ga bodo spodbujali pri tem, mu odpirali svet, ustvarjali čustveno varnost in razvijali ustvarjalnost.

Vzgojitelj oz. vzgojiteljica je tista, ki lahko otroku ponudi bogato izbiro sredstev, materialov in vsebin, ter izkoristi okolje, v katerem se vrtec nahaja, za obogatitev otrokovega učnega in igralnega okolja. Prav zato se od vzgojiteljice pričakuje velika mera

inovativnosti, ustvarjalnosti in pozitivne osebne naravnosti pri delu z otroki.

Kriteriji odraslih, kaj je dobro oblikovano igrišče, se mogoče razlikujejo od kriterijev otrok. Zato je pomembno poslušati mnenja, predloge, zamisli otrok in jih dokumentirati. Pozorno jih je treba tudi opazovati, ko se igrajo, saj so prav oni najboljši strokovnjaki za igro. Hkrati pa na tak način odrasli spoznamo precej otroških predstav o njihovem idealnem igrišču.

Namen in cilji projekta

Lizbonska strategija Evropske unije opredeljuje vseživljenjsko učenje kot enega temeljnih

vzvodov preobrazbe družbe v novem tisočletju. Družba znanja – učeča se družba zahteva povsem nova znanja, nove veščine in nova stališča. Uspešnost posameznika je v družbi znanja odvisna od sposobnosti učiti se vse življenje in se prilagajati novim situacijam – prevzeti odgovornost za svoje učenje. To pa zahteva bistveno drugačen proces načrtovanja in evalviranja pedagoškega dela. Ob tem se moramo strokovni delavci vprašati, ali smo dovolj usposobljeni, da načrtujemo pedagoški proces, ne samo na deklarativni, temveč tudi na izvedbeni ravni, in ali nam znanje predstavlja vrednoto.



Namen projekta je bil, da otroci in odrasli skupaj aktivno preživimo čas bivanja na prostem – tudi v zimskih mesecih, ko se zdi, da je to težje. Želeli smo izkoristiti dane možnosti, ki nam jih nudi igrišče, hkrati pa domišljijo in ustvarjalnost otrok ter njihove zamisli o kakovostnem preživljanju časa na prostem.

Želeli smo ugotoviti, kako pomembna je participacija otrok v smislu njihove aktivne soudeležbe pri načrtovanju, odločanju, izvajanju dejavnosti v vrtcu. Kako to občutijo otroci, kako odrasli ter kako pomembni so ustvarjalnost, kreativnost pri pripravi vsebin in sredstev ter osebnostna naravnost vzgojitelja.

Cilji, ki smo jim sledili:

- ▶ Ciljno naravnano in premišljeno načrtovanje otrokove igre na prostem; ustvarjalnost vzgojiteljev pri oblikovanju bogatega učno-vzgojnega okolja.
- ▶ Uporaba obstoječih izzivov, ki jih nudi dano okolje.
- ▶ Aktivna vloga otroka in ustvarjalnost pri načrtovanju preživljanja prostega časa.

Potek projekta

Na uvodnem, skupnem sestanku smo strokovni delavci enote oblikovali cilje, smernice, kako se bomo projekta lotili. Dogovorili smo se, da bodo otroci 3 dni brez igrač, kar naj bi jih spodbudilo k drugačni igri. Otroke smo najprej opazovali, njihovo dejavnost dokumentirali, se z njimi pogovarjali. Otroci so komentirali, narisali in odgovarjali na vprašanja, ki smo jih predhodno oblikovali skupaj v okviru smernic. Zaradi hitro spremenljivega vremena smo pripravili tri različne načrte: za dež, sonce, sneg. Plakate, opremljene s fotografijami, idejami, komentarji, risbami, smo sproti dopolnjevali. Najprej so bili na voljo otrokom v igralnicah, kasneje pa predstavljeni tudi staršem, ki so bili povabljeni k sodelovanju. Projekt je bil voden po fazah odprtega tipa.

Vprašanja, namenjena otrokom, in njihovi odgovori:

KAJ STE TE TRI DNI POČELI NA IGRIŠČU IN KAKO STE SE IGRALI?

- ▶ Ni bilo igrač, igrali smo se s prijatelji.
- ▶ Igrali smo se na gugalnicah in na toboganu.

- ▶ Na avtu smo bili.
- ▶ Metali smo sneg.
- ▶ Delali smo angelčke, snežake.
- ▶ Našli smo korenje in palice.
- ▶ Ker ni bilo igrač, smo se guncali.
- ▶ Delala sem kolačke iz snega.
- ▶ Porivale smo se.
- ▶ Šli smo se rokoborbo.
- ▶ Kurili smo ogenj.
- ▶ Pucali smo klopco in stopnice.
- ▶ Naredili smo raketo.
- ▶ Lovili smo se in skrivali.
- ▶ Naredili smo grad, potem smo ga pa očistili.
- ▶ Hokej smo igrali s storžem.
- ▶ Malo mi je bilo dolgčas.

KAJ BI ŠE LAHKO POČELI NA IGRIŠČU?

- ▶ Imeli bi bob in škatle.
- ▶ Vlekli bi se na sankah in krožnikih.
- ▶ Imel bi kanglice in lopatke.
- ▶ Lahko bi imeli živali.
- ▶ Pa velik šotor ali pa hišo, potem bi se pa lahko notri skrili.
- ▶ Tekli bi, hodili, se šli skrivalnice.



KAJ TI JE VŠEČ NA IGRIŠČU?

- ▶ Gugalnice.
- ▶ Tobogani.
- ▶ Tobogan.
- ▶ Najbolj mi je všeč snežaka delat, poleti pa se s kanglicami igrati in s kolesom voziti.
- ▶ Tobogan.
- ▶ Sneg.
- ▶ Gugalnice.
- ▶ Avto.

KAJ TI NI VŠEČ NA IGRIŠČU?

- ▶ Včasih so smeti, pa ni koša.
- ▶ Ni mi všeč avto brez volana.
- ▶ Tobogan, ker je spodaj luža.
- ▶ Ograja mi ni všeč.
- ▶ Gugalnice mi niso všeč, ker sem se že navadil gugati.
- ▶ Klopce so mi všeč, mize pa ne.
- ▶ Ograja, tista plastična.
- ▶ Peskovnik, ker je mivka trda.

KAJ POGREŠAŠ NA IGRIŠČU?

- ▶ Konja, na katerem se gugaš.
- ▶ Dirkalni avto.
- ▶ Koš za žoge na drevesu.
- ▶ Velik trampolin, da lahko skačeta dva ali pa trije otroci.
- ▶ Ne vem.
- ▶ Še eno kolo.
- ▶ Indijansko hišico.
- ▶ Mivko kot čokolado.
- ▶ Več plezal, takih z vrvo.
- ▶ Rožice, živali.
- ▶ Konjička za guncat.

KAKO BI IZBOLJŠALI IGRIŠČE?

- ▶ Cveti (hišnik) bi nam naredil novo igrišče.
- ▶ Pobarval bi vse.
- ▶ Več bi moralo biti gugalnic.
- ▶ Lahko bi imeli bazen, tak, da notri skočiš.
- ▶ Lahko bi kaj prinesli od doma.
- ▶ Jaz bi prinesel žogo.
- ▶ Moj oči bi lahko naredil koš.
- ▶ Dali bi še kakšne klopce.
- ▶ Na drevesu bi imeli hišo, samo bi potem rabili tudi lestev.
- ▶ Imeli bi lahko gledališče.

Vprašanja, namenjena staršem:

- ▶ KAKO IN S ČIM STE SE IGRALI, KO STE BILI OTROCI?
- ▶ KAKO BI SE OTROCI ŠE LAHKO IGRALI NA IGRIŠČU?

▶ ALI JE OPREMLJENOST IGRIŠČA BISTVENE-GA POMENA PRI ODLOČITVI, V KATERI VRTEC BO HODIL VAŠ OTROK?

Večina staršev je navedla skupinske igre: ristanc, ravbarje in žandarje, zemljo krast, igre z žogo, obročem, gnilo jajce, skakanje z elastiko, med dvema ognjema, plezanje na drevesa ... Starši so predlagali večinoma gibalne igre, igre iz njihove mladosti, nekateri so zadovoljni s tem, kar jim že sedaj ponujamo, nekdo je zapisal, naj jih prepustimo njihovi (otroški) domišljiji.

