



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja & izobraževanje

O razsvetljenstvu in
kritičnem mišljenju
v šolah

Izvajanje kurikula
okoljske vzgoje kot
vzgoje in izobraževanja
za trajnostni razvoj

Dejavnosti za
spodbujanje in razvijanje
pismenosti otrok

Komunikacija med
šolo in starši otrok
s posebnimi potrebami

Učeča se skupnost
kot priložnost za
profesionalni razvoj





vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVI, številka 6, 2015

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Tine Logar

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Tisk Žnidarič d. o. o.

Naklada
710 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 6/2015 je 10,43 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

dr. Zora Rutar Ilc
O vsebini #3

RAZPRAVE

mag. Marko Štempihar
O razsvetljenstvu in kritičnem mišljenju v šolah #5

ANALIZE IN PRIKAZI

Tilen Smajla
Navdušenje s CLIL-om: stališča otrok #12

Marija Vavdi, dr. Andrej Šorgo
Izvajanje kurikula okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v zadnjem triletju osnovne šole #20

Jerneja Terčon
Dejavniki dodatnega usposabljanja vzgojiteljev za delo s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami #29

POLEMICNO

dr. Špela Cerar, dr. Irena Nančovska Šerbec
Kaj se osnovnošolci lahko naučijo od vidre, mačke in bobra #35

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Sergeja Zemljarič
Aktiv kot skupnost učečih se – priložnost za profesionalni razvoj #41

Tatjana Furjan
Dejavnosti za spodbujanje in razvijanje pismenosti otrok #46

Breda Vöröš
Komunikacija med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami #56

EDITORIAL

On the content #3

PAPERS

On Enlightenment and Critical Thinking in Schools #5

ANALYSES AND PRESENTATION

Enthusiasm about CLIL: Attitudes of Children #12

Implementation of the Curriculum of Environmental Education as Education for Sustainable Development in the Last Three Years of Elementary School #20

Factors of Additional Training of Teachers for Working with Preschool Children with Special Needs #29

POLEMICALLY

What Elementary School Pupils can Learn from the Otter, Cat and Beaver #35

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

A Learning Community as an Opportunity for Professional Development #41

Activities for Promoting and Developing the Literacy of Children #46

Communication between the School and Parents of Children with Special Needs #56

OCENE IN INFORMACIJE

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #60

PRILOGA

Bibliografsko kazalo revije Vzgoja in izobraževanje
v letu 2015 #61

REVIEWS AND INFORMATION

New Editions in the Library #60

APPENDIX

Bibliographic table of contents of the journal Vzgoja in
izobraževanje in 2015 #61

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

O VSEBINI

Tokratna številka revije ni zasnovana okrog ene nosilne teme, zato pa pokriva prav vse stopnje vzgojno-izobraževalne vertikale, od vrtca do srednje šole. Prispevki prinašajo različne razmisleke in analize ter rešitve, med katerimi so nekatere prenosljive ne glede na to, na kateri stopnji so vzniknile ali bile preizkušene.

Številko uvaja "avtentična" razprava – pismo učitelja, namenjeno dijaku, ki odpira nekatera temeljna vprašanja poučevanja in vloge šole v današnjem trenutku. Pismo je nastalo kot odziv na dijakov komentar, da kritično mišljenje (v šolah) ni potrebno. Učitelj – ni naključje, da je filozof – je vzel iztočnico zares in dijaku, pa tudi samemu sebi in nam, odgovarja v razpravi, ki presega začetni izziv: Kaj storiti, ko je nekdo kritičen do samega kritičnega mišljenja? Kot pravi avtor, se je namreč iz tega začetnega vprašanja razvil širši razmislek o tem, kaj počnemo v šolah, ko poučujemo, in o tem, v kakšne medsebojne odnose pri tem vstopamo. Odgovor, ki ga oblikuje, je prav tako izzivalen, kot je bilo izzivalno dijakovo vprašanje: „Dokler bo kritično mišljenje samo ena od vsebin v učnih načrtih in nekaj, kar se v učnih procesih dogaja občasno in ne da bi se ob tem v tem duhu spremenili tudi pristopi k poučevanju in vsebine pouka nasploh, bodo najbrž takšna mnenja o kritičnem mišljenju, kot ga je izrazil iskreni dijak, še pogostejša.“

V rubriki Analize in prikazi se tokrat posvečamo CLIL-u, pristopu, pri katerem se učenci sočasno učijo neke vsebine in tujega jezika, pri čemer je, kot pravi avtor, izmenično poudarek zdaj na vsebini, zdaj na učenju tujega jezika. Učenje v CLIL-u ni omejeno na šolsko situacijo in na formalno poučevanje, pač pa poteka „vedno in povsod“, v sproščenem okolju in na neformalni, že skoraj nezavedni ravni. Ker številne tuje raziskave kažejo ugodne učinke CLIL-a tako na zavzetost učencev pri pouku kot na učinkovitost učenja, se je aktiv učiteljev angleščine odločil, da tudi pri svojih učencih preverijo te ugotovitve in s tem smiselnost uporabe CLIL-a pri pouku TJA v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Druga analiza, predstavljena v tokratni številki revije, ima naslov Izvajanje kurikula okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v zadnjem triletnem osnovne šole. Avtorja sta raziskala izvajanje kurikula Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v tretjem triletnem osnovne šole. Ugotovitve kažejo, da se vsebine iz kurikula v tem obdobju šolanja sicer obravnavajo, vendar, kot zapišeta avtorja, žal ne kot medpredmetne vsebine. Učitelji sicer vključujejo okoljske vsebine pri vseh obveznih predmetih in dejavnostih v šoli, vendar le z vidika posamezne stroke. Pomembno vlogo pri obravnavi teh vsebin predstavljata tudi vključenost v program Ekošola in izvajanje izbirnega predmeta okoljska vzgoja v osnovni šoli.

V rubriki Polemično so predstavljeni rezultati pilotne raziskave, s katero so avtorji želeli izvedeti, kako se osnovnošolci lotevajo reševanja nalog s tekmovanja Bober, in prišli do sklepa, da bi bilo naloge z omenjenega tekmovanja za boljše preverjanje znanja potrebno prilagoditi tako, da bi namesto zaprtega tipa vprašanj na koncu naloge raje postavili vprašanje odprtega tipa, saj s tem zmanjšamo možnost ugibanja.

Tokratna številka vsebuje še posebno veliko primerov iz prakse, ki segajo na različna področja in opisujejo delo z različnimi starostnimi skupinami otrok oz. učencev.

Eden od pomembnih vzvodov profesionalne rasti predstavlja učenje v učečih se skupnostih. Kako lahko skupnosti učečih se omogočajo redno priložnost za strokovno izmenjavo izkušenj z refleksijo, je predstavljeno v članku Aktiv kot skupnost učečih se –

priložnost za profesionalni razvoj. Članek opisuje, kako se je skupina vzgojiteljev s skupnim ciljem – pospešiti svoje učenje, razširiti svoje znanje in reflektirati svojo prakso – organizirala kot skupnost učečih se. Temelj za tako skupnost je, da so vsi sodelujoči enakopravni in da ustvarijo varno okolje, ki omogoča tveganje, da pred kolegi izpostaviš svojo izkušnjo. Učenje v skupnosti učečih se je vzajemno: uči se tako tisti, ki deli izkušnjo, ker mu jo kolegi pomagajo osvetliti z novih zornih kotov, kot seveda tisti, s katerimi deli izkušnjo, še posebej, če se s takšnimi izzivom in načinom dela, kot ga predstavi kolega, še niso srečali. Vrednost primera je v njegovi prenosljivosti: vseeno je, ali gre za vrtec, osnovno ali srednjo šolo: načela kolegialnega učenja so podobna, izkušnje pa prenosljive.

V Izkušnjah iz prakse predstavljamo celovit primer razvijanja pismenosti učencev 5. razreda skozi vrsto strateško zasnovanih in medpredmetno zastavljenih aktivnosti. Odlike primera so med drugim: jasna navezava na učne cilje različnih predmetov, njihova smiselna medpredmetna povezava in smela odločitev za ocenjevanje enega od predmetov, vključenih vanjo (seveda v skladu s prej napovedanimi učnimi cilji tega predmeta).

Področje dela z otroki s posebnimi potrebami in z njihovimi starši pa osvetljuje prispevek Komunikacija med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami, ki se dotika tudi osebnih strokovnih dilem in vprašanj glede usposobljenosti za sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami in postavljanja meja v komunikaciji z njimi.

mag. Marko Štempihar, Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

O RAZSVETLJENSTVU IN KRITIČNEM MIŠLJENJU V ŠOLAH

»Vsak napredek civilizacije je z gospostvom obnovil tudi perspektivo njegove pomiritve. Toda medtem ko je realna zgodovina stkana iz realnega trpljenja, ki se nikakor ne zmanjšuje sorazmerno z naraščanjem sredstev za odpravo tega trpljenja, je izpolnitev perspektive odvisna od pojma. Kajti pojem ne le distancira ljudi od narave – tako kot znanost – marveč kot samoavedenje prav tistega mišljenja, ki v formi znanosti ostane priklenjeno na slepo ekonomsko tendenco, omogoča, da se izmeri distanca, ki ovekovečuje krivico.« (Theodor Adorno in Max Horkheimer, *Dialektika razsvetljenstva*, str. 53)

PROLOG

V šolah se danes pogosto poudarja pomen kritičnega mišljenja. Ni dovolj, da se učencem podaja znanje, saj je zelo pomembno to, da znajo potem »pridobljeno tudi uporabiti«. Pomembno je, da so kritični do tega, o čemer jih poučujejo. Pričujoči sestavek je pismo dijaku, ki je med poukom pri predmetu teorija spoznavanja¹ izrazil dvom o vrednosti kritičnega mišljenja. Povedal je, da je po njegovem mnenju »preveč kritičnega mišljenja« oz., da je kritično mišljenje nekaj odvečnega. V odgovor sem mu napisal pismo, saj se mi je zdelo nujno premisliti to, kar je povedal. Njegove besede so bile namreč izrečene kot spontan odziv na dogajanje v razredu (razpravljali smo o neki etični dilemi), pri katerem očitno ni želel sodelovati. Vprašanje, ki se mi je zastavilo ob njegovem odzivu, je bilo: Kaj storiti, ko je nekdo kritičen do samega kritičnega mišljenja? Kako naj se sam odzovem oziroma opredelim do njegovih besed? Če s kritičnim mišljenjem mislimo pripravljeno na refleksijo (in to tudi ali še zlasti takrat, ko se srečujemo z izzivalnimi, celo provokativnimi vprašanji), potem je bil ravno dogodek takšne vrste nemara nekaj najbolj dragocenega, saj se je ob njem ponudila priložnost razmisleka o vprašanju, ki se mu sicer v naših šolskih praksah ne posvečamo dovolj pozorno. Vprašanje me je vodilo k nadaljnjemu spraševanju: Kaj počnemo v šolah, ko poučujemo, in v kakšne medsebojne odnose pri tem vstopamo? Pa tudi k širšemu vprašanju glede pomena samega izobraževanja v sodobni družbi, v kateri se (pogosto čisto nekritično) uveljavlja mnenje, da naj bi temeljila na znanju.

PISMO ISKRENEMU DIJAKU

Dragi Boris,

Tvoje besede so name naredile vtis. Verjamem, da si bil iskren, ko si govoril o tem, kakšno vrednost ima zate pouk pri predmetu teorija spoznavanja. Rekel si, da ne vidiš nobenega smisla učnih ur, kjer se učimo kritično razmišljati. Dodal si, da je kritično mišljenje nekaj, česar je bilo pri pouku doslej že dovolj, in da ne razumeš, zakaj bi bilo treba s tem nadaljevati. To je bilo med uro etike² in razmišljati o vprašanih, s katerimi smo se tedaj ukvarjali (kakšno ravnanje bi bilo v primeru, ki smo ga obravnavali, pravilno in na čem temeljijo naše moralne sodbe), se ti je zdelo povsem neuporabno.

Cenim tvoj pogum, da si se izpostavil in si odkrito povedal, kaj misliš. Nekdo, ki mu takšna spraševanja – prav nasprotno kot tebi – pomenijo veliko in ki je predan svojemu pedagoškemu poklicu, gotovo ne more mimo takega mnenja, ob tem pa lahko tudi začuti, da takšne besede zahtevajo resen premislek.

Dvomiš torej o vrednosti, celo o uporabnosti kritičnega mišljenja. Povedal si tudi, da se boš po končani srednji šoli najverjetneje vpisal na študij fizike, in ker ti je že zdaj čisto jasno, da je to tisto, kar želiš v življenju početi, imaš po tvojem mnenju še dodaten razlog za prepričanje, da ti razmišljanje o temah in vprašanih, kot so: Kako lahko nekaj zares vemo? V čem je razlika med mnenjem in vednostjo? Kako ločimo dober argument od logično napačnega? Ali obstaja univerzalna morala? ipd., v življenju, kakor ga načrtuješ, ne bo prav dosti koristilo. Zavedaš se, da je kritično mišljenje lahko včasih tudi pomembno, ampak v tem trenutku se tebi to zdi izguba časa (kritično mišljenje je sorodno filozofiji, to pa pač ni nekaj, kar bi te zanimalo).

Tvoje stališče je izzivalno, in to iz več razlogov. Eden je nedvomno ta, da nasprotuje celotni razsvetljenski tradiciji, katere dediči smo. Znotraj te tradicije je misel o tem, da ima kritično mišljenje izjemen pomen in vrednost, preprosto temeljna in se zdi tako samoumevna, da je skorajda absurdno dvomiti o njej (če se samo spomnimo Descartesa in njegovega metodičnega dvoma). Dvomiti je mogoče o vsaki

¹ Predmet *Theory of knowledge* je obvezen predmet v programu Mednarodna matura.

² Etika je eden od sklopov oz. področij spoznavanja pri predmetu teorija spoznavanja. Vsebina tega sklopa je raziskovanje porekla moralnih vrednotenj in načinov njihovega utemeljevanja. Pri pouku se ukvarjamo tudi s povezovanjem etike kot filozofske discipline z znanostjo in umetnostjo, pri čemer se dijake spodbuja k razmišljanju o metodah in mejah spoznavanja in ustvarjanja, še zlasti ko pri teh dejavnostih trčimo ob etične dileme.

avtoriteti, saj nam le to pomaga napredovati. Avtoritete in njihove doktrine ali mnenja, ki jim nekdo nekritično sledi, so najhujši sovražnik – njihove nauke moramo pretresti in jih radikalno prevprašati, tj., vprašati se moramo, ali stojijo na trdnih temeljih (ali so ti jasne in razločne, nedvoumne resnice), in če temu ni tako, jih moramo zavriniti in sesuti v prah. Nato pa zgraditi nove. Edina avtoriteta je razum, ki je univerzalna zmožnost razmišljanja. Kritično mišljenje oz. zmožnost zanj je torej tisto, na čemer je utemeljena avtoriteta novoveškega subjekta in njegovega projekta – moderne znanosti. Je podvomiti o vrednosti neodvisne in svobodne rabe uma, se pravi tiste rabe, ki se ne ustavi pri nobeni predpostavki, ampak se vpraša o samih pogojih vedenja, sploh lahko razumsko utemeljeno?

Sapere aude je zapisal Kant kot moto razsvetljenstva: samo tisti, ki bodo imeli pogum, bodo deležni spoznanja. V tem je tudi neko etično poslanstvo – najti izhod iz nedoletnosti in postati to, za kar nas je narava sama že opremila. To je preprosto človekova naloga, ki bi jo vsakdo moral z vso resnostjo poskusiti izpolniti. Nasprotje razsvetljenstva je zato lahko samo mračnjaštvo, dogmatizem in izvajanje gospodstva ali udinjanje gospodarjem (ki sploh ni treba, da so prav zelo razumni). Nam, dedičem razsvetljenstva, zapisano pomeni skupek truizmov ali trditev, katerih resničnost se kaže kot tako jasna, da je ni treba več dokazovati, in morda se zdi čisto nepojmljivo, da se skoraj štiri stoletja po tem, ko sta izšli *Razprava o metodi in Meditacije*, sploh še zastavlja vprašanje o vrednosti kritičnega mišljenja in njegovi smotrnosti.

A tisto, kar moramo ob tem priznati, je, da vrednost kritičnega in neodvisnega mišljenja v percepciji ljudi ni nekaj, o čemer bi zlahka izpeljali enoznačne in zlahka ugotovljive sklepe – če svoje opazovanje opremo le na to, kateri tip mnenj prevladuje v neki določeni družbeni situaciji.

Kar lahko opazimo, je namreč tudi to, da nikakor ni nemogoče, da se neka družba razglašča za duhovno »napredno« in slavi znanost kot najvišjo avtoriteto, obenem pa deli vede na bolj in manj uporabne ter skrbno izbira, katere znanstvene discipline in področja raziskovanja bodo dobila tiste vrste podporo, ki je nujna za to, da raziskovalno delo lahko sploh poteka.

Če se zdi vprašanje o vrednosti kritičnega mišljenja najprej izzivalno in celo šokantno ter se zdi skorajda neverjetno, da kritičnega mišljenja nekdo ne sprejema kot nedvoumne vrednote, pa se že z majhno mero pripravljenosti za opazovanje aktualnega družbenega dogajanja pokaže za povsem pričakovano in učitelju z nekaj pedagoške kilometrine postane skorajda čudno, da je bilo potrebno toliko časa, preden ga je nekdo izustil. Kolikor se je sprva zdelo samoumevno, da je kritično mišljenje temelj naše kulture in civilizacije, pa se ob natančnejšem premisleku izkaže, da je vprašljivo ravno to, da velja o njem neko splošno prepričanje, ki naj bi ga podpiralo kot absolutno vrednoto.

Vprašati se moramo namreč tole: Kdo ima danes interes za kritično mišljenje? Kdo bi sploh lahko kadar koli imel interes za kritično mišljenje, se pravi mišljenje, ki uporablja metodo radikalnega dvoma (zglede zanjo je dal Descartes v svojih *Meditacijah*)? Kritično mišljenje namreč pomeni tudi neko držo, kot smo že rekli. Za kritičnega misleca ni ničesar, kar vsaj v nekem določenem trenutku ne bi mogli postaviti pod vprašaj. Razsvetljenstvo priznava eno samo avtoriteto, in to je avtoriteta uma: o čemer je smiselno podvomiti, o tem je tudi treba podvomiti. Edini interes je dokopati se do resnice, tj. do spoznanja, ki bo tako jasno in razločno, da dvom o njem ne bo več smiseln, če še enkrat ponovimo za Descartesom.

Znanost je danes nedvomno uporabna. Znanstvena spoznanja so temelj tehnološkega napredka. Na znanstvenih ugotovitvah temeljijo različne stroke: od medicinske do vojaške, od psihološkega svetovanja do vede o »upravljanju s človeškimi viri« (je to ekonomija, ali politika, ali pa politika v službi ekonomije?), od pravnih ved do stroke o pravilnem vzgajanju otrok ... Uporabne znanosti so tiste, katerih ugotovitve je mogoče uporabljati v vsakdanjem življenju. Njihova uporabnost je še posebej v tem, da vodijo proizvodnjo dobrin – materialnih ali pa duhovnih. Te dobrine so v kapitalistični družbi blaga, ki se jih prodaja in kupuje na trgu (tudi če je »ponudnica« tukaj država – nekakšne brezplačne storitve so preprosto izmišljotina: zastoj zdravstvo, šolstvo in socialne storitve pač ne obstajajo, saj zanje plačujejo ljudje, ki se na trgu prodajajo kot delovna sila). Dobre, ki se jih proizvaja, so nujne, da bi lahko obstajali določeni načini življenja oz. da bi se lahko reproduciral neki tip družbenega življenja. Znanost ima pomembno vlogo v procesu reprodukcije družbe oz. odnosov, ki jo tvorijo. Na vsakem koraku poudarjajo, kako živimo v družbah znanja, kar pač pomeni trivialno dejstvo, da je zaradi kompleksnosti sodobne družbe že samo preživetje odvisno od t. i. nematerialnega dela, od produkcije novih idej, znanj, znanstvenih modelov, ki nam bodo pomagali upravljati s svetom in ljudmi v njem.

Toda ali ima znanost v službi tehnologije in družbenih sistemov, ki težijo zlasti k reprodukciji sebe in razmerij moči, ki so se uveljavila v njih, interes za kritično mišljenje?

Če je kritično mišljenje isto kot teorija v klasičnem antičnem pomenu besede, torej mišljenje, ki je zavezano iskanju resnice in ustvarjanju pogojev za pravičnejšo družbo – o tem npr. govorita Platon in Aristotel: dobro in pravično kot najvišji kategoriji, teorija kot dopolnilo etike, kot iskanje resnice in pravičnosti (toda tudi Kantov odgovor na vprašanje, kaj je razsvetljenstvo, se zdi blizu temu: drzniti si misliti, uporabljati um za razmišljanje, se pravi misliti zaradi mišljenja samega) –, je to tisto, čemur je zavezan znanstveni *ratio*, in tudi njega torej najprej zanimata resnica in dobro (življenje) kot obči smoter, ali pa so takšna prizadevanja

v znanstveni sferi pogosto potisnjena na obrobje in jih nadomešča neki čisto drug interes (npr. služiti tistemu, ki na trgu ponudi največ)?³

Praviš torej, da te zanima čista znanost, medtem ko je kritično mišljenje zate izguba časa. Toda to isto trdijo tisti znanstveniki, ki so se v imenu ideala eksaktnega znanja o dejstvih sveta (znanja, ki naj bi bilo »osvobojeno« razmišljanj o morali in vrednotah) odpovedali refleksiji o družbenih vprašanjih, ki so onkraj njihove ekspertize. Je naključje, da je ravno v znanstvenih krogih danes tako malo razprav, ki ne bi bile najprej čisto tehnične narave: kako najti boljšo (cenejšo, učinkovitejšo) rešitev za neki čisto tehničen problem. Kako narediti boljša brezpilotna letala? (Pri čemer se ne sprašuje o tem, koliko »stranske škode« bodo ta povzročila.) Kako razviti učinkovitejša zdravila proti boleznim, ki pestijo človeštvo? (Tisto, o čemer se ne razpravlja, je njihova dostopnost – kaj narediti, da bodo ta dostopna ljudem v delih sveta, kjer jim sicer ni zagotovljena niti osnovna zdravstvena oskrba.) Narediti telefone, ki bodo še pametnejši. (Od kod prihajajo surovine zanje in kdo [pod kakšnimi] pogoji jih koplje?) Itd.

Henri Giroux je v svojem delu o kritični pedagogiki zapisal: »V klasični miselnosti je bila teorija pojmovana kot način, kako so se ljudje osvobajali od dogme in mnenj, da bi si lahko zagotovili neko naravnost za etično delovanje. Drugače rečeno, teorija je bila razumljena kot razširitev etike in je bila povezana z iskanjem resnice in pravičnosti. Prevladujoča pozitivistična zavest je pozabila na nalogo, ki jo je nekdaj opravljala teorija. Pod uveljavljeno dominantno ideologijo je bilo teoriji odvzeto njeno zanimanje za smotre in etiko, ta se nato pokaže kot 'nezmožna osvoboditi se ciljev, ki jih je znanosti določila vnaprej dana empirična realnost.'⁴

Naj ponovno spomnim na Kantov razmislek o razsvetljenstvu. Avtor se v njem vpraša tudi tole: Ali danes živimo v času razsvetljenstva?

Ali živimo v času, ko ljudje množično uporabljajo svoj um in so pri tem pogumni ter vztrajni, ali pa se bolj ali manj pustijo voditi, se odpovedujejo razmišljanju in molče ubogajo gospodarje – in to ne glede na to, kaj jim ukažejo (in če velja to drugo, kaj smo pripravljene narediti za spremembo ali obrat k razsvetljenstvu)? Vprašanje si velja zastaviti tudi danes.

Znanost je pozitivistična, kolikor se omejuje na opisovanje domnevno objektivne in nevtralne realnosti in upravljanje z njo.⁵ Cilji, ki jim sledi, so določeni z njeno predpostavko o danosti sveta. Kar pozitivistični znanstvenik nujno spregleda, je svet v njegovi historičnosti. Oziroma spregleda, da je zavest, ki domnevno samo odslikava to, kar naj bi obstajalo neodvisno od nje, vselej nekaj posredovanega. Zavest o svetu je v svetu, ta pa je vselej tudi svet, zgrajen iz nesimetričnih relacij med govorečimi bitji (to pomeni, da med njimi ne gre preprosto za odnose recipročnosti ali menjave v smislu *quid pro quo*).⁶ Svet kot človeška realnost je zgrajen kot serija razmerij moči ali odnosov med vladajočimi in vladanimi. Kolikor je interes za čisto znanost zavezan etiki, je znanost potem lahko samo teorija v tistem klasičnem pomenu besede, ko se ukvarjanje z idejami ne pusti vpreči v jarem nekega posamičnega interesa, ki mu gre za oblast. To pa vselej pomeni zlasti refleksijo o tem, kar zadeva skupnost in pogoje za dobro življenje slehernega pripadnika le-te (refleksija tukaj sovpada s tistim *vita activa* ali političnim udejstvovanjem kot odločanjem o stvareh skupnosti in ustvarjanjem pogojev za pravičnost in egalitarnost).

Refleksija pomeni torej tudi neko posebno vrsto delovanja, *praxis*, ta pa predstavlja odpor vsakemu poskusu dominacije (kolikor z dominacijo razumemo vladanje nad ljudmi, ki so kot umna bitja sicer povsem opremljeni za življenje brez vodstva nekoga drugega); ukvarjanje s teorijo vsekakor pomeni družbeni angažma, ki ne more služiti izvajanju oblasti. Drugo ime za takšno refleksijo-praxis je kritično mišljenje.

³ Prim. Platon, *Država*, 6. in 7. knjiga (507a–535 e: zlasti alegoriji o soncu in votlini ter razlagi obeh); Aristotel, *Politika*, 3. knjiga, 10. poglavje (1282b); Kant, *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?*

⁴ Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy (Critical Pedagogy Today)*, Bloomsbury Academic, 2011, str. 35.

⁵ Adorno in Horkheimer v svoji znameniti kritiki razsvetljenjskega projekta opozorita na naslednje: »Mit prehaja v razsvetljenstvo, narava pa v golo objektivnost. Ljudje plačujejo okrepitev svoje moči z odtujenostjo od tega, nad čimer izvajajo svojo moč. Razsvetljenstvo se vede do reči kot diktator do ljudi. Pozna jih, kolikor more z njimi manipulirati. Človek znanosti pozna stvari, kolikor jih lahko izdela. Tako njihova nasebnost postaja zanj. V spremembi se razkriva bistvo stvari kot že vedno isto, kot substrat gospodstva.« Theodor W. Adorno in Max Horkheimer, *Dialektika razsvetljenstva: filozofski fragmenti*, Ljubljana: Studia Humanitatis, 2002, str. 23.

⁶ Prim. Jean Baudrillard, *Impossible exchange*, Verso, 2001. Avtor v tem delu pokaže, da je za človeka temeljna menjava simbolna, v vsaki simbolni menjavi pa je neki presežek, ki nima svojega ekvivalenta, torej se ga ne da zamenjati za nič drugega. – Adorno in Horkheimer pa dodajata: »Meščansko družbo obvladuje ekvivalent. Ona dela iz raznoimenskega nekaj, kar je moč primerjati, s tem da ga reducira na abstraktne veličine.« Nav. delo, str. 21–22. V postvarelem svetu, ki potrebuje znanost, da upravlja z njim, mora vse imeti svoj ekvivalent, kar pa že pomeni izvrševanje svojevrstnega nasilja nad človekom kot simbolnim bitjem; človek je v postvarelem svetu stvar med stvarmi, z njim se le še upravlja, skrčen je na enodimenzionalno bitje in postane privesek simulakrov, kot v svojih delih poudarja Baudrillard (glej zlasti delo *Simulacija in simulaker*, 1981). Pojem simulakra se opira na idejo, da je v sodobnem svetu razmerje med izvirnikom in posnetkom postalo nesmiselno, saj realnost nadomeščajo njene simulacije v virtualnih svetovih, v katerih ljudje preživijo velik del svojih življenj. Medsebojne odnose tako zamenjujejo »druženja« v družabnih omrežjih in komuniciranja prek vmesnikov ali »pametnih naprav«, sporočila pa so v končni fazi vmesniki sami (*mediji so sporočilo*, kot je pojav jedrnatno povzel Marshall McLuhan, na katerega se sklicuje tudi Baudrillard). V simuliranih svetovih ni dvoumnosti, metaforičnosti, enigmatičnosti, večznačnosti, saj so stvari natanko to, kot kar se kažejo, so *ready-made*, zato se o njih ni niti smiselno spraševati. Simbolna menjava tako postane nemogoča, realnost pa izgine v hiperrealnem, v katerem je vse le še »kopija kopije« (kot pripomni tudi filmski junak v *Klubu golih pesti*).

Je torej kritičnega mišljenja v resnici lahko kadar koli preveč? Sam praviš, da ste tega v šoli že »vzeli« v nižjih letnikih, zdaj ga ne potrebuješ več. Znotraj pozitivističnega pojmovanja sveta se res zdi, da je pridobivanje znanja tako kot sestavljanje puzzle, da gre za nekakšno linearno in postopno napredovanje k popolni sliki sveta (ki sovпада z opisom vseh dejstev o svetu). Zahtevnost refleksije kot samospraševanja in dekonstrukcije (tj. poskus razumevanja pogojev, pod katerimi je neka aktualna realnost sploh mogoča) naj bi nadomestila ekspertiza kot tehnični *know-how*, saj imamo eksperte, ki nam bodo baje povedali, kako misliti.⁷ Zdi se, da se za večino problemov v današnjem svetu lahko najde rešitev s pomočjo ustrezne tehnologije (celo v domeni politike naj bi najboljšo rešitev ponudila šele nekakšna tehnična vlada). (Toda *techné* ni *theoria*, kot so vedeli Stari: teorija je vselej udejstvovanje oz. učenje živeti, vseživljenjska praxis, njen telos je dobro življenje, pravično ravnanje.)

Ko kritično mišljenje v zavesti ljudi postane odveč, ga nadomešča »kritikantstvo«. Dobro izobraženi ljudje naenkrat niso več niti pripravljeni niti opremljeni za to, da bi jim znanje, ki so ga pridobili v šolah, omogočilo neki minimalen vpogled v to, kako deluje svet, katerega del so. Potem kritizirajo in obenem izkušajo popolno nemoč, da bi na kar koli lahko še vplivali. Na koncu sprijaznjeno ugotovijo »Tako pač je« in »Nič se ne da« in »Oni tam zgoraj bodo itak vselej naredili po svoje«. Intelektualci, ki so se v nekem obdobju učili razvijati svoje intelektualne sposobnosti, nato kapitulirajo ob prvem srečanju z gospodarjem.

So torej sodobni znanstveniki in intelektualci pogumni raziskovalci resnice in zvesti ideji razsvetljenstva? Takšni so lahko, kolikor niso obsedeni z iskanjem neke dokončne resnice v domnevni faktičnosti in neposredovanosti sveta, ki naj bi obstajal neodvisno od ljudi in njihovih konkretnih eksistenc, temveč resnico prepoznavajo kot nekaj, kar obstaja znotraj sveta, v tem, kar imamo ljudje med sabo, v odnosih,

ki jih oblikujemo. Kolikor se za slednjo zaslepijo, ostajajo ujetniki imaginarijev in fantazme o totalitetah, kot takšni pa so zelo uporabno orodje v rokah tistih, ki v sledenju lastnim interesom hočejo vladati drugim.⁸

Naslednje pomembno vprašanje je zato tole: Kdo se je zmožen upirati zlu? In kdo je na to pripravljen? Ali biti ekspert na nekem področju res avtomatično pomeni, da bo nekdo bolj odporen zoper manipuliranje z ljudmi, še zlasti takrat ko se poskuša nad njimi vzpostaviti totalen nadzor? Ob teh vprašanjih velja še enkrat pozorno prebrati filozofski fragment *Proti vsevednosti* Adorna in Horkheimerja:

»Med nauke Hitlerjevega časa sodi nauk o bebavosti kunštosti. S koliko poznavalskimi razlogi so Judje spodbijali možnosti njegovega vzpona, ko je bil ta že jasen ko beli dan. V spominu mi je ostal pogovor, ko je nacionalni ekonomist oprl dokaze za nemožnost uniformiranja Nemčije na interese bavarskih pivovarjev. Ta kunštni so menili, da fašizem na Zahodu ni možen. Ta kunštni so barbarom vsepovsod olajšali delo, ker so bili tako bebavi. Informirane in daljnovidne sodbe, na statistiko in izkušnjo oprte napovedi, ugotovitve, ki se začenjajo z 'Navsezadnje pa se na to dobro spoznam', zaokroženi in solidni *statements* – vsi so neresnični.