Seveda jim je pomembna tudi oprema, a ne bistveno.

Plakate smo razdelili glede na tematiko:

Dežni načrt

Dejavnosti so bile različne, med drugim pri starejših otrocih preskakovanje luže, pri mlajših pa hoja po lužah in čofotanje. Izmerili smo globino luž, vanje metali kamenčke, kasneje kepe, lovili dež v lončke, posode, zmrzal uporabili za drsališče. Nekateri otroci so preizkusili kolesarjenje v dežju ...

Sončni načrt

Prepletanje elastike med drevesi, gibalne igre, ki so vključevale elastiko, pločevinke kot pripomoček za ustvarjanje različnih zvokov, igra z milnico – maxi mehurčki, trakovi iz papirja in baloni za opazovanje vetra, izdelava kotičkov iz bambusnih rolojev za simbolno igro – stanovanja na prostem, stara kuhinjska posoda, odtisi drevesne skorje ...

Snežni načrt

Odtisi rok, nog in telesa v sneg, skakanje v sneg z dvignjenih površin peskovnika ali klopi, opazovanje odtisov, sledi, primerjanje in ugotavljanje, v čem se razlikujejo. Izdelava snežakov, kepanje preko »obrambnega zidu«, metanje kep v daljino, višino, v cilj in gradnja labirinta v snegu ... Pred prenovno igrišče ni imelo vzpetine, zato sankanje ni bilo možno, pač pa so se otroci vlekli na gumah, plastičnih krožnikih in priložnostnih saneh – škatlah, s pomočjo vrvi so si ustvarili žičnico in se vlekli na tobogan ...

Vrednotenje projekta

Kot omenjeno, smo projekt začeli z opazovanjem otrok, kaj počnejo na igrišču brez vseh dodatnih sredstev in kakšna je njihova igra. V začetku so bili morda nekoliko presenečeni, a so si sčasoma znali poiskati sredstva

za igro. Kasneje smo tudi otroke povabili k opazovanju in bili so zelo natančni, pozornost so preusmerili na podrobnosti. Vsa kasneje dodana sredstva in materiale, ki so bili za igro na prostem novost, so otroci z zanimanjem sprejeli. S tem ko so imeli otroci možnost preizkušati svoje ideje v praksi, so se veliko naučili, pridobili nove izkušnje in jih kasneje znali uporabiti v novi situaciji.

Na skupnih sestankih zaposlenih smo poskušali že med potekom projekta povzeti ugotovitve. Opremljenost igrišča s sodobnimi igrali je pomembna, za to je zadolženo vodstvo oz. financer, zelo pomembna pa je vloga vzgojitelja, ki mora znotraj danih možnosti poskrbeti za strokovno nadgradnjo. Sodobno igrišče ne nadomešča vzgojiteljeve vloge, lahko jo le podpira, česar pa se še ne zavedamo v polni meri.

Pomembna ugotovitev je, da se otroci še znajo igrati tudi takrat, ko nimajo na voljo nobenih pripomočkov. Pravzaprav jim to morda včasih koristi, saj si za igro poiščejo vse tisto, kar jim ob obilici igrač in igral sicer ne vzbudi zanimanja. Navežejo tudi več stikov z vrstniki in vzgojiteljicami.

Zaključek

Za zunanjo motivacijo je pri otroku gotovo najpomembnejša vzgojiteljica, precej pa pripomore tudi spodbudno okolje, zanj pa je v veliki meri zadolžena tudi vzgojiteljica. Vemo, da lahko z vnašanjem ustreznih, zanimivih elementov v učno okolje še tako nezanimivo in pusto naravno okolje spremenimo v otroku zanimiv prostor, kjer bo imel možnost izraziti svoje ideje ter zadovoljiti potrebe po gibanju in prebivanju na prostem.

Da vzgojitelj lahko postane proaktiven, sinergičen in s svojim konstruktivnim delovanjem predstavlja vzor tako otrokom kot odraslim, morajo biti izpolnjeni tudi nekateri zunanji dejavniki, ki vplivajo na njegovo delovanje: svobodno ozračje, zaupanje, občutek varnosti, odprtost za ideje drugih, spoštovanje različnosti, razumnost, ustvarjalnost, pogum ... in pa pripravljenost na vseživljenjsko učenje. Od vzgojiteljev v vrtcu bo odvisno, kakšen odnos bodo imeli otroci do učenja, do svojega bližnjega ali širšega okolja, zato je pomembno, da namenimo veliko pozornosti tudi vzgajanju pozitivnega odnosa vzgojiteljev do učenja, do okolja in ne samo prebivanju v okolju.



NEKOČ BOMO VSI UMRLI / Simona Iglič, dipl. vzg. pred. otrok, univ. dipl. soc. /

voditeljica Familylabovih seminarjev za starše

Naloga staršev verjetno ni, da otrokom ustvarjamo iluzijo o neskončno dolgem življenju. Da poskrbimo, da se otrok v svetu počuti varnega, pa je ... Čeprav otroke za hip pomirimo, ko z njimi podelimo svoj pogled na smrt, minljivost, si nikaner ne mislimo, da smo s to temo opravili.

Hčerka obožuje pravljico Pepelka. Ničkoli-kokrat se je že zjokala, ker je pepelki umrla mama in je skrb zanjo prevzela zlobna mačeha. Ob doživljanju pravljice mi je večkrat rekla, da mi bo, ko bom jaz umrla, hodila prižigat svečke na grob. Nekoč me je vprašala, če bom tudi jaz hodila na njen grob. Ko sem ji odgovorila, da upam, da ne, je bila neskončno užaljena in me je okregala, da to pa ni lepo.

In tako se je pri starosti 4 let začelo zanimanje za smrt, minljivost, ločitev. Sprva se je vse skupaj vrtelo okoli obrednih običajev. Obisk pokopališča za Vse svete, spoznavanje cerkve in cerkvenih običajev, ki spremljajo smrt. Vse tisto, kar starši še zmoremo. Potem je celotno doživljanje smrti začelo dobivati globlje razsežnosti. Prisluskovanje o nedolžno bolnih in sorodnikih z neozdravljivimi rakavimi boleznimi. In seveda večerna poročila na televiziji ter neskončno novic o tako in drugače preminulih so stopnjevale strah pred smrtjo do te mere, da se je začela bati že poplav, toče in na koncu še meteorjev, za katere je izvedela, da letijo po vesolju ter tu in tam treščijo na zemljo. In smrt je bila tu, pred vrati! »Jaz nočem zapustiti tega lepega sveta« je nekoč izjokala.

In če sem ji s skoraj stoddostno gotovostjo lahko zatrnila, da ji ne bo padel meteor na glavo, je bila slednja izjava bolj delikatna za komentirat. Poznavanje hčerinih strahov je poleg vprašanja posmrtnega življenja odprlo še eno, za nadaljnje življenje pomembnejše vprašanje. Kako varnega se počuti moj otrok?

Občutek varnosti in strah pred ločitvijo

Hčerka ni bilo težko potolažiti, da še ni njen čas, da bo umrla. Vsaj po »normalni življenjski daljici«. Z močno iztegnjenimi rokami sem ji nazorno pokazala, kako dolgo je običajno življenje. Ter potem pokazala na začetek te daljice, kjer naj bi bila trenutno ona. Pogovor o tem, da jo čaka še šola, pa še ena šola in

potem služba in materinstvo itd. ... ji je dal misliti, da je življenje vendarle lahko dolgo.

Naloga staršev verjetno ni, da otrokom ustvarjamo iluzijo o neskončno dolgem življenju. Da poskrbimo, da se otrok v svetu počuti varnega, pa je. Ali je pri tem na mestu tudi kakšna nedolžna laž – ne vem. Tista o meteorju verjetno kar je. Pri drugih strahovih pa je vsekakor potrebno veliko domišljije in ustvarjalnega duha. Vsaj toliko, da prestrašenega otroka pripeljemo do osnovnega občutka varnosti.

Zagotavljanje tega naj bi bila naloga zelo zgodnjega otroštva. **Nevroznanost in sodobni vzgojni pogledi pričajo o tem, kako otroški možgani že kot dojenčkovi hrepenijo in hlastajo po občutku varnosti, ki mu ga zagotavlja skrbna nega.** Če smo zamudili to obdobje ali pa je otrok (pre)hitro dobil eno od krutih življenjskih lekcij (in ga zdaj močno skrbi zase), je vsekakor prav, da večjemu otroku povrnemo, kar mu pripada, da bo lahko »mirno« živel.

S svoj petletnico sva tako veliko razglabljali. Tudi o tem, da imamo srečo, da živimo v državi, ki ni v vojni, ter kako lahko z zdravo prehrano srbimo za svoje zdravje in se varujemo pred boleznijo. O tem, kako dobro je, da pojokamo ali se naglas pojezimo, ko nas tišči v prsih, ter tako preprečimo, da hudo hudo zbolimo. Pa seveda o policajih, ki tudi ponoči čuvajo ljudi, da jih lopovi ne ustrelijo. In dalje o znanstvenikih, ki opazujejo vulkane in znajo povedati, kdaj bodo izbruhnili, ter pravočasno posvarijo ljudi, da se umaknejo. Same »globoke resnice«, ki v resničnem svetu sicer pomenijo tako malo, v malemu svetu pa izredno veliko.

Veliko informacij mora predelati mali človek. Če mu jih ponudimo v pomoč vsaj pol toliko, kot mu jih servira »kruti« svet, je verjetno precej lažje. Deklica je danes že precej pomirjena in zdaj miri že svoje prijatelje: »Lahko smo veseli, da živimo v Sloveniji, ki je taka precej varna dežela.«

Slej ko prej bo spoznala, da tudi Slovenija ne more ubežati smrti. Takrat, ko ji bo življenje vrglo črne karte, se bo bržkone morala opreti na kaj več kot zgoraj navedene polresnice. Ko ne bo šlo več le za občutek varnosti, ampak tudi za ločitev, takrat bo čas za »vero«.

Če je prej omenjena življenjska daljica pomirila deklico, ji je obenem odprla tudi nova vprašanja. Če je ona na začetku življenja, je babica že na koncu? Če sem lahko mirna zame, me mora potem skrbeti za odrasle, ki me obkrožajo?

Nekega večera, ko so vse informacije; zbrane iz pravljice in resničnega sveta nakopičile do te mere, da jih ni bilo moč več zdravo prebaviti je izbruhnila v silovitem joku: Mami, jaz nočem da ti umreš! Ga ni starša, ki ne bi na te besede najraje odgovoril: Saj ne bom! Namesto besed sva se s hčerko objeli in za nekaj minut podaljšali čas, ko bo potrebno nekaj odgovoriti.

Resnica, ki si jo moramo sestaviti sami

Hčerina babica je nekoč na podoben izliv čustev odgovorila s humorjem: »Ah ne jokaj, ko bomo umrli se bomo pa vsi skupaj »gor« dobili in imeli »žurko«. In deklica je bila pomirjena.

Sama sem se poslužila bolj duhovne razlage pomešane z reinkarnacijsko teorijo: kako ljubezen za vedno združuje ljudi in da se bova že še našli v drugem življenju, saj sva tako močno povezani.

Čeprav otroke za hip pomirimo, ko z njimi podelimo svoj pogled na smrt, minljivost si nikaner ne mislimo, da smo s to temo opravili. Že samo dejstvo, da imamo odrasli različne poglede, da otrokom slutiti, da o zadevi pravzaprav nimamo pojma. Ko zraven vklopijo svoje bistre racionalne možgane pa boste kaj hitro dobili odgovor: »Samo babi, ti boš prej umrla kot jaz, kako se bomo pol dobili gor?« Ali pa: »Mami, jaz se hočem spet iz tvoja



trebuška roditi, ne iz ene druge mamice. A me boš počakala, če boš ti prej umrla?»

Dejstvo, da ne obstaja »veda o smrti in posmrtnem življenju« – vsaj ne kot ekzaktna veda, slej ko prej privede do tega, da si ustvarimo tako močne obrambne mehanizme, da bodisi o smrti nehamo razmišljati ali pa se prepričamo, da nas sploh ne bo doletela. Večina pa si

verjetno sčasoma ustvari svoje verovanje. In skozi takšen proces gredo tudi otroci.

Verjamem, da jim je lahko mnogo lažje, če v tem procesu niso sami. Bodimo z njimi, pogovarjamo se in ponudimo jim svoje »tolažilne mehanizme«; pa naj bodo ti osnovani na angelskih zgodbicah ali skovani na sodobni medicini, ki nas bo vse vodila v nesmrtnost.

Človek potrebuje nekaj, česar se lahko opri-me. Snovanje vere pa je in bo ostala naloga vsakega posameznika. Mnogokrat pretežka. A težko breme je vedno vsaj nekoliko lažje, če ga poprime še nekdo drug. Velikokrat pa je lažje že, če nekdo samo opazi in vidi, kako težko ti je.

Primer

Štiriletni deklici je umrla sestra; nekaj dni za tem, ko se je rodila. Cela družina se je zavila v črnino in globoko žalovala. Z njo so žalovali vsi, ki so jih poznali in tudi cel vrtec, v katerega je hodila starejša sestra. Da je to pomenilo jok, tišino in izgubo nasmeha na obrazu staršev je razumljivo. Tenkočutna deklica je verjetno tudi zaznala, da so jo odrasli v vrtcu gledali z drugačnimi očmi. Sama je hodila naokrog in vsake toliko časa komu povedala: Meni je pa sestra umrla. In potem čakala na odziv odraslih in otrok.

Od odraslih je dobila prej omenjen pogled in morda kratki odgovor: Ja, sestra ti je umrla. In mogoče nato objem. To je bilo namreč vse, kar so premogli.

Drugačni so bili odzivi otrok. Nek deček je na ves glas zavpil po vrtcu: Nini je umrla sestra!! Stekel k vzgojiteljici in ponovil: Nini je umrla sestra!! Druga deklica je prijateljico pozorno pogledala v oči in vprašala: Kaj je pa bilo? In deklica je odgovorila: Srček ji ni prav delal in je umrla. In prijateljica je z začudenjem v očeh odvrnila: A res?!

Ja, smrt bližnjega in pa tudi že samo spoznanje o neizbežnosti smrti je zagotovo doživetje, ki ga bi bilo najbolje izkričati celemu svetu. Kako grozno je, ko se svet vrti naprej, kot da se ni zgodilo nič. A zgodilo se je nekaj hudega, groznega. Umrl je majhen dojenček in nekoč bomo umrli vsi mi!!!

Sklep

V obdobju, ko se je naša družina močno spraševala o minljivosti in smrti, sem se nekega večera zazrla v oči svojega partnerja in prvič po mnogih letih dojela, da ga bom nekoč (morda že jutri) izgubila. V trenutku mi je postalo žal za vse prepire, ki so se že in ki se še bodo zgodili. Imelo me je, da bi ga objela in nikoli izpustila. Podobno, kot me je nekaj tednov nazaj objela hčerka. Boleči občutek je trajal nekaj sekund – le hip (več nisem prenesla). In življenje je šlo naprej, kot da je pred nama še cela večnost.

SOLIDARNOST JE KLJUČ ZA BOLJŠI JUTRI ALI IZ MAJHNEGA RASTE VELIKO ... / Gregor Deleja, Marjana Turnšek, Maja Dobrajc, Špela Terbovc / Gimnazija Celje - Center, Fotografije: Katarina Tadini

Že sedem let zapored jesenske počitnice na Gimnaziji Celje - Center (GCC) uvaja koncert. Pa ne kar nekakšen, ampak dobrodelni in to spet prav posebni, saj vsako leto vzklije iz preproste ideje, ki jo je ob začetku šolskega leta 2007/08 na sestanku dijaške skupnosti predstavil razred tretješolcev in povedal, da želi koncert in idejo o pomoči žrtvam ujm, ki so ob začetku tiste jeseni pustošile po naši državi, uresničiti sam, brez mentorjev oziroma prositi za pomoč tam, kjer mladi organizatorji ne bodo vedeli kako naprej. In tako se je začela neverjetna tradicija, ki navdušuje dijake naše šole vse od tiste »ustanovne« seje in ki vsako leto znova osuplja učitelje in javnost ter širi svojo socialno dobrodelno mrežo tudi izven šolskega okoliša, se povezuje z ostalimi skupnostmi učencev in dijakov ter drugimi aktivnimi skupinami mladostnikov v knežjem mestu.