Hitler je bil proti duhu in protičloveški. Obstaja pa tudi duh, ki je protičloveški: njegova značilnost je dobro informirana premoč.⁹

Strokovnjaku ali ta kunštnemu, kot mu pravita filozofa, manjka zgodovinski oz. dialektični pogled. Vselej bo našel dovolj razlogov, da se ne upre. In to tudi takrat, ko morda sploh ne bi prav dosti tvegalo. »Stvari so vselej kompleksnejše, kot se zdijo,« bo hitel zatrjevati, kar bo potem razlog za njegovo odpoved mišljenju in »nevtralnost«; po njegovem namreč ne bi bilo dobro še bolj zapletati stvari, obenem pa mu intelektualna prednost, ki jo pri sebi prepozna v odnosu do drugih, tj. nekakšna zmožnost videti še dodatni vidik, preprečuje, da bi se kadar koli jasno izrekel o čemer koli (pa čeprav bi bilo že z vidika zdravega razuma jasno, da se dogaja nekaj, česar človek, ki je ohranil vsaj nekaj dostojanstva, ne bi smel dopuščati).¹⁰ To potem poraja

⁷ O pojmu dekonstrukcije prim. Jacques Derrida, *Is there a deconstruction of the subject?*, <https://www.youtube.com/watch?v=7s8SSilNSXw>. – Prim. še jedke opazke, ki jih o sodobnosti zapiše Kant v zgoraj omenjenem spisu: »Misliti mi ni treba, če le lahko plačam: zoprna opravila bodo že drugi opravili namesto mene ...«

⁸ V imaginarijih ljudje oblikujejo podobe o svoji (domnevni) identiteti. Znotraj teh se zdijo identitete nekaj danega in samoniklega. Če je nekdo znanstvenik, to pomeni, da se pač ukvarja z znanostjo (je ekspert na svojem področju), torej se mora vesti kot znanstvenik, govoriti kot znanstvenik ... Podobno velja za druge identitete – znotraj imaginarijev se domnevno ve, kaj pomeni biti oče, učiteljica, politik, katera je prava družina in katera ne, ipd. – Koncept fantazme pa izhaja iz psihoanalitične teorije, kjer so fantazme razumljene kot (nezavedni) scenariji, ki jih podpira želja, pomenijo pa človekov spontan odnos do realnosti (spontan, ker se organizira v nezavednem, zavest pogosto o tem sploh nič ne ve). Fantazme omogočajo, da se svet zdi nekaj celovitega in konsistentnega, medtem ko protislovja in paradoksi obveljajo za neko naključno motnjo, ki naj bi jo bilo mogoče tudi odpraviti. Ko se svet kaže kot sklenjen in določljiv, se spraševanje o pogojih tega, kar se v izkustvih ljudi daje kot »objektivna realnost«, zdi odvečno. Problem zdaj ni v tem, da bi fantazme prekrivale neko »pravo«, »neposredovano« realnost, ampak gre bolj za to, da vztrajanje v fantazmah blokira uvid, da je svet nedoločljiv in odprt; takšen uvid bi tudi omogočal spoznanje, da sploh ne obstaja en sam možen svet, temveč je teh vselej mnogo (če ne drugače, obstajajo kot virtualno ali presežek znotraj vsake aktualnosti). Filozofija *radikalnega razsvetljenstva*, ki temelji na dvomu, fantazme radikalno postavlja pod vprašaj (v tem sta psihoanaliza in filozofija komplementarni), saj v trenutku, ko je na delu metodični dvom, že obstaja razmišljanje o pogojih (sveta). (Tudi o tem govori Derrida v zgoraj navedenem intervjuju, ko razmišlja o dekonstrukciji.) O konceptu fantazme prim. še Slavoj Žižek, *From Che vuoi? to fantasy: Lacan with Eyes Wide Shut*, <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/from-che-vuoi-to-fantasy/>.

⁹ Adorno in Horkheimer, nav. delo, str. 223.

¹⁰ »Ne moreš biti nevtralen na vlaku, ki (vselej že) nekam pelje,« bi rekel Howard Zinn. V branje svetujem še tale intervju: *Against discouragement – Howard Zinn interviewed by Daivid Barsamian*, <http://www.nakedpunch.com/articles/18>.

občutke neadekvatnosti: »Saj v resnici nisem pravi ekspert za to vprašanje, na to se ne spoznam, torej se do tega ne bom opredelil.« V vsakdanjem življenju je polno zgodb ljudi, ki so tako rekoč čez noč ostali brez vsega, in to ne po svoji krivdi. Ljudje, ki so trdo delali, pa na koncu ostali brez dela in sredstev za preživetje, ker so imeli smolo, da je ravno njihovo podjetje nekdo videl kot odlično priložnost za zadovoljitev lastnih apetitov in ga je spravil na kant, sebi pa napolnil žepe. Ta kunštni ne bodo povzdignili glasu za pravice emigrantskih delavcev, ki so nam zgradili mestni stadion in potem ostali brez plačila, na koncu pa so jih še izgnali iz države. Spremljajo krivice in jih nemo opazujejo. Svet je za njihovo zavest pač objektivno dan, ob tem še porečejo na primer kaj takega: »Kaj pa mi moremo za to, saj nismo mi zakrivali vsega tega ...«

Ko je Hannah Arendt spremljala sojenje Eichmannu, jo je presunilo, s kakšno lahkoto so se ljudje odpovedovali temu, za kar bi se najbrž sicer velika večina strinjala, da je človeku najbolj lastno: zmožnost za presojo o tem, kaj je prav in kaj narobe. Biti oseba pomeni prav to in tukaj izvira človekovo dostojanstvo. Tudi ko Kant govori o tem, da je človekovo dostojanstvo povezano zlasti z dejstvom, da je človek umno bitje, tega ne gre razumeti v smislu, da je zmožen dojemati zakone formalne logike, kot je načelo tranzitivnosti, ali pa izvajati računske operacije.

Umno bitje je nekdo, ki ima potrebo po tem, da ga spoštujejo kot osebo, enako potrebo pa pripoznava drugim, torej je zmožen za etiko.¹¹ Biti oseba pomeni torej zavedati se razlike med dobrim in slabim, med prav in narobe in biti zmožen odločanja ter odgovornega ravnanja.

Hannah Arendt opazi, da Eichmann zanika odgovornost natanko zato, ker se je odpovedal temu, da bi bil oseba. Zato je postal *nobody*, kot individuum popolnoma nepomemben, kar pa še ne pomeni, da njegova odločitev ni imela pomembnih posledic. Iz tega izhaja pojem banalnosti zla.¹² Nezmožnost mišljenja, ki sledi odpovedi biti oseba (torej odpoved, da bi bil *angažiran* kot moralni subjekt – ta brez kritičnega mišljenja ni mogoč), ni isto kot neumnost. Eichmann in njemu podobni niso bil neumni (mnogi so bili tudi eksperti – npr. dr. Mengele, ki je izvajal strahotne poskuse na živih ljudeh), čeprav bi lahko rekli, da so bili idioti. (Idiot tukaj pomeni nekoga, ki je javno rabo uma povsem zanemaril in jo nadomestil z zasebno; tisti, ki svoj um uporablja v omejenem smislu, in sicer samo zato, da bi dosegel neki partikularni cilj [v primeru fašistov: da bi izpolnil ukaz], medtem ko o sami vrednosti tega, kar je cilj njegovega delovanja, ni razmišljal. Ponovno Adorno in Horkheimer: »Fašistu ni mogoče dobronamerno prigovarjati. Kadar drugi povzame

besedo, fašist to občuti kot nesramno prekinitiv. Za um je nedostopen, ker ga uzira le v popuščanju drugega.«¹³) Kolikor človek razmišlja in svobodno (javno) rabi svoj um (javna raba uma je usmerjena k nekemu občemu smotru ali univerzalnemu dobremu, kot pravi Kant), potem preudarja ravno o vrednosti in pomenu ciljev, ki jih poskuša doseči, za katerimi si prizadeva. Če ima izraz kritično mišljenje kak pomen, potem je natanko ta: svobodna javna raba uma.

Tudi če je torej tvoj ideal čista znanost, se boš moral v življenju odločati. Želim ti, da bi se dobro odločal, da bi se odločal za dobro. Človek mora nekemu služiti, nekaj je vselej nad njim. Gotta serve somebody, poje Dylan:

»Lahko si ambasador evropskih velesil,
Lahko si kockar ali v plesu poletiš brez kril,
Lahko si dober boksar, celo prvak sveta,
Kdo iz visokih krogov, ki z biseri rožlja,
[Lahko si tudi vrhunski astrofizik]

A nekomu boš moral služiti, brez skrbi,
Nekomu boš moral služiti.
Morda bo to Gospod ali pa hudič,
A nekomu boš moral služiti.«¹⁴

Lahko razumem kritično naravnost do kritičnega mišljenja, celo skepsa do le-tega. Kritično mišljenje je danes zapovedano. Skorajda ni nikogar, ki *ne bi* kritično razmišljal. Kritični so danes že kar vsi: kritičen je predsednik vlade, kritični so njegovi ministri, kritični so bankirji in tehnokrati iz institucij EU. Kritičnost je postala ena od *catch words* – če hočete narediti vtis, potem je dovolj, da ustvarite videz kritičnosti. Podvomiti o dejanski vrednosti tega, čemur se danes pravi kritično mišljenje, je zato pristna razsvetljenska gesta. Danes učenci v šolah kritično mislijo za oceno. Včasih bo kdo od njih celo vprašal, ali se od njega v nekem trenutku pričakuje, da bo mislil kritično (samo tako, da ve ...).

Sistem danes potrebuje kritičnost, da bi se sploh lahko ohranil pri življenju. Nove ideje čez noč zastarijo in nadomestiti jih morajo druge. Kritičnost in kreativnost sta nujni stalnici, ki omogočata, da se vse spreminja, da bi temeljne koordinate sveta ostale na svojem mestu. Izdelovalci oglasov morajo biti tako kritični do tega, kar so proizvedli včeraj, da bi lahko ponudili novost, saj le ta šteje in jim lahko da odločilno prednost pred konkurenco.

Napredovati je treba za vsako ceno, iti naprej, ne ozirati se v preteklost in poskušati razumeti, kako je neki potek zgodovine pripeljal do izida, ki ga opazujemo pred svojimi očmi. Tekoča moderna, kot jo imenuje Bauman, ne pozna

¹¹ Človeka kot osebo torej najprej določa sposobnost, da v sebi prepozna moralni zakon.

¹² Prim. njeno klasično delo *Eichmann v Jeruzalemu*.

¹³ Adorno in Horkheimer, nav. delo, str. 224.

¹⁴ Bob Dylan, »Nekomu boš moral služiti«, v: isti avtor, *Ni še mrak*, prev. Matej Krajnc, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2014, str. 102.

zgodovine. Ne zanima se za svojo lastno zgodovino, zato pa je v prevladujoči tip zavesti postal dogmatičen, pozitivističen, rigiden.¹⁵ Njena zmožnost za empatijo in čut za pravičnost padata sorazmerno z učinkovitostjo v »dodajanju tržne vrednosti«. Bolj kot se ji življenje kaže kot nenehna tekma za porastom dobičkov, manj je dovzetna za zaznavanje krivic in trpljenja. Njena senzibilnost upada s porastom instrumentalnega razuma kot njene poglavitne zmožnosti. Hkrati pa je ta zavest ujetnica *cost benefit* analiz ali preračunavanja, kaj se ji najbolj splača, ki je njen prevladujoči *modus operandi*. Današnji kritično misleči, za katere je um instrument, ki ga bodo uporabili za cilje, ki jih je kot smotrne prikazala ekonomska znanost, so zadovoljni oz. srečni sužnji – so tipi osebnosti, ki jo je v svojem delu *Psihologija v kapitalizmu* analiziral Dušan Rutar.¹⁶

Če je cilj mišljenja lahko samo mišljenje samo – misliti o čemer koli, na kakršen koli način, kolikor časa dolgo (Kant: javna raba uma mora biti absolutno svobodna, tj., ne sme biti podrejena oblasti) –, ali je potem sploh smiselno govoriti o tem, da obstajajo kakršni koli mišljenju zunanji smotri? Kritično mišljenje se lahko potem zamenjuje s pridobivanjem informacij: danes se zdi, da je ravno tukaj tista brezmejnost in nepodrejenost, ki jo slavi razsvetlenski um. Je torej kritično mišljenje zbiranje, kopičenje in obdelovanje informacij?

Ali je za to, da bi mislili kritično, dovolj, da smo dobro informirani? Cilj izobrazbe kot nakopičenje informacij – znanje pa kot skupek le-teh, povezanih na neki določen način (če pogledamo, kako v veliki meri še vedno poteka učenje v šolah – to naj bi bilo namenjeno prav pridobivanju znanja –, bi lahko dobili prav takšen vtis). Toda ali je cilj kritičnega mišljenja res biti samo dobro informiran?

A takšen je lahko tudi stroj, denimo računalnik, na katerega pišem in ki v sebi shranjuje mnogo več informacij, kot jih moja zavest v tem trenutku zmora procesirati. Če bi bil cilj kritičnega mišljenja postati čim bolj informiran, tj. shraniti v spominu čim večje število informacij, bi bilo kritično mišljenje dejansko neuporabno, saj za shranjevanje informacij sploh ne potrebujemo mišljenja, zadošča dovolj zmogljiva mašina (ki pa je lahko tudi povsem bebava).

Adorno in Horkheimer zato upravičeno opozorita na to, da kritično mišljenje pomeni nekaj, kar imenujeta *zavzemanje za svobodo*.¹⁷ Dodajmo še tole: cilj kritičnega mišljenja je razvijanje intelektualnih in značajskih vrtilin, saj edino to lahko vodi k dobremu življenju, kot je razmišljal Aristotel, ko je govoril o srečnosti kot *evdajmoniji*. Človek vrline pa ni naduti snob ali vzvišeni intelektualec, ki zase verjame, da je zastopnik visoke kulture in tako mnogo pomembnejši in pametnejši od »navadnih ljudi«. Vrlost značaja pomeni odprtost duha, ta pa vključuje empatijo in čut za pravičnost, ki je tudi zmožnost za moralno ogorčenje (oblikovanje značaja je identično temu, čemur je Adorno rekel *vzgoja za upor in protest*).¹⁸ Cilj ali namen kritičnega mišljenja je postajati senzibilnejši, bolj odprt človek. Kdor si v resnici prizadeva za svobodo, si mora prizadevati tudi za svobodo drugega, je poudarjal Sartre. Ne morem biti zares svoboden, dokler drugi ječijo v okovih (ali pa so celo prisiljeni delati zame kot sužnji). Kritično mišljenje ima zato danes pomembno nalogo – morda pomembnejšo kot kadar koli prej v zgodovini. Sodobni svet pozna brutalne razlike med tistimi, ki so deležni (pre)obilja dobrin (med te spada dobršen del prebivalcev t. i. razvitih držav), in tistim delom svetovne populacije, ki je brez svojega deleža, če si sposodimo izraz Jacquesa Rancierja (med te spadajo tako novodobni sužnji, ki trgu in potrošnikom zagotavljajo poceni izdelke, kot tudi tisti, ki jih trg sploh ne potrebuje več, s stališča kapitala pogrešljivi in odveč – in niso niti potrošniki niti delavci). Telos kritičnega mišljenja je solidarnost brez priziva, brezpogojna solidarnost. Vprašanje moralnosti se zastavlja v odnosu do vprašanja: Do kod naj sega naša solidarnost? Obstaja dolžnost biti solidaren – to je eden od nasledkov Kantove formulacije kategoričnega imperativa (dolžnost obravnavati osebe kot cilj na sebi). Kritično mišljenje mora tako vključevati premislek o tem, kaj takšna dolžnost od nas terja. Kaj od nas danes terja dolžnost biti solidaren npr. z otroki, ki kopljejo redke rudnine v rudnikih v Kongu, da jih proizvajalci mobilnikov lahko vgrajujejo v naprave, ki jih nato kupuje neki drug del človeštva – tisti, ki si to lahko privoščijo?

¹⁵ Zygmunt Bauman, *Does ethics have a chance in a world of consumers?*, Harvard University Press, 2008. Eden od temeljnih izzivov za učenje danes je povezan z dejstvom, da življenje postaja vse hitreje. V kulturi, ki v središče zanimanja postavlja dogajanje v sedanosti, se poudarja zlasti hitrost in učinkovitost, medtem ko vrline, kot sta vztrajnost in potrpežljivost, izgubljajo pomen (toda prav ti vrline sta za vsak proces učenja nujni pogoji). Prim. prav tam, str. 160 isl. (Za priučujočo razpravo je še posebej relevantno poglavje »Hurried life, or liquid-modern challenges to education«, str. 144–193.)

¹⁶ »Nobena resna družbena sprememba danes ni mogoča brez sodelovanja velikega števila ljudi. Tudi Gramsci je razmišljal enako: ključna je zavest ljudi, ki jo lahko razsvetlijo le intelektualci. A razsvetljevanja ne smemo razumeti preveč naivno, kajti zavest posameznikov je nujno odvisna od delovanja nezavednih fantazem, kot je pokazal Freud, zato se ne bi smeli zaslepiti zanje. Malo verjetno je, da se bo človek hotel sam razsvetliti, saj je njegova zavest že narejena tako, da samoniklo verjame, da je ves čas že razsvetljena, samo nezavedno pa razume kot naravno arhetipsko podzavest ter kot vir skrivnosti, presežnega pomena in nenavadnosti sveta. Vseživljenjsko izobraževanje ni zato nič drugega kot nadaljevanje istega.« Dušan Rutar, *Psihologija v kapitalizmu: o srečnem sužnju v neoliberalnem svetu*, Škofije: Za-misli, 2014, str. 117.

¹⁷ Avtorja *Dialektike razsvetljenstva* v zaznamku k novi izdaji zapišeta: »Kritično mišljenje, ki se ne zaustavi niti pred napredkom, zahteva danes zavzemanje za preostanke svobode, za težnje k realni človečnosti, četudi so videti spričo velikega zgodovinskega pohoda nemočne.« Adorno in Horkheimer, nav. delo, str. 7–8.

¹⁸ Prim. Theodor W. Adorno in Hellmut Becker, »Education for maturity and responsibility«, *History of the human sciences*, vol. 12, št. 3, Sage Publications, 1999, str. 21–34. – »Cilj vsakega pridobivanja vednosti je eksistencialen: to pomeni, še bolj se približati razumevanju pomena eksistence in našega mesta v evoluciji le-te skozi izkušnje, ki jih delimo drug z drugim, in pomene, ki jih zbiramo iz njih. Tehnično ali poklicno znanje postane v sledenju temu večjemu cilju zgolj instrumentalno.« Jeremy Rifkin, *The empathic civilization: the race to global consciousness in a world in crisis*, Penguin books, 2009, str. 605.