Začetna ideja projekta je pravzaprav enostavna in učinkovita. Eden izmed oddelkov prevzame organizacijo dogodka in zanjo poskrbi od ideje do uresničitve. Locira problem, organizira organizacijski odbor in delovne ekipe, komunicira z učitelji, ki pomagajo pri posameznih dejavnostih, k sodelovanju povabi nastopajoče iz Celja in Slovenije, pripravi koncept koncerta, komunicira z javnostmi in možnimi pokrovitelji, predstavi idejo in namen v ostalih oddelčnih skupnostih na šoli. K sodelovanju organizatorji vsako leto povabijo tudi predstavnike skupnosti učencev in dijakov iz mesta, protokolarne goste in javnost, pripravijo celostno podobo, končni scenarij, vezno besedilo, zagotovijo vso tehnično podporo, predajo donacij, sceno, obvestila za medije in izvedejo dogodek. Cena

vstopnice je že od začetka enaka – 3 EUR ali več, ki jih prispeva vsak dijak, učitelj oziroma obiskovalec dogodka, zadnja tri leta pa pri delu organizacije sodeluje tudi Interact klub Celje, ki pod okriljem Rotary kluba Celje povezuje dijake treh celjskih gimnazij. Ideja, ki zlasti mladim v najboljčutljivejšem obdobju njihovih življenj pokaže, da so prav majhni kamenčki tisti, ki zgradijo čudovit mozaik, in da resnično šteje vsak posameznik, ki lahko pomaga, pa četudi z zneskom v višini dveh dopoldanskih kav med prosto uro.

Danes je jesenski koncert na GCC eden največjih mladinskih dobrodelnih dogodkov v mestu in regiji, ki ga v sodelovanju s kolegi pripravljajo naši dijaki, in na to smo na šoli še posebej ponosi. Doslej so mladi s koncerti

zbrali več kot 34.000 EUR, ki so jih namenili v dobrodelne namene in pomagali žrtvam naravnih nesreč, Varni hiši Celje, socialno ogroženim z Osnovne šole Glazija, ki v Celju izvaja program za otroke s posebnimi potrebami, 10-letni Emi, ki ima Apertov sindrom, Barbari, ki jo je prometna nesreča prikovala na invalidski voziček, družini Gilčvert iz okolice Šentjurja in letošnje leto nekdanji dijakinji Veroniki, ki je lani v prometni nesreči izgubila mater, sama pa utrpela izjemno hude poškodbe in opekline, ter šestošolcu Alenu, ki je zbolel za rakom, stroškov zdravljenja, prevoza in izobraževanja na domu pa si brezposelna mati samohranilka ne more privoščiti.





Tudi sicer je skrb za socialne tegobe soljudi na GCC, ki je s skoraj 1000 dijakov in tremi programi (splošna gimnazija, umetniška gimnazija – likovna smer, predšolska vzgoja) ena večjih šol v regiji, prisotna na vseh ravneh. V okviru dejavnosti Ekošole zbiramo star papir in zamaške, z zbranimi sredstvi pa pomagamo dijakom iz socialno šibkih družin, naši umetniki vsako leto sodelujejo na dobrodelnih prireditvah Rotary kluba Barbara Celjska s svojimi grafikami, dijaki predšolske vzgoje z glasbenimi pravljičami redno razveseljujejo otroke, hospitalizirane v Splošni bolnišnici Celje. Zbiramo tudi igrače in šolske potrebščine za osnovnošolce, zelo razvito je prostovoljno

delo, v okviru Unesco ASPnet dejavnosti smo aktivni pri mednarodnih humanitarnih akcijah in debatah na temo trajnostnega razvoja, zbiramo tudi sredstva za živalska zavetišča in z okoljskimi akcijami opozarjamo na pomen kvalitete življenjskega okolja. Skorajda ni leta, ko se ne bi med dijaki in učitelji rodila kakšna nova, enostavna ideja, ki pa življenju na šoli daje tisto dodano vrednost vzajemnosti, ki jo vse prevečkrat pogrešamo pri ostalem, »predpisanem« šolskem delu. Prizadevanjem naših dijakov in učiteljev se v zadnjem letu pridružuje tudi Društvo GCC, ki smo ga ob 100-letnici secesijskega poslopja, kjer domuje šola, ustanovili z namenom povezovanja

nekdanjih generacij učencev in dijakov, ki so obiskovale enega izmed številnih izobraževalnih programov, ki so svoj dom našli v današnji Kosovelovi ulici 1 v centru Celja.

Če želimo, da mladost lahko razpre krila in poleti trdni prihodnost naproti, moramo učitelji in starši izhajati iz skrbi za solidaren medgeneracijski in socialni dialog. Zavzetost šole za prihodnje generacije učencev in dijakov ter vse tiste, ki so od nas že odšli, je najbrž najmočnejši zgled za tiste, ki jih v tem trenutku gradimo. Tako mora dobra šola biti solidarna in omogočati mladim možnosti, da sooblikujejo prihodnost in svet.

Gregor Deleja, prof., odnosi z javnostmi,
Gimnazija Celje - Center

»Nadobudni dijaki tretjega letnika GCC, ki smo se počasi pripravljali na odhod v svet znanja, odraslosti, skrbi in vsakodnevnih obveznosti, smo tekom šolanja pridobili mnoga znanja o solidarnosti, morali, pomoči sočloveku in čustveni inteligenci. Človek s svojim neodgovornim ravnanjem in zazrtostjo v sedanjost odločilno vpliva na naravne procese. Narava na človekovo dejavnost odgovarja. Pred sedmimi leti je tako narava odgovorila s prekomerno količino vode. Poškodovana so bila domovanja številnih družin, tudi takšnih, ki smo jih poznali. Dijaki 3. c razreda smo čutili odgovornost in prisluhnili ljudem v stiski. Razredni pogovori o posledicah naravne katastrofe so pridobivali vse večjo razsežnost in kmalu dosegli dijaško skupnost in vodstvo šole. Skromna ideja o pomoči sočloveku v stiski je prerasla v organizacijo dobrodelnega koncerta. Zbrana sredstva smo podarili družinam, prizadetim v poplavih. V okolju, ki je socialno šibko, v finančni in moralni krizi, smo vzpostavili ravnovesje. Zavest o dobrodelnosti in pomoči smo prenesli na mlajše dijake in zgradili generacijski most. V duhu dobrodelnosti znanjci organizirajo vsakoletni in že tradicionalni dobrodelni koncert ter priskočijo na pomoč ljudem v stiski. S tem tkemo vezi med sovrstniki, sokrajani, sodržavljeni in ponovno vzpostavljamo izgubljenost povezanost med ljudmi. Dobrodelni koncerti vsako leto pridobivajo vse več pozornosti. Na pomoč se odzovejo številne glasbene skupine, ki s svojim znanjem stopajo ob bok večjih slovenskih zvezdam. Mladi s tem kažejo zavedanje o potrebni povezanosti ljudi v skupnost in medsebojnem sodelovanju.

Zavedamo se posledic človekovega delovanja v naravi in skrbimo za ohranjanje naravnega in družbenega ravnovesja.«

Maja Dobrajc, maturantka generacije 2009, prva vodja projekta Dobrodelni koncert GCC

»Pojem solidarnost mladi doživljamo zelo različno. Nekateri stiske drugih sploh ne opazijo, drugi bi za sočloveka v stiski dali svoj zadnji košček kruha, spet tretji bi zamižali in se pretvarjali, da težav sploh ni. Naša dovzetnost in odziv na ljudi v stiski je odvisna zlasti od okolja, v katerem smo bili vzgajani, predvsem družine in šole.