Z globalizacijo se širi tudi obseg dolžnosti solidarnosti. Proces, ki zahteva novo definicijo naših moralnih obligacij, in upravičeno lahko dvomimo o tem, da bo neka ekspertiza z neko elegantno potezo namesto nas oblikovala rešitev in nas torej odrešila bremena razmišljanja in odgovornega življenja. Tehnokrati navadno niso najboljši v ponujanju moralnih razmislekov, čeprav se v sodobnem svetu njihove besede pogosto preoblačijo v moralni diskurz.

Zato svoj odgovor lahko sklenem z ugotovitvijo, da ponovno potrebujemo kritično mišljenje, da bi se z vso resnostjo lahko posvetili vprašanjem glede morale in le-to ločevali od moralizma današnjih zastopnikov oblasti, ki s trkanjem na vest podložnikov poskušajo v njih potencirati občutke slabe vesti, saj so kot takšni še bolj uklonjeni.

EPILOG

Bržčas je jasno, da pismo,¹⁹ ki ste ga ravnokar prebrali, ni namenjeno temu, da bi poskusilo kakor koli razvrednotiti pomen kritičnega mišljenja v šolah ali dokazovati njegovo neuporabnost. Poanta je drugače. Dokler bo kritično mišljenje samo ena od vsebin v učnih načrtih in nekaj, kar se v učnih procesih dogaja občasno in ne da bi se ob tem spremenili tudi pristopi k poučevanju in vsebine pouka, bodo najbrž takšna mnenja o kritičnem mišljenju, kot ga je izrazil iskreni dijak iz zgornje pripovedi, še pogostejša. Kako naj od učencev, od katerih se sicer še vedno večinoma pričakuje, da bodo samo goptali informacije, pričakujemo, da bodo kar naenkrat mislili? Če s kritičnim mišljenjem mislimo resno, potem moramo učenje zasnovati zlasti kot neodvisno javno rabo uma, učence pa obravnavati najprej kot misleča inteligentna bitja, ki so zmožna razumevati kompleksne ideje, in verjeti, da so tudi pristno zainteresirani za učenje (interes za učenje se sicer navadno zbudi takrat, ko nekdo izkusi potrebo po učenju – otroci imajo takšno potrebo že od najzgodnejših let; to potrebo pa je mogoče negovati zlasti s tem, da učenje ostaja intelektualna pustolovščina, polna izzivov in vznemirljivih popotovanj).²⁰

Na takšnem pristopu k učenju bi moralo temeljiti vsako prenavljanje šolskega *sistema*, ki naj prinese spremembe, zveste idealu razsvetljenstva. Ob tem pa je najbrž že skoraj odveč dodati, da to zahteva neko delo tudi od sleherne učiteljice in slehernega učitelja. Zahteva namreč, da učitelj pri sebi ohranja voljo do učenja oz. da svojega dela ne opravlja le tehnično brezhibno, temveč je njegovo delo praxis kot družbeno angažirano delovanje v zgoraj opredeljenem pomenu (delovanje v skupnosti za obče dobro).

To pomeni, da učitelj tudi sam (p)ostane *intelektualec*.²¹

Druga poanta pa je tale. Zgoraj smo poskušali pokazati, da je kritično mišljenje v najtesnejši povezavi z oblikovanjem ideje dobrega življenja in sledenjem le-tej. V tem je neki izjemno pomemben vzgojni moment, kolikor je vzgoja razvijanje človekovega značaja oz. tistih zadržanj ali stalnih dispozicij, ki jih imenujemo vrline in brez katerih ni dobrega življenja (o čemer nas je poučil Aristotel v delu *Nikomahova etika*). Aristotel pa nas je poučil tudi o tem, da obstaja najvišja vrлина. Filozof jo imenuje *phrónesis*: pametnost ali praktična modrost: »Po splošnem naziranju je za pametnega človeka značilno, da si zna pravilno svetovati v stvareh, ki so zanj dobre in koristne /.../ v celoti, kaj je dobro za srečno življenje nasploh. /.../ Zato lahko na splošno označimo kot pametnega človeka, ki zna dobro preudariti. /.../ Dobro preudariti zna le tisti, kdor si v svojih dejanjih premišljeno prizadeva za to, kar je najvišje dobro za človeka.«²² Kdor zna kritično misliti, je torej avtonomen v pravem pomenu besede, saj si v svojih dejanjih premišljeno prizadeva za to, kar je najvišje dobro za človeka, če ponovimo za Aristotelom. Smoter kritičnega mišljenja se pokaže kot razvijanje vrline pametnosti. Če bi torej nekdo še vedno dvomil o vrednosti (kritičnega) mišljenja, bi mu na vprašanje Zakaj misliti? lahko odgovorili s preprostim stavkom: Da bi bili pametnejši (tj., da bi znali v življenju bolje preudarjati). Je potem sploh še mogoče preceniti pomen kritičnega mišljenja (tudi v šolah)? Mar ne bi šele tedaj, ko bi bilo temeljno poslanstvo šol vzgoja za pametnost (kar bi pomenilo, da bi se učenci na vsakem koraku učili kritičnega mišljenja), zares lahko rekli, da se v šolah *uči za življenje*?

¹⁹ Navdih zanj je bil dialog v razredu, ki je sledil izjavi dijaka Borisa. Na njegovo mnenje so se odzvali njegovi sošolci in sošolke in razvila se je precej kompleksna razprava o pomenu kritičnega mišljenja, v kateri je prevladovalo mnenje, da je vendarle dobro, da obstajajo predmeti, kjer se učimo misliti. Dodati moram še to, da tudi Boris v pogovoru nikakor ni ostal nedovzetan za nasprotno poglede in argumente, ampak je bil na koncu pripravljen priznati, da je bil njegov začetni odziv morda zlasti izraz tega, da je spregledal nekatere pomembne komponente pouka pri predmetu teorije spoznavanja, tako da je tudi zanj – kot za marsikoga izmed nas, ki smo bili tedaj prisotni – učna ura pomenila priložnost za refleksijo.

²⁰ Glej še delo Jacquesa Rancierja *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji* (Ljubljana: Zavod En-knap, 2005). Učiteljeva nevednost tukaj ni mišljena kot ignoranca ali neukost, ampak zlasti kot suspenz diskurza gospodarja. Nevedni učitelj namreč vztraja pri tem, da so vse inteligence, ki so udeležene v učenju, enake. O učenju pa govorimo, ko se udeležajo človekove kreativne zmožnosti. Nevedni učitelj od učencev zato pričakuje, da bodo kreativni, inventivni, izvorni (ne pa, da bodo »pridni«, ko bodo papagajsko ponavljali, kar je rekel učitelj).

²¹ O tem glej še delo Dušana Rutarja *Učitelj kot intelektualec* (Radovljica: Didakta, 2002) ter delo Henryja A. Girouxa *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education* (Routledge, 2005).

²² Aristoteles, *Nikomahova etika*, Ljubljana: Slovenska matica, 2002, str. 190, 194.

Tilen Smajla, Osnovna šola Vojke Šmuc, Izola

NAVDUŠENJE S CLIL-OM: STALIŠČA OTROK

UVOD

CLIL¹ – angleško *content and language integrated learning* – pomeni, da se učenci sočasno učijo neke snovi in tujega jezika, pri tem pa je enkrat poudarek na vsebini, drugič pa bolj na učenju tujega jezika. Učenje ni omejeno na šolsko situacijo, na formalno poučevanje, temveč poteka vedno in povsod, predvsem v sproščenem okolju in na neformalni, nezavedni ravni. Internacionalizacija poučevanja in učenja, okolje v katerem tako učenje poteka ter drugi dejavniki vsekakor vplivajo na izbiro poučevalnih metod. Coyle, Hood in Marsh (2010: 2) v knjigi CLIL – *Content and Language Integrated Learning* zapišejo, da je proces učenja v nepravem jeziku bil in je še vedno normalen, saj če govorci različnih jezikovnih skupin živijo skupaj, tako kot je bilo, denimo, v starem Rimu, nekatere doleti poučevanje v dodatnem jeziku. Podobno je v večjezičnih družbah, ki jih nehote ustvarja proces globalizacije in povečane mobilnosti 21. stoletja ter neizogibnega tehnološkega napredka družbe.

Menimo, da je tudi v tehnološki dobi osredinjenje na kognicijo pomembno. Na tem mestu moramo omeniti delo Brunerja, Piageta in Vigotskega, ki so orali ledino socio-kulturnih in konstruktivističnih perspektiv učenja. Vse omenjene perspektive so pripomogle k večji integraciji raznih pogledov na proces učenja in so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vodile k izoblikovanju pristopa CLIL, ki postaja svetovno razširjen fenomen.

V takšnem globalno povezanem svetu postaja mobilnost, tako fizična kot virtualna, realnost, kar vpliva na jezike, in sicer na način, kako jezike poučujemo in kaj poučujemo (Mehisto, Marsh in Jesús Frigols, 2010: 10). Spreminja se tudi miselnost, tako imenovana generacija Y – rojena nekje med 1982 in 2001 – je posebej osredotočena na takojšnji učinek učenja. Tako imenovana kibergeneracija – rojeni po letu 2001 – bo še bolj pod vplivom zgodnjega, individualiziranega in v uporabnost usmerjenega učenja, tudi s pomočjo IKT (informacijsko-komunikacijskih tehnologij). Takšne generacije učencev so danes v učilnicah in CLIL je le ena od inovativnih metod, ki je pisana na kožo ravno takšnim generacijam učencev (Mehisto idr., 2010: 11).

PRISTOP CLIL

Pristop CLIL uporablja specifične strategije. Na prvem mestu moramo omeniti, da se pri njem kot poučevalni jezik uporablja jezik, ki ni učenčev materni jezik. Gre za tako imenovani dodatni jezik (Eurydice, 2006: 8), s pomočjo katerega in s katerim se poučuje in s katerim se učenec uči. Uporabljamo ga tako pri strokovnih kot vzgojnih predmetih. CLIL predvideva delež poučevanja v tujem jeziku tako od učitelja stroke kakor tudi od razrednega učitelja. Učitelj stroke naj bi pri učenju pomagal predvsem z dodajanjem tistih nejezikovnih vsebin, ki učencu v procesu učenja pomagajo doseči zadane cilje. CLIL je kot pristop dvoplasten, saj uporablja dodaten jezik kot poučevalno sredstvo in učenje tako vsebine kot dodatnega jezika samega (Coyle, Hood in Marsh, 2010: 1). To vodi k integraciji, kar je bistvo CLIL-a (Mehisto, Marsh in Jesús Frigols, 2008: 11). Po svoji vsebini je podoben nekaterim drugim poučevalnim strategijam, s katerimi deli nekatere elemente svojega bistva. Govorimo o dvojezičnem pouku in o jezikovni kopeli, ki sta kot poučevalni strategiji že desetletja dolgo v uporabi v nekaterih državah in v specifičnih kontekstih (na primer v Kanadi, v Avstriji, Turčiji, Nemčiji, pri nas v Prekmurju in drugod).

Pristop CLIL je omenjen tudi v Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (ur. list RS, št. 62/2013), kjer je v poglavju 2.1.6 poleg jezikovnega listovnika izpostavljen kot eden od inovativnih pristopov, ki naj bi jih učitelji tujega jezika uvajali v pouk. Zakonsko predvidena postopna uvedba zgodnjega učenja prvega tujega jezika v izobraževalni sistem (72. člen Zakona o uravnoteženju javnih financ) naj bi v naslednjih letih učencem omogočila, da učenje tujih jezikov dojamajo kot nekaj naravnega in da postopoma razvijajo zavest o jezikovni in kulturni raznolikosti, pozitivno pa bo vplivala tudi na njihov kognitivni razvoj (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko, ur. list RS, št. 62/2013).

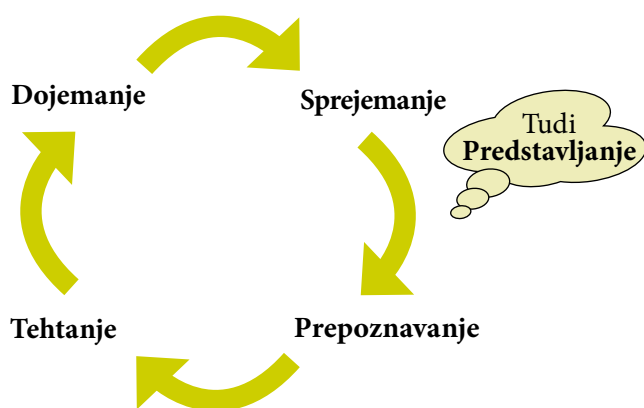
Omenili smo, da pristop CLIL kot poučevalni jezik uporablja jezik, ki ni učenčev materni jezik. Skrb za materni jezik je gotovo pomembna naloga, še posebej na področju

¹ V strokovni literaturi je CLIL oziroma EMILE (L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) različno poimenovan, npr. content-based language instruction, FLAC – foreign languages across the curriculum, fremdsprachlicher Sachfachunterricht, pouk nejezikovnega predmeta/nejezikovnih vsebin v tujem jeziku in podobno. V učnem načrtu avtorji sledijo evropskim smernicam in uporabljajo nevtralno oznako ali CLIL, kar bomo storili tudi mi.

zaščite narodnostnih manjšin (Rutar, 2014: 23), vedno pogosteje pa stopa v ospredje skrb za razvijanje zmožnosti sporazumevanja v več jezikih (prav tam). Šole so vsaka po svojih zmožnostih iskale dodatne poučevalne strategije, s katerimi bi nadgradile svoje poučevanje (Coyle, Hood in Marsh, 2010: 3). Pri pristopu CLIL je jezik medij pouka, njegovo usvajanje zato poteka na pretežno intuitivni ravni, kar ga približa usvajanju prvega jezika (Lipavic Oštir, Rajšp in Jazbec, 2013: 2), zato menimo, da je CLIL ena uspešnejših metod učenja tujih jezikov (prav tam).

Sam termin CLIL je bil sprejet 1994 v procesu evropeizacije poučevalnih pristopov. Šole po svetu so vsaka po svojih zmožnostih iskale dodatne poučevalne strategije, s katerimi bi oplemenitile svoje poučevanje (Coyle, Hood in Marsh, 2010: 3). CLIL ni ena sama strategija, temveč vključuje celo paleto strategij.

Poleg zgoraj zapisanega moramo dodati še en bistven dejavnik pri CLIL-u, in sicer gre za kognicijo, ki je pri CLIL-u nadvse pomemben dejavnik. Pri CLIL-u, ki je kot pristop učenja in poučevanja visoko intenziven in za učitelja zahteven, velja, da bolj ko je intenzivno samo razmišljanje pri pouku, tem kakovostnejše je učenje. Pri CLIL-u so poleg prej omenjene kognicije pomembni še naslednji dejavniki, kot kaže spodnja slika:



Slika 1: CLIL-kontinuum in sestavni deli

Zadnje raziskave na Poljskem, Nizozemskem, v Avstriji in v Turčiji kažejo na pozitiven odziv učencev na poučevanje po pristopu CLIL (Can, Papaja in Rojczyk, 2013). V prej omenjeni raziskavi se je pokazalo, da obstaja pozitivna korelacija med navdušenjem nad učenjem v angleščini in angleščino samo ter konceptom širitve posameznikovih obzorij (Can idr., 2013). Pozitiven odziv na uporabo pristopa CLIL najdemo na primer tudi v raziskavi Clarka in Schulzeve (2013), ki ugotavljata, da je bilo jezikovno in vsebinsko integrirano učenje posebej učinkovito pri mlajših učencih

(Clark in Schulze, 2013). Njuna raziskava je pomembna, ker si zastavlja ključna vprašanja, in sicer:

- kako so udeleženci v raziskavi razumeli ILL² in pozitivne učinke le-tega;
- kako je sodelovalni pristop učinkoval na uporabo ILL v razredu in
- v kakšni meri so integrirani učni pristopi in njihova vsebina učinkovali na stališče udeležencev do jezikovnega učenja in poučevanja.

Sklepi njune raziskave so pokazali, da je bilo integrirano učenje jezika (ILL³ – *integrated language learning*) posebej učinkovito za mlajše učence, saj je botrovalo vzpostavitev dobrega odnosa med učenci in učiteljem/praktikantom, izbrana je bila praktična tema z jasnimi cilji, integrirano učenje je bilo redno na urniku in je uživalo podporo drugih strokovnih aktivov, na voljo je bila kompetentna oseba za morebitna vprašanja in težave, udeleženci so v proces vstopali z jasnimi cilji in poštenimi nameni, z dobro opredeljenimi odgovornostmi in vlogami (prav tam).

Problem, namen in cilji prispevka

Strokovni aktiv učiteljev angleščine se je pred začetkom šolskega leta 2012/2013 odločil, da bo v tekočem šolskem letu v okviru uric vesele angleščine v vsakem od treh oddelkov 3. razreda izpeljano do 5 ur pouka tujega jezika angleščina (v nadaljevanju: TJA). Odločili smo se, da bomo urice TJA izpeljali po pristopu CLIL, kar je smiselno glede na načela, ki so pomembna za poučevanje jezika na tej stopnji, glede na evropske smernice in glede na dejstvo, da naj bi bil pristop CLIL uporabljen pri poučevanju prvega tujega jezika v drugem razredu osnovne šole v 61 osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2014/2015. Odločili smo se, da za potrebe ugotavljanja smiselnosti uporabe CLIL-a pri pouku TJA v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju: 1. VIO) ugotovimo stališča staršev otrok, ki so deležni takšnega pouka TJA, ter izpeljemo manjšo raziskavo v enem od oddelkov 3. razreda na Osnovni šoli Vojke Šmuc v Izoli. Z učenci je bil opravljen polstrukturiran intervju. Njihovi starši so izpolnjevali anonimen anketni vprašalnik. Cilj prispevka je bil ugotoviti stališča otrok do poučevanja tujega jezika po integriranem pristopu, njihova stališča do pomembnosti učenja tujega jezika, do potrebe po učenju tujih jezikov in ne nazadnje od počutja pri pouku tujega jezika.