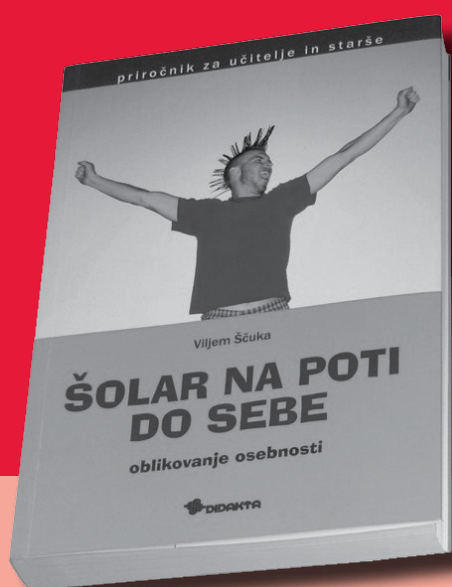
Ko pogledam svoje vrstnike, ne le na naši šoli, ampak tudi drugod, vidim, da smo slovenski mladostniki vendarle seznanjeni s pojmom in pomenom solidarnosti. Radi pomagamo drugim, še posebej če gre za naše vrstnike, saj se z zgodbo hitreje poistovetimo. Pripravljeni smo pomagati prijatelju pri učenju za težak test, sošolca, ki prihaja iz tuje države, pa sprejmemo kot sebi enakega, starejši sosedi pomagamo nesiti vrečke iz trgovine po stopnicah ... Ko pa opazimo, da gre za večji in hkrati finančni problem, smo pripravljeni žrtvovati tudi svoj prosti čas in organizirati dogodek, kot je dobrodelni koncert na Gimnaziji Celje – Center, res pa je, da potrebujemo nekoga, ki prisluhne našim idejam in nam jih pomaga uresničiti. V tem primeru smo tudi mladi lahko enakovreden in zaupanja vreden partner, ki se zaveda, da je naša prihodnost združeno delo vseh generacij in ljudi, ki živimo tukaj in zdaj! Mislim in upam, da se nam, kljub črnogledemu času, za solidarnost prihodnjih generacij ni potrebno bati.«

Špela Terbovc, 4. č. vodja projekta Dobrodelni koncert GCC 2013

Kljub čudnim časom, ki so še kako močno posegli v samo srž vzgoje in izobraževanja, so projekti, kot je naš dobrodelni koncert, eden tistih dragocenih trenutkov v življenju učiteljev, ki vračajo vero in upanje v naš poklic, vse prepogosto razčlovečen in racionaliziran na črke pravilnikov, zakonov in učnih načrtov. Šola je življenje in življenje ni vedno lahko. Ko to uvidijo naši dijaki, ki želijo aktivno prispevati k spremembam, potem učitelji vemo, da naše delo za življenje ni zaman!

Marjana Turnšek, prof., mentorica Dijaške skupnosti GCC





Viljem Ščuka v svojem obširnem in preglednem priročniku ponuja rešitve za oblikovanje zdrave osebnosti kot pomemben prispevek k razumevanju življenjskega sloga mladostnika, ki se prebija skozi zapleteno, odtujeno in vse prej kot prijazno okolje in išče pot do sebe.

Gestaltni pristop omogoča boljše razumevanje dogajanj in doživljanj v tem intenzivnem in burnem obdobju razvoja osebnosti, najsi gre za običajen in zdrav ali za neobičajen in moten način odzivanja, ko je ukrepanje že nujno potrebno. »Ne uči me. Pusti me, da se učim!«

 DIDAKTA

 04 5320 200  zalozba@didakta.si  www.didakta.si

AKVAPONIKA KOT IZOBRAŽEVALNO ORODJE V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU / Aleksandra Krivograd Klemenčič, Klara Jarni, Tjaša Griessler Bulc / Zdravstvena fakulteta, UL

Oktobra 2012 je začel teči evropski projekt z naslovom »Uvajanje akvaponike v poklicno in strokovno izobraževanje: Orodja, učne enote in izobraževanje učiteljev« in akronimom AQUA-VET. AQUA-VET je projekt Vseživljenjskega učenja in je financiran v okviru programa Leonardo da Vinci – Prenos inovacij. Projekt stremi k prenosu tehnologije akvaponike in pripadajočih učnih gradiv v poklicno in strokovno izobraževanje z namenom razvoja novega poklica »akvaponični kmetovalec«.



Projektna skupina vključuje partnerje iz treh držav: Švice, Slovenije in Italije. V vsaki državi je v projekt vključen center za poklicno izobraževanje, ki ga podpirajo raziskovalno-razvojne ustanove in podjetja, zainteresirana za zaposlovanje tovrstnih kadrov. Ti „trojčki“ sodelujejo tako pri prenosu znanja in inovacij znotraj posamezne države kot tudi med posameznimi državami. Tovrstno povezovanje omogoča učinkovit prenos znanja in inovacij od raziskovalno-razvojnih ustanov preko povratnih informacij iz ekonomskega sektorja v izobraževalni sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja. Koordinatorica projekta je prof. dr. Ranka Junge iz Univerze za uporabne znanosti v Zürichu, Švica (Zürich University of Applied Sciences – ZHAW). V Sloveniji so v projektno skupino vključeni Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, Biotehniški center Naklo in Inštitut za vode Republike Slovenije.

Zakaj akvaponika?

Zaradi hitre urbanizacije in globalne rasti populacije so svetovne potrebe po hrani vedno večje. Istočasno pa se ljudje vse bolj zavedamo pomena varne, kakovostno pridelane hrane in vedno pogosteje posegamo po lokalno pridelani hrani z visoko hranilno vrednostjo. Akvakultura v svetu postaja vse bolj pomembna predvsem zaradi naraščajočega povpraševanja po ribah in prekomernega izlova rib v morjih in oceanih. Akvakultura je tako najhitreje rastoča panoga proizvodnje hrane živalskega izvora, v kateri se po podatkih Organizacije združenih narodov za prehrano in kmetijstvo (FAO) iz leta 2011 proizvede kar 50 % svetovnih zalog rib. V Sloveniji se je zaradi zmanjšanja območja ribolova, kjer lovijo slovenski ribiči, v zadnjih 20 letih zmanjšal gospodarski ulov rib v morju za več kot 10-krat. Izpad morskega ulova lahko nadomestimo in

zagotovimo tudi večjo porabo rib iz samooksrbe le s proizvodi iz akvakulture.

Ministrstvo za kmetijstvo in okolje (MKO) je julija letos pripravilo osnutek Nacionalnega strateškega načrta za razvoj akvakulture v Republiki Sloveniji za obdobje 2014-2020 (www.mko.gov.si/fileadmin/mko.gov.si/page/uploads/osnutki/NSNA_2014_2020.pdf). Načrt sledi Strategiji razvoja Republike Slovenije za obdobje 2014-2020, ki v prihodnje predvideva večjo prehransko samooskrbo potrošnikov s svežo, kvalitetno in zdravo hrano. Ribe so eden od glavnih virov zdravih beljakovin in maščob v prehrani ljudi. Iz tega razloga tako Svetovna zdravstvena organizacija kakor tudi FAO priporočata večjo porabo rib. Poraba rib na prebivalca po FAO metodologiji je v Sloveniji za leto 2009 znašala okrog 10 kg na prebivalca na leto. Slovenija se tako nahaja na repu držav Evropske unije, kjer znaša povprečna letna poraba rib in ribjih proizvodov 25 kg na prebivalca na leto.

Bistvenega pomena za povečanje porabe rib v Sloveniji je okrepitev zaupanja potrošnikov v kakovost gojenih rib, kar lahko dosežemo le z zagotavljanjem kakovostne in zdrave sveže ribe predvsem iz domače proizvodnje s hkratnim zagotavljanjem sledljivosti ter nadzorom rib in ribjih proizvodov od mesta gojenja do krožnika. K zgoraj naštetemu lahko pripomore tudi razvoj akvaponike v slovenskem prostoru.

Klasične metode ribogojstva so le redko naravnane trajnostno, saj proizvajajo velike količine odpadne vode, bogate s hranili (ostanki hrane, ribji urin in iztrebki) in obremenjene z različnimi kemičnimi snovmi, kot so na primer antibiotiki, ki jih v ribogojnicah uporabljajo za zdravljenje rib,

ali klor, ki ga v ribogojnicah uporabljajo za dezinfekcijo bazenov in opreme. V primeru, da odpadne vode iz ribogojnic spuščamo v okolje brez ustreznega čiščenja, ima to lahko velik negativni vpliv na vodna telesa (npr. evtrofikacija).