Raziskovalna vprašanja

V zvezi z zgoraj zapisanim smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako so se otroci počutili pri pouku tujega jezika?
- Kolikokrat tedensko bi otroci radi bili deležni pouka tujega jezika?
- Zakaj se otrokom zdi pouk tujega jezika pomemben?

² ILL (»integrated language learning«) je izpeljanka pristopa CLIL, ima pa isti pomen kot CLIL.

³ ILL - Integrated Language Learning je le izpeljanka CLIL-a, ki je bila uporabljena v primeru angleškega vzorca v raziskavi Clark in Schulze (2013).

METODOLOGIJA

Metoda

Prispevek temelji na deskriptivni in neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V izbranem oddelku 3. razreda je bilo 22 učencev (N = 22). Preliminarno je bilo treba pridobiti soglasja staršev otrok v 3. b-oddelku. Od 22 otrok (N = 22) je podpisano soglasje vrnilo 19 otrok (86,36 %). S temi je bil opravljen intervju. Zavedamo se pomanjkljivosti takšnega neslučajnostnega vzorca, ki je sicer priročen, saj je takšna populacija lahko dostopna, vendar ni izbrana na neki poseben način, zato ugotovitev, pridobljenih na takšnem vzorcu, ne moremo posplošiti na širšo populacijo.

Intervju

Intervju se danes uporablja za različne namene, od terapevtskih in diagnostičnih do ugotavljanja javnega mnenja in za raziskovanje trga, uporaben je tudi na pedagoškem področju in drugje. Govorimo torej o različnih vrstah intervjuja, ki se med seboj razlikujejo glede na namen in cilje (Fraenkel in Wallen, 2006: 455; Sarantakos, 2005: 269–270; Sagadin, 1995, v: Vogrinc, 2008: 104). Nam je pomemben raziskovalni intervju, katerega cilj je »zbiranje podatkov oziroma informacij v raziskovalne namene« (Sagadin, 1995: 101, v: Vogrinc, 2008).

Z učenci⁴ je bil izpeljan polstrukturiran intervju. Po Bizjak (2009) poznamo strukturirane, polstrukturirane in nestrukturirane intervjuje. Za polstrukturiran intervju smo se odločili zato, ker tako pridobimo podatke o okoliščinah ali kontekstu, prepričanjih, mnenjih, stališčih in vrednotah ter o globljih vidikih problemov (prav tam).

Polstrukturirani intervju omogoča hitro vzpostavitev neposrednega stika z intervjuvanci (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe, 2005: 112–113). Uporaben je pri študiji primera (*case study*), ki je pogost v pedagoškem raziskovanju. Polstrukturirani intervju je med dvema ekstremoma (to je standardizirani in nestandardizirani intervju). Pri omenjenem intervjuju si raziskovalec poleg splošne sestave intervjuja, v kateri si postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa, ki jih postavi nekemu intervjuvancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja (Sagadin 1995; Drever, 1997, v: Vogrinc, 2008: 109).

Merski instrument

Otroci so se po prejemu podpisanega soglasja s strani staršev udeležili skupinskega intervjuja. Slednji je bil sestavljen iz petih vprašanj (glej prilogo 1). Spraševalci jih je v treh skupinah po pet učencev in eni, v kateri so bili štiri učenci, izven razreda v mirnem okolju spraševal in si beležil odgovore. Učenci so na vprašanja lahko odgovorili v skladu z lastnimi željami.

Postopek zbiranja podatkov in njihova obdelava

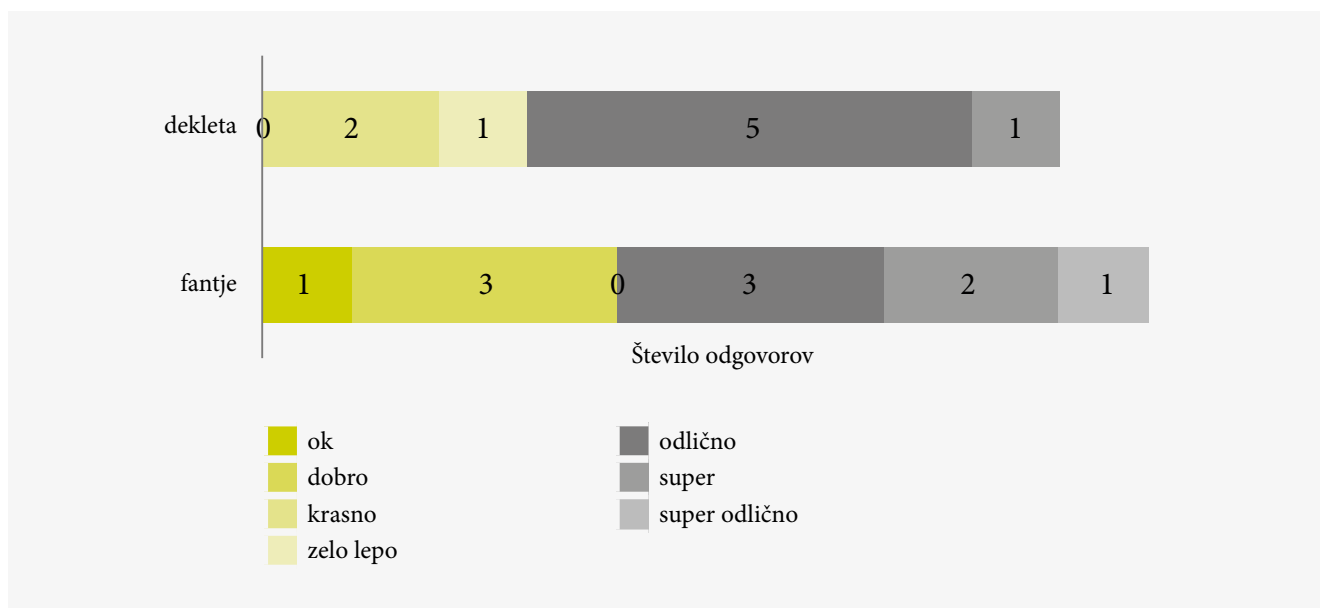
Preliminarno je bilo treba pridobiti soglasja staršev otrok v 3. b-oddelku. Uporabljena je bila preizkušena metoda sporočanja prek beležke, ki jo otroci vsakodnevno uporabljajo za sporočanja staršem o šolskih dogodkih. Intervju je potekal po opravljenih petih urah pouka vesele angleščine. Tako so imeli učenci za sabo izkušnjo pouka v tujem jeziku, ki so jo lahko primerjali s svojimi pričakovanji. Vsaka skupina je bila intervjuvana približno 10 minut. Intervjuji so potekali v tednu od 20. 5. 2013 do 24. 5. 2013. Med intervjujem smo ustvarili sproščeno vzdušje, tako da so odpadli morebitni strahovi in zavore ob »manj primernih« odgovorih, čeprav je bilo učencem na začetku intervjuja rečeno, da nepravilnih odgovorov ni in da bo intervju potekal anonimno. Rezultati so bili predstavljeni z opisno statistiko ter prikazani v histogramih.

Rezultati in razprava

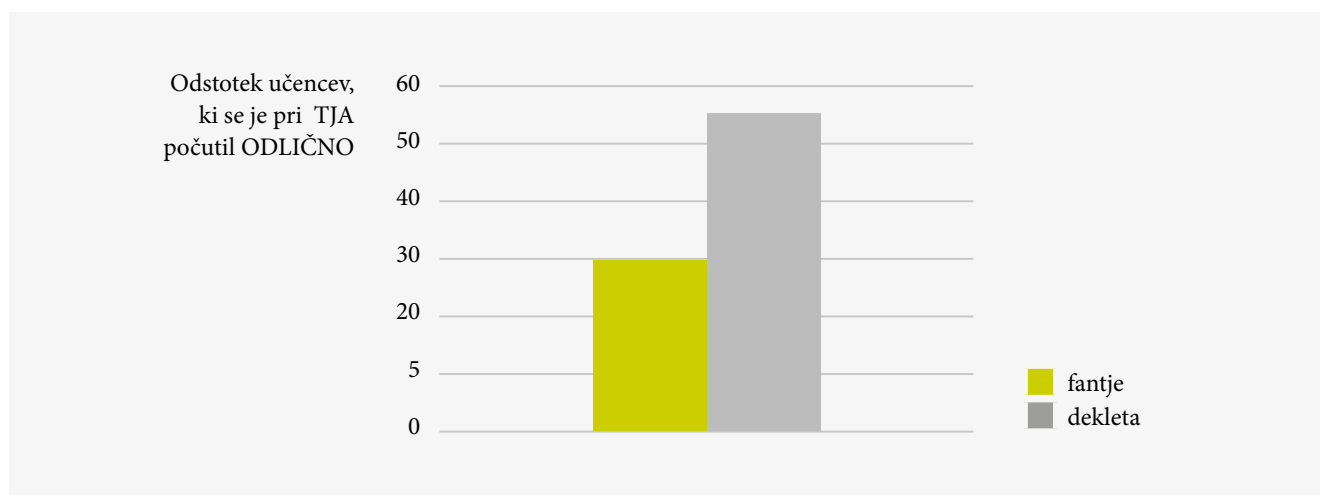
Spodaj predstavljamo rezultate polstrukturiranega intervjuja z otroki. Rezultate na tako majhnem vzorcu (N = 19) bomo predstavili s pomočjo opisne statistike, preglednic oziroma grafov. Pomembno je poudariti, da je bila vsem 19 otrokom udeležencem intervjuja angleščina všeč. Razlogov, zakaj jim je všeč, nismo ugotavljali v tej študiji, gotovo pa bi bilo koristno v kaki prihodnji raziskavi ugotoviti še te razloge. Predstavljeni bodo samo rezultati, relevantni za našo raziskavo. Posvetimo se najprej vprašanju 2 (glej prilogo 1), za katerega smo dobili naslednje (glej graf 1).

Graf kaže na splošno navdušenje nad poukom tujega jezika, kar je jasno razvidno iz zgornjih vrednosti. Prevladuje ocena »odlično«. Skupno jim je dejstvo, da je največ odgovorov v kategorijah »dobro« in »odlično«, eden od fantov je počutje med poukom ocenil celo kot super odlično. Poudarjamo, da nismo vplivali na odgovore.

⁴ Oznako učenec smo uporabili za označevanje tako učencev moškega kot ženskega spola. (op. T. Smajla).



Graf 1: Rezultati vprašanja 2 (Kako si se počutil/-a pri pouku tujega jezika?)

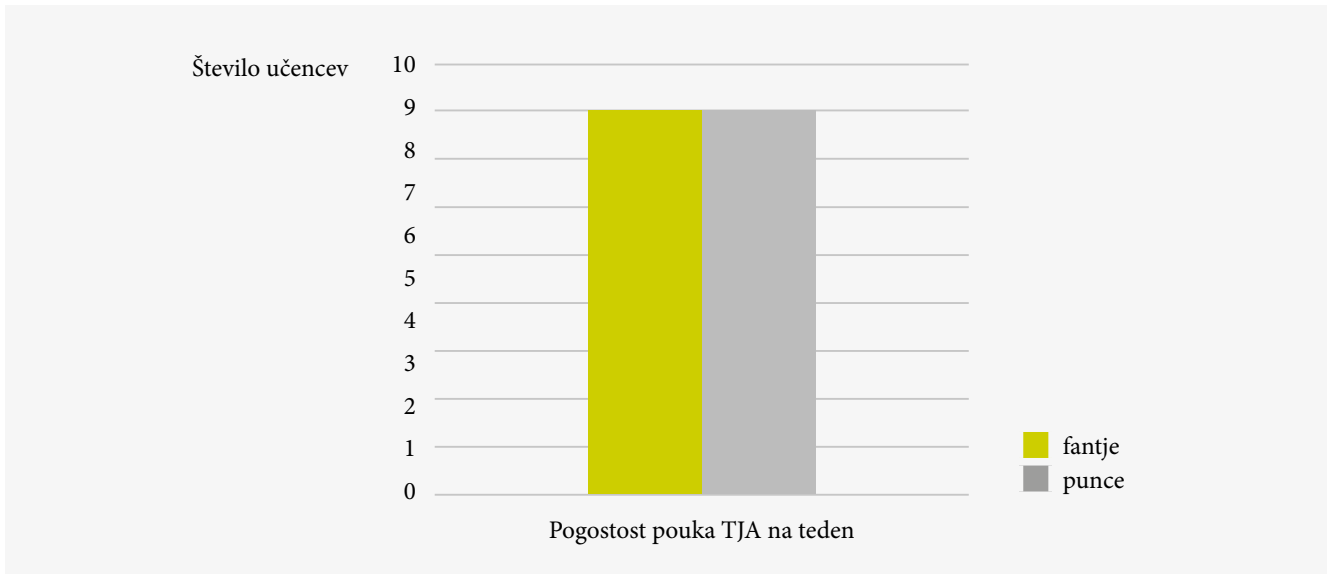


Graf 2: Odstotek učencev, ki so se pri pouku TJA počutili ODLIČNO

Vseh udeležencev intervjuja je bilo 19, od tega 10 fantov in 9 deklet. Kar 55 % deklet je označilo počutje pri pouku TJA kot »odlično« (5 od 9), pri fantih je bil ta odstotek sicer manjši – 30 % (3 od 10). V primerjavi z rezultatom pri dekletih se mogoče komu rezultat pri fantih zdi nizek, čemur ni tako, saj so odgovori v intervjuju pri fantih precej razpršeni.⁵

Tretje vprašanje je zadevalo pogostost pouka TJA (glej prilogo 1), pri čemer so bili tako fantje kot dekleta precej izenačeni v odgovorih. Vsi fantje (razen enega, kar pa predstavlja 10 odstotkov) in vsa dekleta so izrazili željo, da bi imeli pouk TJA več kot enkrat tedensko.

⁵ Dokumentacijo v zvezi z intervjujem hrani avtor (op. T. Smajla).

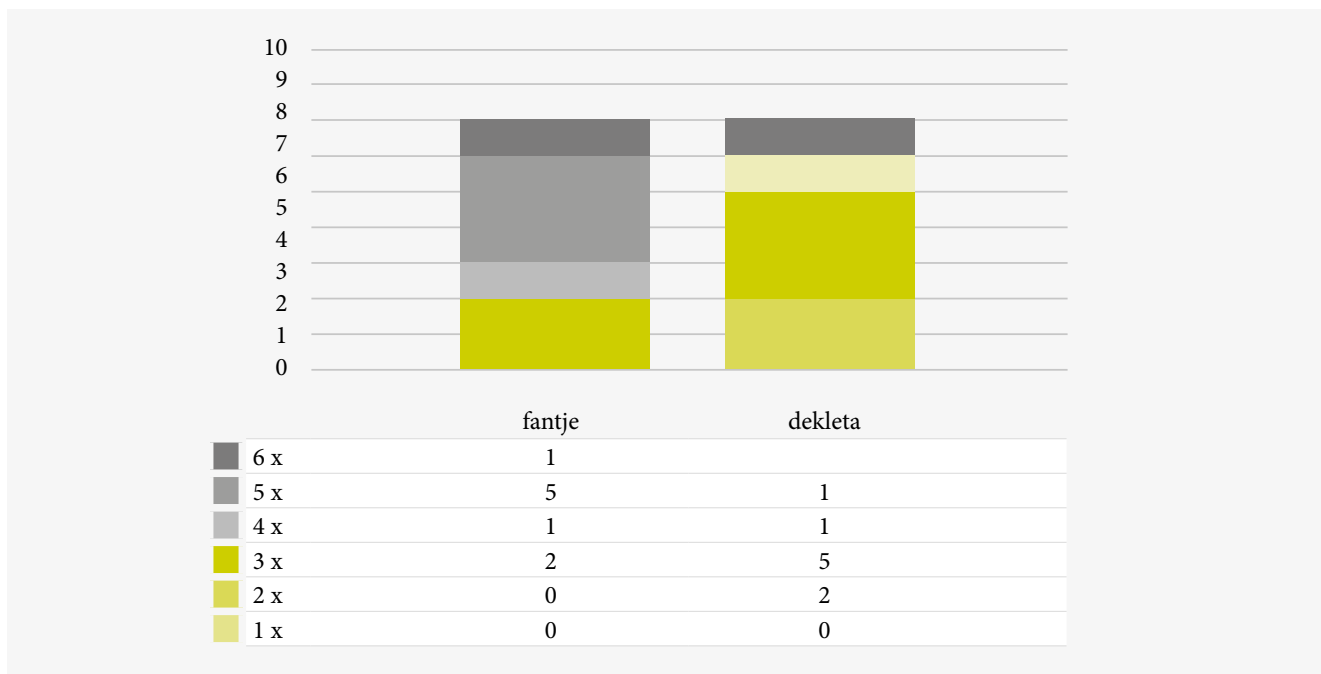


Graf 3: Število intervjuvanih otrok, ki bi imeli pouk TJA večkrat tedensko

Preglednica 1: Odgovori učencev na tretje vprašanje v intervjuju (glej prilogo).