Slika 1: Evtrofikacija povzroča cvetenje alg.

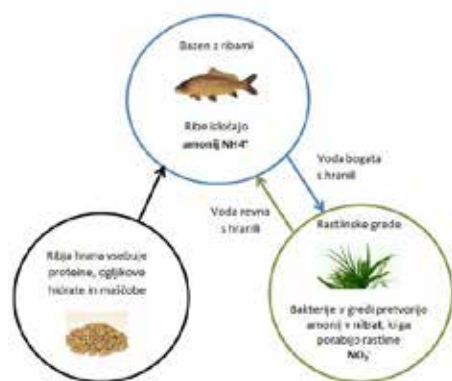
Evropska unija je leta 2002 pripravila smernice za razvoj oziroma za trajnostno prihodnost akvakulture v Evropski uniji. Smernice so bile sprejete leta 2002 in nazadnje dopolnjene letos. V skladu s temi smernicami mora razvoj akvakulture temeljiti na okoljsko sprejemljivi, ekonomsko upravičeni in socialno ter demografsko stabilni akvakulturi z uvajanjem novosti in spoznanj ob upoštevanju dobrih gojitvenih pogojev, s čemer zagotavljamo tudi trajnostno akvakulturo. Akvaponika, ki združuje akvakulturo rib z gojenjem rastlin v hidroponiki v zaprtem krožnem sistemu,

lahko znatno pripomore k reševanju problemov, ki jih izpostavlja Evropska unija, saj na poti k trajnostni akvakulturi a) izboljšuje rabo prostora: akvaponika je tehnologija z izredno nizko porabo vode, b) zagotavlja varnost proizvodov: v akvaponiki ne uporabljamo antibiotikov in/ali pesticidov, c) dobrobit živali: ribe v akvaponiki so gojene v najboljših pogojih in d) varuje okolje: z akvaponiko znatno zmanjšamo emisije hranil in je zato dobra strategija pri boju z evτροφikacijo.

V osnutku Nacionalnega strateškega načrta (MKO 2013) je zapisano, da bi morali na področjih v Sloveniji, kjer so težave z zagotavljanjem zadostnih količin vode in kjer lahko odpadne vode predstavljajo problem, prioritarno spodbujati gradnjo tehnološko naprednejših načinov akvakulture, kot so na primer recirkulacijski sistemi (RAS), kamor spada tudi akvaponika.

Kako deluje akvaponika?

Akvaponika združuje prednosti akvakulture (gojenje rib za vsakdanje prehranske potrebe) in hidroponike (gojenje rastlin brez uporabe prsti). Glavni cilj akvaponike je ponovna uporaba hranil (ostanki hrane, ribjih iztrebki) za vzgojo rastlin za prehrano ali okrasnih rastlin. Rastline, ki jih gojimo v rastlinskih gredah, vgrajujejo hranila iz vode v svojo biomaso. Akvaponika je bolj ali manj zaprt krožni sistem, v katerem voda neprestano kroži (recirkulira), s čimer prihranimo do 80 % sveže vode in hkrati čistimo odpadno vodo iz bazenov z ribami.



Slika 2: Potek izmenjave snovi v akvaponiki. Prirejeno po Play-with-water (www.play-with-water.ch).

Akvaponika ima številne prednosti: rastlin ni potrebno zalivati, ni potrebno dodajati hranil (umetnih ali naravnih gnojil), ni potrebno menjati substrata, gnitje korenin ni prisotno.

Tako gojene rastline niso mikrobiološko onesnažene, saj so z vodo iz bazenov z ribami v stiku le korenine, ne pa tudi zgornji deli rastlin, namenjeni za prehrano. Pesticidov v akvaponiki ne uporabljamo, ker predstavljajo grožnjo za ribe in zato v ribogojstvu niso dovoljeni. Tudi zdravila za zdravljenje ribjih parazitov in bolezni se v akvaponiki ne smejo uporabljati, saj se le-ta lahko nalagajo v rastlinah, ki posledično niso več uporabne za prehrano. Takšen pristop je novost in bo zelo pomemben za prihodnost akvakulture, še posebej pri urbanem kmetovanju.



Primer gojenja zelenjave v akvaponiki v Švici (www.aquaponic.ch) in v Avstraliji (www.tailormadefishfarms.com.au).



Becken	Volumen L	Futtermittel g	Erhöhung mg/l/d		
			N	P	K
FB1	3000	1000	27.8	3.6	0.6
FB2	2500	1300	24.1	3.1	0.5
Aq B	230	74	14.9	1.9	0.3

Slika 3: Primer zelenjave in rib, vzgojenih v akvaponiki: solata in paradižnik, ter losos in tilapija. Foto: Andreas Graber, ZHAW.

Uporaba akvaponike

Akvaponika je dobro poznana v Združenih državah Amerike, Avstraliji in Aziji, kjer gojijo predvsem toplovodne ribe, kot je tilapija. Univerza za uporabne znanosti v Zürichu (Zürich University of Applied Sciences - ZHAW) in Univerza Srednje Švedske (Mid Sweden University - MIUN) sta priredili akvaponiko tudi za hladnovodne ribje vrste (potočna postrv, ostriž) v povezavi z gojenjem različnih vrst zelenjave (paradižnik, jajčevci, bazilika). Za gojenje v akvaponiki je primernih večina sladkovodnih vrst rib, ki prenesejo gnečo v bazenu. Donos rastlin, vzgojenih v akvaponiki, je podoben tistemu, ki ga dosežemo s klasičnim gojenjem v hidroponiki. Z akvaponiko lahko svežo hrano uspešno vzgojimo tudi v bolj poseljenih območjih, kjer primanjkuje prostora za pridelavo vrtnin. Rastline v akvaponiki pridobijo večino potrebnih hranil brez dodatnih stroškov ter hkrati očistijo vodo za gojenje rib. S tem podaljšamo uporabo vode in se izognemo nakupu dragih biofiltriranih. Intenzivna integrirana proizvodnja rib in rastlin zahteva manj prostora kot ribniki in vrtovi in zagotavlja boljše kakovost vode. Vsekakor pa je za gojenje v akvaponiki pomembno izbrati visoko produktivne rastline, ki imajo večjo kapaciteto za kroženje hranil. Rastline v akvaponiki lahko rastejo v plavajočih zabojnikih (predvsem listnata zelenjava), v obliki tekočega traku, v substratu iz ekspanzirane gline (pritrđitvena površina za mikroorganizme) ali v prsti, kjer ribjo vodo uporabljamo za zalivanje (v tem primeru cikel ni zaprt).

Akvaponika kot izobraževalno orodje

Akvaponiko lahko uporabljamo v procesu izobraževanja na različne načine: v učilnici, na ekskurziji, v okviru projektne tedna, kot izvenšolsko dejavnost ali kot stalen šolski objekt, ki zagotavlja centralno točko za pogovor in omogoča učno uro z več razredi hkrati. Učenci se tako naučijo razmišljati v konceptu sistema (hierarhična organiziranost narave, prehranske mreže) in se naučijo gledati sistem akvaponike tudi v širšem smislu (globalni okoljski problemi in pomanjkanje vode). Hkrati razvijajo odgovoren odnos do okolja in inženirske spretnosti (ob postavljanju modela akvaponike v učilnici) ter se naučijo, da odpadna voda ne predstavlja samo odpadka, ampak tudi vir snovi.



Slika 4: Uporaba akvaponike v učilnici v osnovni šoli Ålandsbro na Švedskem v okviru projekta Play-with-water (www.play-with-water.ch).



Slika 5: Uporaba akvaponike v učilnici in kot centralni objekt na šolskem hodniku v Švici v okviru projekta Play-with-water (www.play-with-water.ch).