	DA	NE	1X	2X	3X	4X	5X	6X
Fantje	10	1	1	0	2	1	5	1
Dekleta	9	0	0	2	5	1	0	0

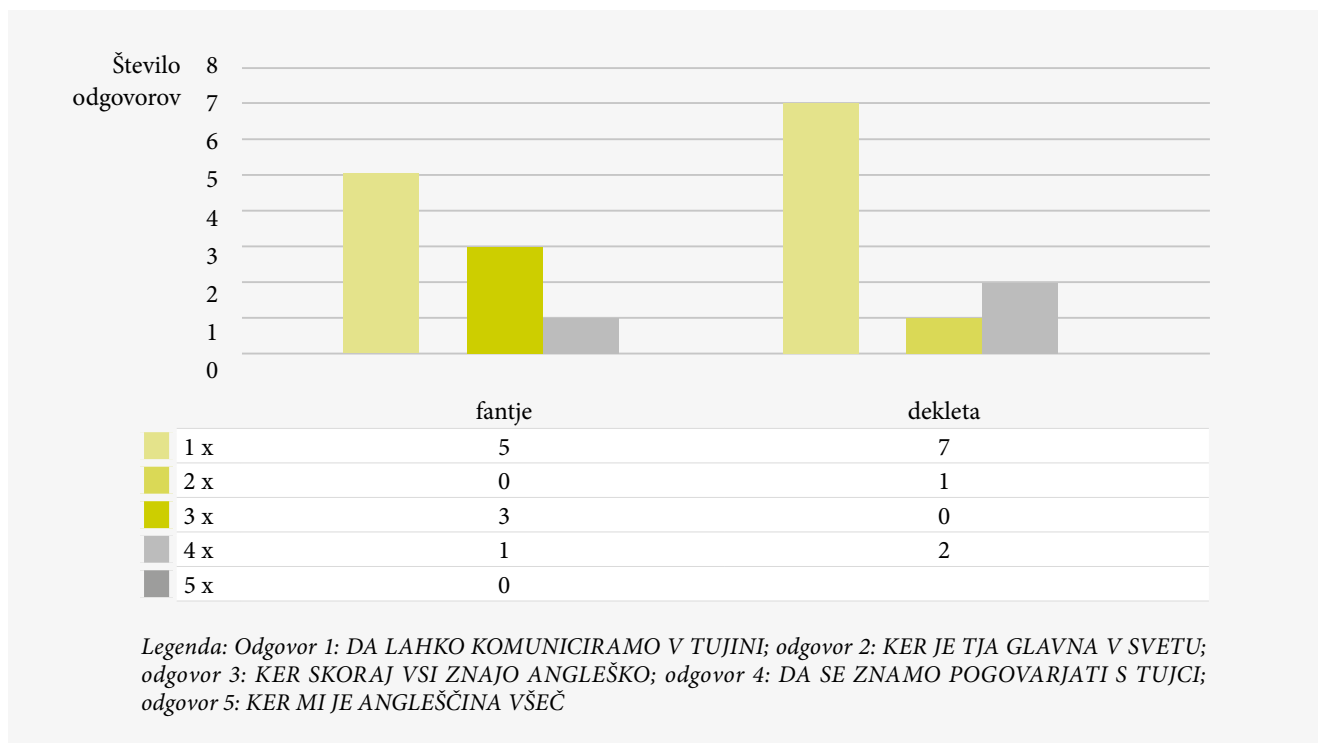
Naj dodamo, da iz rezultatov intervjuja sledi še, da je bil pri dekletih najvišji rezultat pri treh urah TJA tedensko (5 odgovorov ali 55 %), medtem ko pri fantih izstopa rezultat, po katerem je največ 5 ali 50 % fantov želelo imeti TJA petkrat tedensko, eden celo šestkrat tedensko.



Graf 4: Rezultati o pogostosti pouka tujega jezika

Iz zgornjega grafa je razvidno, da so dekleta bolj naklonjena bolj uravnoteženemu pouku, neintenzivnemu načinu učenja, medtem ko so fantje bolj neučakani, saj

bi kar pet učencev pouk angleščine obiskovalo petkrat tedensko, eden celo šestkrat tedensko.



Graf 5: Rezultati četrtega vprašanja

Našo pozornost je pritegnil rezultat 1, kajti kar 12 otrok se zaveda dejstva, da je pomembno znati tuji jezik, saj otroci opazijo prisotnost tujcev v Sloveniji, s katerimi morajo komunicirati v tujem jeziku, v glavnem v angleščini. Veliko priseljencev je tudi na sami šoli, vendar večinoma prihajajo iz delov nekdanje skupne države, pri čemer težav pri komunikaciji, če gre za priseljence z ozemlja, kjer je pogovorni oziroma uradni jezik hrvaščina, srbščina ali bošnjaški jezik, načeloma ni, ovire pa se pojavijo v primeru, ko gre za priseljence s Kosova, ker otroci, z redkimi izjemami, razen albanščine ne znajo nobenega drugega jezika.

SKLEP

Osnovna šola Vojke Šmuc v Izoli nudi idealno okolje za medkulturno sožitje oziroma za izgradnjo primernih odnosov med učenci, saj je med njimi veliko pripadnikov drugih narodnosti in etničnih skupin. Pojavila se je neke vrste večjezičnost v socialnem prostoru šole. Vedno bolj je prisotno zavedanje pomena večkulturnosti in večjezičnosti. Večjezičnost ni le eden glavnih ciljev jezikovnega izobraževanja v Evropski uniji, marveč tudi dejavnik evropske globalne konkurenčnosti v tekmi z rastočimi gospodarstvi Azije, Rusije, Južne Afrike, Brazilije in Kitajske (države BRIKS – Brazilija, Rusija, Indija, Kitajska in Južna Afrika). Tam se hitro učijo jezikov in drugih kompetenc, potrebnih za uspešno konkurenčnost (Stabej, 2008, v:

Grosman, 2009: 5). Tujejezične kompetence in jezikovne zmožnosti so glede na dobljene rezultate naše raziskave pomembne tudi otrokom v oddelku 3. b na Osnovni šoli Vojke Šmuc Izola. Ugotavljamo tudi, da imajo ambiciozne cilje, saj želijo imeti pouk tujega jezika večkrat tedensko, kot je predvideno z učnim načrtom za prvi tuji jezik v četrtem razredu (Eržen idr., 2011). Predvidevamo, da so za navdušenje nad učenjem tujih jezikov delno zaslužni starši omenjenih otrok, kar pa je lahko tudi manj navdušujoč dejavnik, saj so lahko previsoke ambicije staršev ovira učenju (Smajla, 2014, v tisku). Usposabljanje čim več ljudi za globalno sodelovanje je tudi eden od ciljev Unescove deklaracije o izobraževanju (Unesco, 2003: 30), kar se prek stališč staršev zrcali tudi v stališčih otrok do učenja tujih jezikov. Evropska unija je že leta 2001 z objavo Skupnega evropskega jezikovnega okvirja (v nadaljevanju: SEJO) (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) zasidrala pomembnost znanja več jezikov. Osnovne šole v Sloveniji se trudijo približati ciljem, zapisanim v SEJO, tako da ponudijo izbor tujih jezikov. Prepričani smo, da so pri izboru tujega jezika (recimo v okviru neobveznega pouka drugega tujega jezika) pomembno vlogo odigrala stališča otrok, saj je njihovo navdušenje moč jasno razbrati iz rezultatov naše raziskave. Menimo tudi, da kaže navdušenje otrok za učenje na zgodnji stopnji sprejeti kot pozitiven izziv in skupaj z njimi oblikovati takšna pozitivno naravnana učna okolja, kjer navdušenje za učenje tujega jezika ne bo ugasnilo po nekaj mesecih učenja.

LITERATURA

- Bizjak, C. (2013). Intervju kot metoda zbiranja podatkov. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/projektiess/skladisce/podpora_solam/PP%2520 (dostopno 24. 5. 2013).
- Can, C., Papaja, K. in Rojczyk, A. (2013). An Insight into CLIL motivation: A questionnaire study in Austria, Poland, Turkey and the Netherlands. CLIL 2013 MEPP, Ustrón 4–6 April, Poland. <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> (dostopno 15. 5. 2013).
- Clark, A. in Schulze, V. (2013). Piloting CLIL in the primary school: A collaborative approach between ITE and primary schools. CLIL 2013 MEPP, Ustrón 4–6 April, Poland. <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> (dostopno 15. 5. 2013).
- Coyle, D., Hood, Ph. in D. Marsh (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darn, S. (2006). CLIL: A lesson framework. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/clil-a-lesson-framework> (dostopno 7. 5. 2013).
- Deller, S. in Price, Ch. (2007). Teaching Other Subjects Through English. Oxford: Oxford University Press.
- Eastrby-Smith, M., Thorpe, R. in Lowe, A. (2004). Management Research: An Introduction. London: SAGE.
- Eržen, V. idr. (2011). UČNI načrt. Program osnovna šola. Angleščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf (dostopno 4. 7. 2014).
- Gardner, H. (1983, 1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2008). Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business Press.
- Lipavic Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.). (2010). POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (dostopno 10. 5. 2013).
- Mehisto, P., Marsh, D. in Frigols M. J. (2008). Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/ (dostopno 6. 7. 2014).
- Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika*, let. 65 (131), 2014, str. 22–37.
- Smajla, T. (2014). CLIL at an early age. Possibilities and limitations. V: Proceedings from PCE 2014, 2nd International Scientific Conference on »Philosophy of Mind and Cognitive Modelling in Education«. Maribor, 26.–28. 5. 2014, Slovenija (v tisku).
- Thomas, G. (2011). How to do Your Case Study: A guide for students and researchers. Los Angeles: SAGE.
- UNESCO (2003). Education in a Multilingual World .Education Position Paper. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (dostopno 15. 5. 2013).
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRILOGA 1: VPRAŠANJA POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA ZA OTROKE

1. Imaš rad/-a tuje jezike?
2. Kako si se počutil/-a pri pouku tujega jezika?
3. Bi rad/-a imel pouk tujega jezika več krat tedensko?
4. Zakaj se ti zdi pouk tujega jezika pomemben?
5. Zakaj se je dobro učiti tujih jezikov?

POVZETEK

Prispevek v prvem delu vsebuje pregled teoretičnih izhodišč, ki so zaznamovala CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje tujih jezikov) v vseh letih, odkar je bil zasnovan. Upoštevajoč zgodovinske, globalne, regionalne in lokalne okoliščine, je bil v posameznih vodilnih državah na področju uporabe CLIL-a (kot so Kanada, Finska, Španija, Nizozemska idr.) podan pregled CLIL-a v evropskem okvirju ter opisano prepletanje le-tega s potrebami v mikrookolju vsake učeče se skupnosti. V Sloveniji beležimo že nekaj poskusov uvajanja CLIL-a v kurikulum, vendar je zaznati odpor, saj metoda zahteva veliko usklajevanja med učitelji, kar vzame veliko časa in je tudi stresno. CLIL je bil uveden v poučevanje prvega tujega jezika v drugem razredu osnovne šole v šolskem letu 2014/2015. Omenjena metoda je za učence koristna in na dolgi rok povrnjena investicija v znanje, Slovenija pa želi biti družba znanja. V drugem delu so na temelju rezultatov polstrukturiranih intervjujev z učenci v okviru kvalitativne raziskave predstavljeni rezultati in izpeljani določeni sklepi ter priporočila za delo v prihodnosti. Zanimalo nas je, kakšno stališče in pričakovanja imajo otroci glede pouka tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pozornost smo usmerili na ugotavljanje stališč do tujih jezikov in afektivni vidik uporabe metode CLIL pri jezikovnem pouku, kar je pomemben dejavnik pri delu z otroki in starši. Rezultati raziskave kažejo na pozitivno stališče otrok do tujega jezika, ugotovljeno je bilo še, da se otroci zavedajo pomena učenja tujih jezikov in da se pri pouku tujega jezika počutijo zelo dobro.

ABSTRACT

The first part of the following paper focuses on the theoretical overview of the guidelines that have characterised CLIL over the years since it has been used. Considering all historical, global, regional and local circumstances in the field of CLIL in countries like Canada, Finland, Spain, The Netherlands and elsewhere, an overview has been conducted in order to highlight the importance of CLIL in the European perspective and the significance of it on the micro-level. It is at this point that a certain resistance to the method itself can be perceived since it is a rather demanding method; it requires a lot of teamwork among the teachers, which can be time-consuming and stressful. It has been confirmed that the method itself is of great benefit to the students and is in the long run an investment worth making. CLIL was introduced into the elementary school first foreign language curriculum in September 2014 for the very first time, which was a great novelty. The second part focuses on the findings of a qualitative research study that has been conducted among the children regarding CLIL and its aspects, which consequently led us to form the guidelines for future work. Our focus was placed on the children's attitude towards the teaching of the foreign language on the first level of elementary school, as well as on their expectations. Attention was also paid to the affective factor, an important factor at this point of language learning, thus making it a relevant feature of school work. Results of the research show a positive attitude of children toward foreign languages; moreover, they are aware of the importance of learning a foreign language, and what is more, they felt great during foreign language class.

Marija Vavdi, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko
dr. Andrej Šorgo, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko

IZVAJANJE KURIKULA OKOLJSKE VZGOJE KOT VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

UVOD

Rast človeške populacije, posledična rast potrošnje omejenih naravnih virov (Symith, 2004, po Arslan, 2012), onesnaževanje tal, zraka in vode (Hodson, 2003) ter zmanjševanje biotske pestrosti (izumiranje rastlinskih in živalskih vrst) so okoljska vprašanja, s katerimi se človeštvo vse bolj ukvarja (Simsek, 2011). Okoljska vprašanja in reševanje teh vprašanj ne zadevajo le ene države, ampak so globalna. Naloga vsake države pri obravnavi okoljskih vprašanj je ozaveščanje državljanov in poudarjanje pomembnosti okoljskega izobraževanja, ki je ena od poti k reševanju teh vprašanj (Hamalosmanoglu, 2012). Pomembno vlogo pri ozaveščanju o okoljskih spremembah in vzrokih zanje v procesu spreminjanja družbe (Conde in Sanchez, 2010) imata prav izobraževanje in vzgoja. Kajfež Bogatajeva (2008) poudarja, da je treba zavedanje o podnebnih spremembah približati predvsem učencem višjih razredov osnovne šole in srednješolcem, saj bodo z njimi morali živeti vse življenje (v: Potočnik, Golob in Sikošek, 2010).

Okoljska vzgoja je disciplina, katere namen je spreminjati odnos človeštva do naravnega okolja, ohranjanja in obvarovanja naravnega okolja ter pravilnega upravljanja z naravnimi viri. Cilj okoljske vzgoje je pri učencih spodbuditi in razviti sposobnost in zavest za odgovorno ravnanje v okolju, ki bo njim in prihodnjim rodovom omogočalo zdravo in kakovostno življenje, zato jo uvrščamo v sklop vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Marentič Požarnik in sod., 2004). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) zajema okoljsko vzgojo v širšem kontekstu socialno-kulturnih in socialno-političnih vprašanj pravičnosti, revščine, demokracije in kakovosti življenja. Torej okoljske vzgoje ne moremo enačiti z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj. Je namreč le eden od načinov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (UNESCO, 2004, po Golob, 2009). Obravnavanje odnosov med naravo, družbo in gospodarstvom je glavno poslanstvo okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Zupan in sod., 2008).

Slovenija je ekosistemsko zelo raznolika in naša odgovornost je, da to raznolikost ohranimo. Zato je pristop k trajnostnemu razvoju pomemben tudi za Slovenijo (Marentič Požarnik in sod., 2004). Vzgoja za zdrav način življenja in razvoj odgovornega odnosa do okolja in narave je kot eden

izmed temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev navedena že v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995 (Torkar, 2009). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je bila v slovenske osnovne in srednje šole vpeljana leta 2008, ko je bil sprejet kurikulum okoljske vzgoje (Šorgo in Kamenšek, 2012). Pomen vključevanja načel trajnostnega razvoja človeške družbe v proces vzgoje in izobraževanja poudarja tudi zadnja izdaja Bele knjige iz leta 2011.

NAMEN

Namen raziskave je bil ugotoviti, v koliko se izvaja kurikulum Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v tretjem triletju osnovne šole in kako. Zanimala nas je tudi vloga programa Ekošola in izbirnega predmeta okoljska vzgoja pri izvajanju kurikula. Na podlagi rezultatov lahko predlagamo rešitve za izboljšanje morebitnega nezadovoljivega stanja.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Z našim delom smo poskušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Koliko se v osnovni šoli izvajajo vsebine iz kurikula okoljske vzgoje?
2. Pri katerih predmetih se izvajajo vsebine okoljske vzgoje v osnovni šoli?
3. Kako pogosto se v osnovni šoli izvajajo vsebine okoljske vzgoje?
4. Kako se izvajajo vsebine okoljske vzgoje v osnovni šoli?
5. Kakšno mnenje imajo učenci o izvajanju vsebin okoljske vzgoje v osnovni šoli?

METODE

Struktura vzorca

S pomočjo kurikula Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in vprašalnika, ki je bil uporabljen za raziskavo v okviru diplomskega dela Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v srednjih šolah (Kamenšek, 2010), smo razvili anketni vprašalnik. Anketiranje smo izvedli junija 2014. Potekalo je anonimno.

Raziskovalni vzorec zajema dijake prvega letnika šestih srednjih šol iz Maribora, Celja in Velenja. Anketirani so bili dijaki Prve gimnazije Maribor, Gimnazije Antona Martina Slomška Maribor, Srednje ekonomske šole Maribor, Srednje zdravstvene šole Celje, Srednje šole za gostinstvo in turizem Celje in Gimnazije Velenje. Anketo smo izvedli med 363 dijaki, s čimer smo dobili reprezentativen vzorec osnovnih šol z območja Maribora, Celja in Velenja, od koder prihajajo dijaki. Vzorec pa ni reprezentativen za vso Slovenijo. Po pregledu izpolnjenih anketnih vprašalnikov smo ugotovili, da so anketiranci prihajali iz 109 slovenskih osnovnih šol, ki se nahajajo v 78 slovenskih krajih. Glede na podatek Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport iz leta 2013 je v Sloveniji 450 osnovnih šol, kar pomeni, da smo v anketi zajeli skoraj četrtino vseh osnovnih šol. Kraje osnovnih šol smo glede na velikost razdelili v tri skupine, in sicer večje mesto, manjše mesto in vas. Tako smo ugotovili, da je bilo v anketi zajetih 33 (30 %) osnovnih šol iz večjih slovenskih mest, 31 (28 %) šol iz manjših mest in 45 (41 %) šol iz vasi.

Ugotovili smo, da je vzorec sestavljalo 234 (64 %) deklet in 120 (33 %) fantov, medtem ko 9 (2 %) anketirancev na vprašanje o spolu ni odgovorilo. Ker smo z anketo preverjali stanje v osnovnih šolah, kjer se pouk izvaja v spolno mešanih skupinah, spolna sestava vzorca ne bi smela vplivati na rezultate raziskave.

Struktura vprašalnika

1. Anketni vprašalnik je sestavljen iz sedmih sklopov vprašanj. Večina vprašanj je bila zaprtega tipa. Nekaj vprašanj je bilo izbirnega tipa in dopolnjevanja.
2. Osebni podatki anketirancev, kot so spol, osnovna šola, kraj osnovne šole in srednja šola.
3. Vprašanja izbirnega tipa. Anketirance smo spraševali o statusu ekošole in možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja na njihovi osnovni šoli.
4. Vprašanje izbirnega tipa. Z njim smo želeli izvedeti oceno anketiranca o količini vključenih vsebin na osnovni šoli, ki jo je obiskoval.
5. Navedli smo vsebine in dejavnosti iz kurikula Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, ki naj bi se izvajale v osnovni šoli. Anketiranci so morali na petstopenjski lestvici izbrati pogostost izvajanja posamezne vsebine in dejavnosti.
6. Anketiranci so ocenjevali pogostost izvajanja vsebin okoljske vzgoje pri posameznih predmetih in drugih dejavnostih, ki se izvajajo v osnovni šoli. Navedli smo obvezne predmete, ki so omenjeni v kurikulu, izbirni predmet okoljska vzgoja in nekaj drugih dejavnosti. Del vprašanj v tem sklopu je bil delno odprtega tipa, kjer so anketiranci navedli druge predmete, pri katerih so obravnavali vsebine, in nato še ocenili pogostost obravnave pri teh predmetih.

7. Navedli smo načine izvajanja vsebin okoljske vzgoje. Anketiranci so na petstopenjski Likertovi lestvici ocenili pogostost posameznega načina izvajanja vsebin okoljske vzgoje na njihovi osnovni šoli. Frekvence so bile 1 – nikoli, 2 – enkrat ali dvakrat letno, 3 – trikrat do petkrat letno, 4 – enkrat ali dvakrat mesečno in 5 – pri večini ur pouka.
8. Anketirance smo spraševali po oceni izvedbe vsebin okoljske vzgoje na njihovi osnovni šoli. To so ocenili na petstopenjski Likertovi lestvici med dvema skrajnima možnostma. Ponujene skrajne možnosti so bile zelo zanimivo – zelo nezanimivo, zelo uporabno – zelo neuporabno, zelo pomembno – zelo nepomembno, zelo povezano z izkušnjami – zelo nepovezano z izkušnjami, zelo prenosljivo v vsakdanje življenje – zelo neprenosljivo v vsakdanje življenje in zelo medpredmetno povezano – zelo osredotočeno na en predmet.

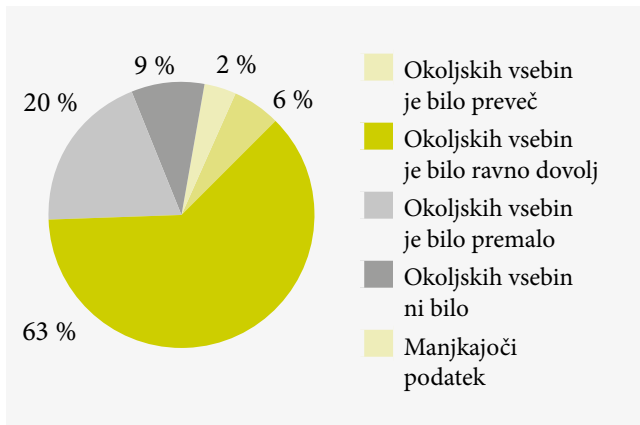
Analiza podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s programom IBM SPSS Statistic 22. Izvedli smo frekvenčne analize zbranih odgovorov. Z analizo lastnosti spremenljivk (test Kruskal Wallis) smo ugotovili, da te ne sledijo normalni porazdelitvi. Zato smo za analizo odgovorov glede na izbrana dejavnika (status ekošole, možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja) uporabili neparametrične teste (Mann Whitney in Kruskal Wallis). Pri tem smo kot statistično značilne razlike označili tiste, ki so imele koeficient pomembnosti (p) manjši od 0,05. Za ovrednotenje razlik med skupinami odgovorov smo uporabili učinek velikosti, izračunan po formuli $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$, pri čemer je z vrednost, ki jo pri testu Mann Whitney izračuna SPSS, in N velikost vzorca (oz. število odgovorov, na katerih temelji z) (Field, 2009). Pri tem vrednosti učinka velikosti, manjše od 0,3, pomenijo majhno razliko med skupinama, vrednosti med 0,3 in 0,5 pomenijo srednjo razliko in vrednosti, višje od 0,5, veliko razliko med skupinama, za kateri je bil izračunan učinek velikosti. Pri analizi odgovorov glede na izbrana dejavnika smo učinek velikosti izračunali za vse tri pare odgovorov na vprašanja o statusu ekošole oziroma možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Ti pari so bili Da-Ne, Da-Ne vem in Ne-Ne vem.

Rezultati in razprava

Večina anketiranih (82 %) je obiskovalo osnovne šole, ki imajo status ekošole, 7 % je obiskovalo osnovne šole brez statusa ekošole. Preostali pa so na vprašanje o statusu ekošole odgovorili z Ne vem ali pa na to vprašanje niso odgovorili. Kar 55 % anketiranih poroča, da možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja v osnovni šoli niso imeli. Okoljsko vzgojo kot izbirni predmet je v osnovni šoli imelo na voljo le 20 % anketirancev. To pa še ne pomeni, da so ti anketiranci ta predmet tudi izbrali. Torej lahko sklepamo,

da je okoljska vzgoja zelo redko izbrana kot izbirni predmet. To pa je po našem mnenju glede na pomembnost vsebin in ciljev, ki jih učenci pri tem predmetu dosegajo, slabo. Zato bi bilo treba najprej spodbuditi šole in njihove učitelje, da učencem ponudijo izbirni predmet okoljska vzgoja ter da jih prepričajo, da bodo izbrali ta predmet. Uvajanje izbirnega predmeta okoljska vzgoja pa verjetno nima smisla na šolah, kjer se trudijo v celoti vključevati kurikulum Okoljska vzgoja kot VITR v obvezne predmete in druge šolske dejavnosti.



Slika 1: Ocena količine okoljskih vsebin, vključenih v pouk (N = 363)

Anketirani poročajo, da je bilo v osnovni šoli ravno dovolj okoljskih vsebin, saj so ta odgovor izbrali najpogosteje. Enako stanje pokaže tudi aritmetična sredina njihovih odgovorov (AS = 2,33, SD = 0,72). Razlike smo opazili pri analizi glede na status ekošole ($p < 0,000$) in glede na možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja ($p < 0,000$). Za ta primera smo izračunali tudi učinke velikosti za vse tri pare odgovorov na vprašanje o statusu ekošole oziroma možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Učinka velikosti za para odgovorov Da-Ne in Ne-Ne vem na vprašanje o statusu ekošole sta srednja, učinek velikosti za par Da-Ne vem je majhen. Na podlagi učinkov velikosti in aritmetičnih sredin za posamezno skupino lahko sklepamo, da je na osnovnih šolah, ki nimajo statusa ekošole, manj vsebin okoljske vzgoje kot na šolah s statusom ekošole. To po našem mnenju ni dobro, saj bi vsi učenci morali imeti enake pogoje in količina okoljskih vsebin ne bi smela biti povezana s statusom ekošole. Pri izračunu učinkov velikosti glede na možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja smo ugotovili, da je učinek velikosti za par Da-Ne na meji med majhnim in srednjim. Preostala dva učinka velikosti sta majhna. Glede na majhen do srednji učinek velikosti in aritmetični sredini skupin, ki sta na vprašanje o možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja odgovorili z Da in Ne, lahko sklepamo, da je na šolah z možnostjo izbirnega predmeta okoljska vzgoja več vsebin okoljske vzgoje, predvsem za učence, ki izberejo ta predmet, kot na šolah, kjer ni možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja.

Predvidevamo in upamo lahko, da učitelji, ki izvajajo ta izbirni predmet, nekaj časa in pozornosti namenijo tudi podrobnejši obravnavi okoljskih vsebin pri pouku obveznih predmetov, ki jih poučujejo. Poleg tega pa poskušajo okoljske vsebine vključiti tudi pri načrtovanju šolskih dejavnosti, kot so različni tematski dnevi in šola v naravi. Da pa teh razlik med šolami ne bi bilo, bi morali spodbuditi vse šole, k izvajanju izbirnega predmeta okoljska vzgoja in učence k izbiri tega predmeta. Še boljše bi bilo, da bi šole oziroma učitelji vseh predmetov v svoje letne delovne načrte vključili kar največ vsebin in ciljev kurikula Okoljska vzgoja kot VITR in jih skozi šolsko leto tudi izvedli.

Preverili smo stanje izvajanja kurikula Okoljska vzgoja kot VITR in anketirancem navedli vsebine iz njega. Anketiranci so pri vsebinah najpogosteje izbrali odgovora, da so vsebino obravnavali in da so vsebino obravnavali podrobneje le pri enem predmetu. To potrjujejo tudi povprečne ocene obravnavanja navedenih vsebin okoljske vzgoje ko VITR. Aritmetične sredine njihovih ocen obravnavanja posameznih vsebin se gibljejo med 2,63 in 3,62. Najvišje povprečne ocene so prejele vsebine, ki zajemajo obravnavanje ozonske luknje, globalnega segrevanja, varčnega gospodarjenja z naravnimi viri in pomena vode ter težav z njo. To so vsebine, ki so zelo pogosto tudi medijsko izpostavljene. Med najslabše ocenjenimi vsebinami so tiste, ki se nanašajo na primerjanje ekoloških sledi, raziskovanje okolja in načrtovanje sprememb ter rešitev. Te vsebine pa so po našem mnenju ene ključnih pri oblikovanju učencev v osebe, ki bodo sposobne sprejemati odločitve v skladu z načeli trajnostnega razvoja in iskati rešitve ohranjanje naravnega okolja. Zato bi bilo treba pri pouku te vsebine podrobneje obravnavati z vidika več predmetnih področij.

Z analizo ocen obravnave okoljskih vsebin glede na status ekošole smo ugotovili, da prihaja do statistično značilnih razlik med skupinami pri vsebinah 1, 2, 16 in 21. Ugotovili smo, da se vse te vsebine neposredno ali posredno nanašajo na ravnanje z naravnimi viri. Za te primere smo izračunali učinke velikosti za vse tri kombinacije odgovorov o statusu ekošole in ugotovili, da sta učinka velikosti za kombinacijo odgovorov Ne-Ne vem pri vsebinah 16 in 21 na meji med majhnim in srednjim, vsi preostali izračunani učinki velikosti pa so majhni. Pri pregledu aritmetičnih sredin ocen obravnave okoljskih vsebin glede na status ekošole nismo opazili, da bi katera izmed skupin odgovorov imela pri vseh vsebinah najvišjo ali najnižjo vrednost aritmetične sredine. Pri vsebinah, kjer se pojavljajo statistično značilne razlike med skupinami, ima le pri vsebini 16 najvišjo aritmetično sredino skupina, ki je na vprašanje o statusu ekošole odgovorila z Ne vem, pri preostalih treh je to skupina ki je odgovorila z Da. V splošnem ima največkrat najvišjo vrednost aritmetične sredine skupina, ki je obiskovala osnovno šolo s statusom ekošole. Sledijo

tisti, ki ne vedo, ali je njihova osnovna šola imela status ekošole, medtem ko je skupina, ki je obiskovala osnovno šolo brez statusa ekošole, dosegla najvišjo aritmetično sredino le pri treh vsebinah. Najnižjo aritmetično sredino je največkrat dosegla skupina z odgovorom Ne, sledi skupina z odgovorom Ne vem. Medtem ko je skupina z odgovorom Ne le pri eni vsebini dosegla najnižjo aritmetično sredino. Tako lahko ugotovimo, da se okoljske vsebine na šolah s statusom ekošole obravnavajo pogosteje in podrobneje kot na šolah brez statusa ekošole. Tako lahko sklepamo, da program ekošole dosega svoj namen, ki je spodbujanje ozaveščenosti o trajnostnem razvoju med učenci.

Ocene obravnave vsebin okoljske vzgoje smo analizirali tudi glede na možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Pri tem smo opazili statistično značilne razlike pri vsebinah 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 19, 21 in 23. Torej pri večini navedenih vsebin. Učinki velikosti med skupinami, ki smo jih izračunali pri teh vsebinah, so v vseh primerih majhni. Pri teh vsebinah je najvišjo aritmetično sredino največkrat dosegla skupina, ki je imela možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja, medtem ko skupina, ki ni imela te možnosti, pri teh vsebinah ni dosegla najvišje aritmetične sredine. Še več, skupina, ki ni imela možnosti izbirnega predmeta okoljske vzgoje, je pri večini navedenih vsebin dosegla najnižjo aritmetično sredino. Skupina z možnostjo izbirnega predmeta okoljska vzgoja pa pri nobeni od navedenih vsebin ni dosegla najnižje aritmetične sredine. Tako ugotavljamo, da je smiselno uvajati okoljsko vzgojo kot izbirni predmet v osnovne šole.

Izmed obveznih predmetov, ki smo jih navedli v anketnem vprašalniku, so anketiranci izbrali naravoslovje (7. razred) ($AS = 3,97$, $SD = 1,03$) in biologijo ($AS = 3,83$, $SD = 0,97$) kot predmeta pri katerih so obravnavali okoljske vsebine enkrat ali dvakrat mesečno. Najslabše so ocenili predmet tehnika in tehnologija, pri katerem so po njihovem mnenju okoljske vsebine obravnavali le enkrat ali dvakrat letno. Pri preostalih navedenih obveznih predmetih so okoljske vsebine obravnavali enkrat ali dvakrat letno oziroma trikrat do petkrat letno. Navedli smo tudi tematske dneve in šolo v naravi, ki so del pouka v osnovni šoli. Anketiranci so ocenili, da so okoljske vsebine obravnavali trikrat do petkrat letno ($AS = 3,36$, $SD = 1,19$) pri tematskih dnevih, kot so projektni, naravoslovni, tehniški, športni dan idr. Na drugi strani pa so ocenili, da so v šoli v naravi ($AS = 3,62$, $SD = 1,28$) obravnavali okoljske vsebine pogosteje kot na tematskih dnevih. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da se okoljske vsebine v osnovni šoli obravnavajo pri vseh predmetih, ki so navedeni v kurikulumu Okoljska vzgoja kot VITR v osnovni šoli. Anketirance smo prosili tudi, da sami navedejo druge obvezne predmete, pri katerih so obravnavali okoljske vsebine, in ocenijo pogostost obravnave pri teh predmetih. Najpogosteje so navedli predmeta nemščina in slovenščina. Glede na pogostost obravnave okoljskih

vsebin so med obveznimi predmeti, ki so jih navedli, najbolj ocenjeni zgodovina, razredna ura in angleščina. Predmeti, ki so jih navedli anketiranci, skupaj s predmeti, ki smo jih navedli iz kurikula Okoljska vzgoja kot VITR, tvorijo skupek vseh obveznih predmetov, ki se izvajajo v tretjem triletju osnovne šole. Torej lahko sklepamo, da se vsebine okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne izvajajo le pri predmetih, ki so navedeni v kurikulumu, temveč pri vseh obveznih predmetih v zadnjem triletju osnovne šole.