V Biotehniškem centru Naklo (www.bc-naklo.si) izobražujejo dijake poklicnih in strokovnih programov s področja gospodinjstva, kmetijstva, živilstva, hortikulture in naravovarstva. V okviru projekta AQUA-VET so ob šolskem poslopu v letošnjem letu zgradili sistem akvaponike v rastlinjaku, ki predstavlja učno orodje pri izobraževanju dijakov. Dijaki se spoznavajo z gradnjo in vzdrževanjem sistema in se učijo o gojenju rastlin in rib z namenom postati usposobljeni "akvaponični kmetovalci". V okviru projekta je v pripravi tudi podporno gradivo za učitelje in pripadajoči učni listi za dijake na temo kroženja vode v akvaponiki, gojenja rib in rastlin ter spremljanja fizikalno-kemijskih lastnosti vode, ki bodo v pomoč pri samem učnem procesu. Šola s tovrstnim izobraževanjem podpira tudi razvoj t. i. "zelenih delovnih mest", ki postajajo vedno bolj pomembna za prihodnost. AQUA-VET je nadgradnja zaključnega projekta Play-with-water, ki je bil namenjen osnovnim šolam, v sedanjem projektu pa so aktivnosti osredotočene na poklicno in strokovno raven izobraževanja.



Slika 6: Gradnja rastlinjaka v Biotehniškem centru Naklo in priprava rastlinske grede ter bazenov za ribe.



Slika 7: Dijaki hortikulture v Biotehniškem centru Naklo so zasejali rastline za rastlinske grede in poslušali predavanje o vzdrževanju sistema akvaponike. Foto: Ana Ambrožič in Uroš Strniša, Biotehniški center Naklo.





Slika 8: Letošnji jesenski pridelek v akvaponiki v Biotehniškem centru Naklo: krapci v bazenu in solata ledenka v rastlinski gredi.

Literatura

FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations (2011). World

Aquaculture 2010. FAO Fisheries and Aquaculture Technical Paper 500/1. <http://www.fao.org/docrep/014/ba0132e/ba0132e.pdf> (8. 11. 2013)

Graber, A., Junge, R. 2009. Aquaponic Systems: Nutrient recycling from fish wastewater by vegetable production. *Desalination*, 246: 147–156.

Ministrstvo za kmetijstvo in okolje – MKO (2013). Nacionalni strateški načrt za razvoj akvakulture v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2020. Republika Slovenija, Ljubljana.

http://www.mko.gov.si/fileadmin/mko.gov.si/pageuploads/osnutki/NSNA_2014_2020.pdf (8. 11. 2013)

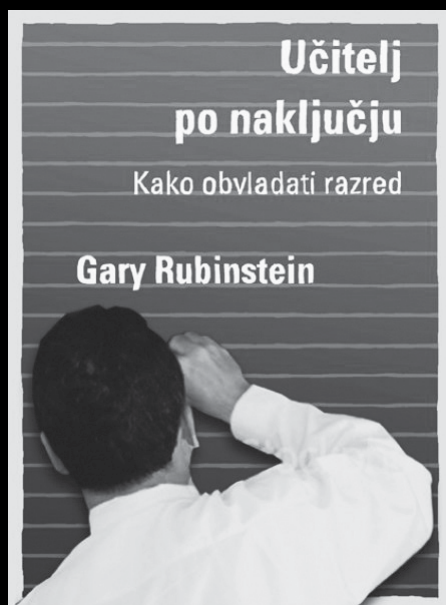
Rakocy, J. E., Bailey, D.S., Shultz, K.A., Cole, W. M. (1997). Evaluation of a Com-

mmercial-Scale Aquaponic Unit for the Production of Tilapia and Lettuce.

<http://aquaponicsglobal.com/wp-content/uploads/2012/02/Evaluation-of-a-Commercial-Scale-Aquaponic-Unit-IS-TA-4-Aquaponics.pdf> (6. 11. 2013)

Rakocy, J. E., Masser, M.P., Lesordo, T. M. (2006). Recirculating Aquaculture Tank Production Systems: Aquaponics-Integrating Fish and Plant Culture. Southern Regional Aquaculture Center, Publication No. 454.

<https://srac.tamu.edu/index.cfm/event/getFactSheet/whichfactsheet/105/> (8. 11. 2013)



6. Kaj učinkuje

Obvladovanje nekaterih osnov lahko naredi čudeže

Vseh disciplinskih težav ne moremo rešiti. Učenci kar naprej preizkušajo tudi prave učitelje. Na srečo pa obstajajo načini, ki pomagajo.

Vprašajte za nasvet

Če želite, lahko upoštevate moj nasvet (česar verjetno ne boste storili, bodisi ker ste učitelj začetnik, ki misli, da vse ve; bodisi ker ste učitelj drugo leto, ki ve, da vse ve; ali pa učite že tretje, četrto leto in že veste, kaj bom svetoval): Vsak nasvet je dober, četudi je slab.

Ko sem leta 1991 potoval v Los Angeles na prva učiteljska izobraževalna predavanja, sem se ustavil v gostilni v Wyomingu, kjer sem naletel na pijanega vodovodnega inštalaterja. Ko sem mu povedal, da bom postal učitelj, mi je dal takšen pedagoški nasvet: »Prvi dan pouka poišči v razredu najmočnejšega mulca in ga opazuj. Takoj ko bo odprl usta, lop po njem! Zgrabi ga za ovratnik, ga potisni na tla in se mu s kolenom upri ob prsi. Do konca leta ne boš imel nobenih težav več.«

Odločil sem se, da se ne bom menil za njegov nasvet. Moj cilj ni bil ustrahovanje, ampak motiviranje. A vseeno sem si zapomnil njegove besede. Na svoj prvi dan sem opazil v razredu učenko, ki je bila očitno najmočnejša. Nisem si mogel pomagati, da ne bi opazoval njenih sorazmerno velikih ust in ko jih je

neizogibno odprla, sem se zavedel, da sem v težavah. A ovratnika žal ni imela.

Prvemu neuspešnemu reševanju disciplinskih težav je sledil vedno večji kaos, ki mi je povzročil hude prebavne motnje. V prvem semestru sem veliko ur prebil v kabinetu za učitelje, kjer sem načrtoval učne ure. Tu sem pogosto srečal gospoda Trávisa, nekoliko mlačnega pomočnika učitelja. Ko sem se mu potožil, mi je priporočal takšen kurikulum: »Naj pišejo. To jim je všeč. Določi jim nekaj strani v knjigi, ki naj jih prepíšejo.«

Ta nasvet sem takoj odklonil. Moja učiteljska filozofija se ni strinjala s tem, da bi učenci delali brez razmišljanja. V šestem razredu sem prvo učno uro o množenju pripravil z dejavnostmi, ki so zahtevale izrazite miselne veščine. Slikali so risbe o matematičnih problemih množenja; pisali so zgodbe o množenju; igrali so se družabno igro o množenju, ki sem si jo sam izmislil (Zakotali dve kocki. Če je vsota števil parna, se pomakni na desno. Če je vsota števil liha, se pomakni na levo. Zmnoži obe števili. Če je še kako drugače mogoče prikazati ta zmnožek z dvema različnima množiteljema, vleci kartico). Toda s takim načinom sem vzel učencem edino stvar, za katero so mislili, da jo razumejo – to je množenje – in jim pokazal, da je celo to preveč zapleteno zanje. Ne samo, da mi ni uspelo preprosto obravnavati snov, učence sem s tako metodo odvrnil od matematike.

Ko učenci enkrat spoznajo, da se nič ne naučijo, prenehajo sodelovati. Dva meseca po začetku pouka sem doživel, da mi učenka niti knjige ni hotela več odpreti. Besen sem se približal njeni klopi, lopnil z roko po njenih knjigah in jih pometal s klopi v steno dvanajst čevljev daleč. Vsa razjarjena je vstala in me udarila. Stres, ki ga je povzročil ta incident, je še stopnjeval moje prebavne motnje. Po pouku sem se pogнал v zbornico, kjer sem poročal gospodu Trávisu, kaj se mi je pripetilo. Odgovoril je: »Mene tepejo ves čas. To ni nič takega. Ne meni se za to.«

Dejanja nisem mogel ignorirati. Vsi moji učenci so zvedeli zanj in če ne bo posledic, lahko pričakujem težko šolsko leto. Toda ker sem učenko izzval z neprofesionalnim vedenjem, je ravnateljica na zaslišanju o izključitvi morala odločiti njej v prid.

Po tem mojega imena ni bilo več mogoče rešiti.

Ob koncu prvega leta poučevanja sem ugotovil, da jedro mojih napak ni bilo v

nesprejemanju nasvetov, ampak v tem, da nisem vedel, kako naj jih sprejemem. Vsak nasvet, naj bo dober ali slab, ima svojo dobro stran. Ljudje nekaj priporočijo drugim zato, ker je njim pomagalo. Novi učitelji naj nasvete vsaj poslušajo, nato pa sami presodijo in poskusijo ugotoviti, kaj od tega bi jim lahko prišlo prav.

Ob mnogih nepravilnih rešitvah svojih učencev sem se naučil v še tako zgrešenih izjavah poiskati nekaj točnega. Pomembno je, da najdemo nekaj »pravega« v vsakem odgovoru, tako da učencem ne vzamemo poguma in da ne zatremo njihovega nadaljnjega sodelovanja. Sposobnost takega poslušanja mi je pomagala, da sem zaslišal nasvete v drugačni luči.

»Zgrabi ga za ovratnik!« S tem je vodovodni inštalater v resnici mislil: »Bodi odločen. Dejanja so močnejša od groženj. Naj vedo, kdo je glavni. Bodi samozavesten.« To je eden najboljših nasvetov, kar sem jih kdaj prejel.

»Naj pišejo!« S tema dvema preprostima besedama me je hotel pomočnik opozoriti na eno najpogostejših napak novih učiteljev – da stvari preveč zapletejo. Zdaj razumem njegov nasvet takole: »Na začetku naj bodo stvari preproste. Ne izpostavljalj se tveganju.« Ko učencem omogočite, da so uspešni, dobijo zupanje vase in v učitelja. Pozneje pa si lahko dovolite novosti in zahtevnejše dejavnosti.

»Ne meni se za to!« je bilo odlično dopolnilo k »Zgrabi ga za ovratnik!« Verjetno je gospod Travis z njim hotel povedati, da je tišina včasih najmočnejše orožje in da naj se ne spuščam v vsako bitko. »Izberi bitko, za katero veš, da jo boš dobil. In še pri tej pazi, da ne porabiš preveč svojih moči.« Čeprav primera, ko me je učenka udarila, nisem mogel ignorirati, pa sem med šolskim letom v mnogih drugih položajih sprejel njegov nasvet.

Še nekaj: ne poskušajte se ravnati po mojem nasvetu o nasvetu, kajti moj nasvet je uporaben samo ob originalnem nasvetu drugih. Moj začetni nasvet poglavja, ki govori o upoštevanju vseh nasvetov, pa bi seveda morali jemati kot suho zlato!

Še enkrat preverite načrtovano učno uro

Za nove učitelje je preveč optimizma lahko nevarno. Sam sem doživljal veliko zadovoljstvo, ko sem v duhu premleval, kako idealno sem načrtoval učno uro. Preden sem ugotovil, da ima pomanjkljivosti, sem jo že preizkusil v razredu. Prepričan sem, da so

bile disciplinske težave povezane s slabo izpeljano učno uro.

Učitelji bi morali pri načrtovanju učne ure pomisliti korak dlje, da bi se izognili temu splošnemu pojavu. Ironija je v tem, da pričakujemo od svojih učencev, naj kritično razmišljajo, sami pa se temu večkrat izneverimo.

Ko v mislih naštevate vse dobre strani vaših načrtovanj, bi morali dodati še vse slabe. Preden lekcijo preizkusite v boju, jo po vojaško pregledajte. (Ne, nikoli nisem bil v vojski. A če bi imel na izbiro svoje prvo leto poučevanja ali vojaško bazo, bi brez odlašanja izbral slednjo.)

Ob ponovnem pregledu lahko sledi naslednje: (1) odločite se, da ne boste ničesar spreminjali; (2) načrtovano učno uro boste v celoti zavrgli; ali (3) popravili jo boste tako, da boste obdržali dobre stvari, izključili pa morebitne slabe.

Primer

Na prvi šolski dan načrtujete alternativno lekcijo o pravilih. Namesto da bi učencem preprosto povedali zanje, želite, da s tehniko spodbujanja ustvarjalnosti sami poiščejo, kakšna bi pravila morala biti.

Najprej premislite o vseh pozitivnih točkah svoje zamisli:

1. Učenci ne bodo toliko kršili pravil, ki so si jih sami izmislili.
2. Ko jih ne bodo upoštevali, jim boste rekli: »Ne držiš se pravila, ki si ga sam predlagal,« in vas bodo ubogali.
3. Učenci pogosto postavijo strožja pravila od učiteljev.
4. S tem ko sami določijo pravila, občutijo, da imajo nekaj vpliva in zato ne bodo kršili učiteljevih pravil, da bi dokazali svojo moč.

Razmišljati o tem, kako krasno ste načrtovali učno uro, je prijetno. Vendar je treba pomisliti tudi na to, kaj bi lahko bilo pri tem načrtovanju slabega. Bodite objektivni in naj vas ne bo strah, če boste našli pomanjkljivost, saj verjetno ne bo treba vsega sestaviti na novo, ampak načrtovano le preoblikovati.

Tukaj je nekaj pomanjkljivosti pri pravilih, ki bi jih učenci predlagali sami:

1. Lahko si izmislijo zelo enostavna pravila in boste izzzvani: »Ah, daj no, kaj je to res pravilo, ki bo pomagalo pri učenju v razredu?«
2. Učenci bodo v tem videli namerno zvijačo, s katero naj bi jih prepričali,

da imajo kakšno besedo v razredu, v resnici pa vedo, da bodo na koncu obveljala vaša pravila.

3. Lahko se začnejo med seboj prepirati o pravilih ali pa se celo stepejo (domnevno, ko še niso določili pravila o tem, da se ne smejo tepsti).
4. Izmislijo si strožja pravila in vas postavijo v neprijeten položaj, saj bi morali uveljaviti nekaj, česar ne želite. Lahko se odločijo, da nihče ne sme na stranišče med poukom, medtem ko bi vi rajši videli, da jim je to dovoljeno.
5. Učenci že dolgo poskušajo dobiti v šoli čim več pravic. Čemu bi jim torej takoj na začetku šolskega leta dali možnost dobiti glavno besedo?

Zdaj pa se odločite, kateri seznam je privlačnejši. V tem primeru pomanjkljivosti prav gotovo prekašajo pozitivne točke, čeprav dobro poznam nekaj učiteljev, ki so bili tudi pri izvedbi take učne ure zelo uspešni, a to so bili učitelji z velikim ugledom. Torej shranite ta načrt za čas, ko si boste v razredu že zagotovili učinkovit nadzor.

Ta vaja je primerna za načrtovanje učne snovi kot tudi za načrtovanje disciplinskih pravil. Če se boste navadili razmišljati bolj kritično, upoštevajoč pozitivne in negativne strani, vam bo delo v razredu potekalo prijetneje.



Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____
 Naslov _____
 Pošta _____
 E-pošta _____
 SI/davčna številka _____
 DA NE davčni zavezanec _____
 Telefon _____
 Kraj in datum _____
 Žig/podpis _____

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR za 9 števk (7 enojnih in 2 dvojni). Posamezna enojna številka stane 11,99 EUR in posamezna dvojna številka 16,99 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust. Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe: **Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica**. Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.

Za založbo

Rudi Zaman

Glavni urednik

Matej Horzelenberg

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,
 Dora Gobec,
 dr. Robi Kroflič,
 dr. Kristijan Musek Lešnik,
 Andrej Antolič,
 Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,
 mag. Teja Valenčič,
 Rudi Zaman

Naslovnica

Shutterstock

Fotografije

avtorji člankov,
 foto dokumentacija
 uredništva

Korekture

Petra Šalamun

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta
 Gorenjska cesta 33c
 4240 Radovljica
 tel.: 04 53 20 200
 faks: 04 53 20 211
 e-pošta: revija@didakta.si
 www.didakta.si
 Naročnino prosimo poravnajte na račun št. 02 068-0016734826, odprt pri NLB.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj obsegajo do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33c, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta". Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno prilogo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Uredništvo revije Didakta