Anketiranci so ocenili, da so pri izbirnem predmetu okoljska vzgoja obravnavali okoljske vsebine enkrat ali dvakrat letno ($AS = 2,43$). Ugotovili smo, da je oceno podalo več anketirancev ($N_v = 253$), kot jih je odgovorilo, da so imeli možnost izbire tega predmeta ($N = 72$). To je najverjetneje vzrok za nizko oceno, saj so predmet ocenili tudi tisti, ki ga niso imeli, in tisti, ki niso imeli niti možnosti izbire tega predmeta. To se je izkazalo pri analizi rezultatov glede na možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja, kjer so tisti, ki so imeli možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja, predmet ocenili višje ($AS = 3,55$, $SD = 1,63$) od skupne povprečne ocene. Najnižjo oceno pa so po pričakovanjih podali tisti, ki niso imeli možnosti izbirnega predmeta okoljska vzgoja ($AS = 1,84$, $SD = 1,36$). V tem primeru smo opazili statistično značilne razlike med skupinami. Za pare skupin smo izračunali učinke velikosti in ugotovili, da sta učinka velikosti za para Da-Ne in Da-Ne vem srednja. Učinek velikosti za par Ne-Ne vem pa je majhen. Pri analizi rezultatov glede na status ekošole pa statistično značilnih razlik ni bilo. Na podlagi tega lahko sklepamo, da status ekošole ne vpliva na oceno pogostosti obravnave okoljskih vsebin pri izbirnem predmetu okoljska vzgoja.

Anketirance smo prosili, da navedejo še druge izbirne predmete, ki so jih obiskovali v osnovni šoli, in ocenijo pogostost obravnave okoljskih vsebin pri njih. Na podlagi kar 25 navedenih izbirnih predmetov lahko sklepamo, da se vsebine okoljske vzgoje izvajajo tudi v okviru številnih izbirnih predmetov. Glede na kurikulum okoljske vzgoje naj se okoljske vsebine ne bi obravnavale le pri pouku in šolskih dejavnostih, temveč tudi pri drugih interesnih dejavnostih, ki se izvajajo v šoli ali zunaj nje. Zato smo anketirance prosili, da navedejo interesne dejavnosti, ki so jih obiskovali v času osnovnošolskega šolanja, in ocenijo pogostost obravnave okoljskih vsebin pri njih. Na podlagi 31 navedenih interesnih dejavnosti in ocen obravnave okoljskih vsebin pri njih, ki so jih podali anketiranci, lahko sklepamo, da se okoljske vsebine izvajajo tudi pri nekaterih interesnih dejavnostih, ki so na voljo učencem osnovnih šol. Torej se okoljske vsebine izvajajo tudi pri izbirnih predmetih in interesnih dejavnostih, ki jih obiskujejo osnovnošolci, kar je dobro, saj tako učenci obravnavajo okoljske vsebine še z vidika drugih področij, ne le z vidika predmetnih področij obveznih šolskih predmetov.

V kurikulumu niso podane le vsebine okoljske vzgoje, temveč tudi različni načini njihovega izvajanja. Navedli smo različne načine obravnave okoljskih vsebin, ki so zapisane v kurikulumu, in anketirane prosili, da ocenijo, kako pogosto so bili deležni posameznega načina obravnave. Ocenili so, da so bili obravnave okoljskih vsebin z igrami, simulacijami in ekokvizi deležni enkrat ali dvakrat letno, vseh drugih navedenih načinov pa trikrat do petkrat letno. Te rezultate potrjuje tudi aritmetične sredine njihovih ocen, ki se gibljejo med 2,50 in 3,04. To je zaželeno, saj z obravnavo na različne načine ne le popestrimo pouk, temveč lahko tako dosežemo tudi boljše rezultate. Učitelji očitno uporabljajo s kurikulumom priporočene načine obravnave okoljskih vsebin, čeprav bolj redko. Res je, da nekateri od teh načinov od učiteljev zahtevajo veliko časa tako za pripravo kot tudi izvedbo, eden izmed takšnih je prav najslabše ocenjeni način z igrami, simulacijami in ekokvizi, ki poleg časa zahteva tudi veliko organizacije. Vendar to ne bi smel biti izgovor učiteljev za neuporabo takšnih načinov obravnave vsaj občasno.

Pri analizi ocen načinov obravnave glede na status ekošole smo ugotovili, da obstajajo statistično značilne razlike pri naslednjih načinih »Projektno delo, v katero je bilo vključenih tudi več učiteljev«, »Z igrami, simulacijami in ekokvizi« in »Okoljsko pomembne akcije«. Učinka velikosti, izračunana za par odgovorov Ne-Ne vem pri načinih »Z igrami, simulacijami in ekokvizi« in »Okoljsko pomembne akcije«, sta srednja. Vsi preostali izračunani učinki velikosti so majhni. Pri vseh navedenih načinih je najnižjo aritmetično sredino dosegla skupina anketiranih, ki je obiskovala osnovno šolo brez statusa ekošole. Na podlagi tega in narave skupine z odgovorom Ne vem na vprašanje o statusu ekošole lahko sklepamo, da učitelji v šolah s statusom ekošole pogosteje uporabljajo s kurikulumom Okoljska vzgoja kot VITR priporočene načine obravnave okoljskih vsebin, kar je še ena od pozitivnih strani vključevanja šol v program ekošole.

Statistično značilne razlike se pojavijo tudi pri načinih »Projektno delo, v katero je bilo vključenih tudi več učiteljev«, »Okoljsko pomembne akcije« in »Seminarske in raziskovalne naloge na okoljsko temo« glede na možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Izračunani učinki velikosti za te primere so majhni. Način »Projektno delo, v katero je bilo vključenih tudi več učiteljev« so najvišje ocenili tisti, ki ne vedo, ali so imeli v osnovni šoli možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Načina »Okoljsko pomembne akcije« ter »Seminarske in raziskovalne naloge na okoljsko temo« pa so najvišje ocenili tisti, ki so imeli možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Po pregledu rezultatov preostalih načinov smo ugotovili, da so vse preostale načine najvišje ocenili tisti, ki so imeli možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja. Zato lahko sklepamo,

da možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja vpliva na oceno pogostosti načinov obravnave okoljskih vsebin. Sklepamo lahko, da s kurikulumom predlagane načine obravnave pogosteje uporabljajo učitelji v osnovnih šolah z možnostjo izbirnega predmeta okoljska vzgoja. To je še en dokaz več, da je uvajanje izbirnega predmeta okoljska vzgoja v osnove šole smiselno.

Anketiranci so ocenili lastnosti okoljskih vsebin in njihovo izvedbo v osnovni šoli. Lastnosti, ki so jih ocenjevali, so bile zanimivost, uporabnost, pomembnost, povezanost z izkušnjami, prenosljivost v vsakdanje življenje in medpredmetna povezanost. V povprečju so najvišje ocenili pomembnost, kar pomeni, da so jim vsebine in njihova izvedba pomembne. To kaže, da se že naši osnovnošolci zavedajo okoljskih problemov, pomembnosti njihovega reševanja in delovanja v skladu z načeli trajnostnega razvoja. To nam lahko daje upanje za napredek na tem področju. Najnižje so v povprečju ocenili medpredmetno povezanost, kar pomeni, da se jim te vsebine ne zdijo medpredmetno povezane niti osredotočene le na en predmet. To spet kaže na to, da se okoljske vsebine v osnovni šoli obravnavajo le z vidika posamezne stroke in ne celostno, kot teme, ki zadevajo več predmetnih področij. Vse druge lastnosti so dosegle povprečne ocene med ocenama teh dveh lastnosti, kar pomeni, da anketirani ocenjujejo vse te lastnosti kot nevtralne (niti prva niti druga stran). Pričakovali smo višje ocene uporabnosti, povezanosti z izkušnjami in prenosljivosti v vsakdanje življenje. To so lastnosti, s katerimi bi okoljske vsebine približali učencem in jih še bolj spodbudili za delovanje v skladu z načeli trajnostnega razvoja. Statistično značilnih razlik med skupinami glede na status ekošole in možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja ni bilo. Zato lahko sklepamo, da status ekošole in možnost izbirnega predmeta okoljska vzgoja ne vplivata na ocene navedenih lastnosti.

SKLEP

Ugotovili smo, da se številne vsebine kurikula Okoljska vzgoja kot VITR v tretjem triletju osnovne šole izvajajo, vendar ne podrobneje in predvsem ne kot medpredmetne vsebine, kar te vsebine vsekakor so. Zadovoljni smo z ugotovitvijo, da učitelji vsebine okoljske vzgoje vključujejo pri vseh obveznih predmetih in številnih izbirnih predmetih ter interesnih dejavnostih v tem obdobju šolanja. Prav tako učitelji obravnavajo okoljske vsebine na različne načine. Program Ekošola glede na naše rezultate uresničuje svoj namen (Predstavitev ekošole, spletni vir), saj pozitivno vpliva na količino obravnavanih okoljskih vsebin. Učenci so s količino obravnavanih okoljskih vsebin v tretjem triletju osnovne šole zadovoljni in se jim izvajanje teh vsebin zdi pomembno.

LITERATURA

- Arslan, S. (2012). The influence of environmental education on critical thinking and environmental attitude. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2012, 55, 902–909
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (dostopno 12. 11. 2014).
- Conde, M. del C., Sanchez, J. S. (2010). The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience. *International Journal of Science Education*, 5, 4, 477–494.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Third edition. SAGE https://www.google.si/?gws_rd=ssl#q=hoangftu.files.wordpress.com%2F...%2Fandy-field-discovering-statistics-using-spss... (dostopno 27. 11. 2014).
- Golob, N. (2009). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces. *Andragoška spoznanja* 15, 2, 19–28.
- Hamalosmanoglu, M. (2012). The place of environmental education in science education curricula in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2012, 46, 4839–4844.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25, 6, 645–670.
- Kamenšek, A. (2010). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v srednjih šolah. Diplomsko delo. Maribor.
- Marentič Požarnik, B. in sod. (2004). Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Okoljska vzgoja. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/program_osnovne_sole/abecedni_seznam_izbirnih_predmetov_v_osnovni_soli/#c17860 (dostopno 6. 2. 2014).
- Potočnik, K., Golob, N., Sikošek, D. (2010). Ali program Ekošola prispeva k odgovornejšemu ravnanju učencev tretjega triletja? *Revija za elementarno izobraževanje* 3, 2/3, 47–62. Predstavitev ekošole. <http://ekosola.si/predstavitev-ekosole/> (dostopno 11. 11. 2014).
- Simsek, C. L. (2011). Investigation of Environmental Topics in the Science and Technology Curriculum and Textbooks in Terms of Environmental Ethics and Aesthetics. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri* 11, 4, 2252–2257.
- Šorgo, A., Kamenšek, A. (2012). Implementation of a curriculum for environmental education as education for sustainable development in Slovenian upper secondary schools. *Energy education science and technology. Part B, Social and educational studies* 4, 2, 1067–1076.
- Tbilisi Declaration (1977). http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.eenorthcarolina.org%2Ftbilisi_declaration.pdf&ei=8pVvU92gEYjeyQOHw4CoAg&usg=AFQjCNHAOrFCZNSDu2iP046crHKcIbfjCw (dostopno 7. 5. 2014).
- Torkar, G. (2009). Predstave učiteljev biologije o naravi in okolju – dveh temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Acta Biologica Slovenica* 52, 1, 61–68.
- UNESCO and Sustainable Development (2005). http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0013%2F001393%2F139369e.pdf&ei=s5hvU-jANobzygPShID4BQ&usg=AFQjCNErkfVO11gVqYfbPE9N_RxTuZI_RQ&bvm=bv.66330100,d.bGQ (dostopno 8. 5. 2014).
- Zupan, A., Marentič Požarnik, B., Vovk Korže, A., Orel, M. (2008). Kurikul, Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: osnovna šola: kroskurikularno tematsko področje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PRILOGA

Preglednica 1: Vsebine iz kurikula Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj za osnovne šole

Vsebina	F1	F2	F3	F4	F5	Nv	Nm	AS	Me	Mo	SD
1 Naravni viri so omejeni, zato je potrebno z njimi varčno in gospodarno ravnati.	12 3 %	49 13 %	104 29 %	110 30 %	86 24 %	361	2	3,58	4	4	1,09
2 Človek porablja naravne vire v krajšem času, kot je bil potreben za njihov nastanek.	29 8 %	72 20 %	120 33 %	95 26 %	42 12 %	358	5	3,14	3	3	1,12
3 Spoznali smo vzroke in posledice nastanka ozonske luknje in globalnega segrevanja – okrepljen učinek tople grede.	12 3 %	49 13 %	98 27 %	109 30 %	95 26 %	363	0	3,62	4	4	1,11
4 Segrevanje podnebja je posledica človekove dejavnosti in vpliva na spreminjanje ekosistemov.	17 5 %	48 13 %	115 32 %	114 31 %	66 18 %	360	3	3,46	3,50	3	1,08
5 Biotsko pestrost, ki je rezultat milijone let dolge evolucije živega sveta, ogrožajo človekovi posegi v naravo.	17 5 %	52 14 %	128 35 %	115 32 %	50 14 %	362	1	3,36	3	3	1,04
6 Predstavili so nam ukrepe za ohranitev biotske pestrosti (npr. semenske banke, naravni parki, sonaravno gospodarjenje, zavarovanje vrst, ...).	59 16 %	93 26 %	116 32 %	75 21 %	17 5 %	360	3	2,72	3	3	1,11
7 Predstavili so nam primere pretiranih posegov v naravo in odpravljanje njihovih posledic v Sloveniji in svetu.	28 8 %	64 18 %	127 35 %	109 30 %	33 9 %	361	2	3,15	3	3	1,06
8 Primerjali smo velikost ekoloških sledi različnih dejavnosti in izdelkov.	77 21 %	95 26 %	100 27 %	64 18 %	25 7 %	361	2	2,63	3	3	1,20
9 Raziskovali smo okoljske spremembe in vzroke za njihov nastanek v domačem kraju ter iskali rešitve zanje.	56 15 %	87 24 %	106 29 %	88 24 %	24 7 %	361	2	2,83	3	3	1,16
10 Raziskovali smo biotsko pestrost bližnjega ekosistema in vsebnost škodljivih snovi v njem.	55 15 %	92 25 %	107 29 %	71 20 %	34 9 %	359	4	2,82	3	3	1,19
11 Analizirali smo različne navade potrošnikov (vpliv medijev) in načine za spreminjanje teh navad.	69 19 %	91 25 %	100 27 %	73 20 %	28 8 %	361	2	2,72	3	3	1,21

12	Iskali smo okolju prijaznejše načine zadovoljevanja življenjskih potreb (hrana, higiena, transport).	35 10 %	65 18 %	121 33 %	92 25 %	48 13 %	361	2	3,15	3	3	1,16
13	Pridobivanje in predelava energetskih in drugih naravnih virov vplivata na okolje in prostor (npr. rudniki, kamnolomi, akumulacijska jezera).	26 7 %	88 24 %	106 29 %	100 27 %	41 11 %	361	2	3,12	3	3	1,12
14	Analizirali smo pozitivne in negativne učinke razvoja tehnologije.	32 9 %	64 18 %	112 31 %	100 27 %	53 15 %	361	2	3,22	3	3	1,16
15	Med celinami in državami so razlike v odnosu do okolja.	36 10 %	57 16 %	114 31 %	102 28 %	52 14 %	361	2	3,21	3	3	1,17
16	Pred uporabo naravnih virov je potrebno pretehtati njene kratkoročne koristi in dolgoročne posledice (onesnaženost, degradacija okolja, ...).	28 8 %	79 22 %	122 34 %	94 26 %	36 10 %	359	4	3,09	3	3	1,09
17	Zaradi človekovih dejavnosti in naravnih vzrokov lahko okolje vsebuje snovi, ki so škodljive za človeka in druge organizme.	19 5 %	55 15 %	122 34 %	108 30 %	57 16 %	361	2	3,36	3	3	1,08
18	Predstavili so nam predpise, zakone in druge ukrepe za preprečevanje okoljskih problemov.	40 11 %	82 23 %	116 32 %	94 26 %	28 8 %	360	3	2,97	3	3	1,12
19	Raziskovali smo stanje in spremembe v domačem okolju skozi čas.	67 18 %	83 23 %	103 28 %	82 23 %	25 7 %	360	3	2,76	3	3	1,19
20	Načrtovali smo, kakšno okolje si želimo v prihodnosti in kako bi to dosegli.	65 18 %	73 20 %	93 26 %	91 25 %	38 10 %	360	3	2,90	3	3	1,26
21	Ocenjevali smo posledice današnjih navad in življenjskega sloga za okolje v prihodnosti.	33 9 %	80 22 %	119 33 %	94 26 %	36 10 %	362	1	3,06	3	3	1,11
22	Pogovarjali smo se o pomenu kroženja vode, se seznanili s težavami pomanjkanja vodnih virov in presojali, kako in zakaj moramo varčevati in smotrno gospodariti z vodo.	20 5 %	41 11 %	97 27 %	116 32 %	88 24 %	362	1	3,58	4	4	1,14
23	Primerjali smo naravne in umetne ekosisteme.	41 11 %	66 18 %	95 26 %	106 29 %	53 15 %	361	2	3,18	3	4	1,22

POVZETEK

Raziskali smo izvajanje kurikula Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v tretjem triletju osnovne šole. Anketirali smo 363 dijakov prvega letnika srednjih šol, ki so prihajali iz 109 različnih osnovnih šol, kar je četrtnina vseh slovenskih osnovnih šol. Ugotovili smo, da se vsebine iz kurikula v tem obdobju šolanja sicer obravnavajo, vendar žal ne kot medpredmetne vsebine in le površno. Pomembno vlogo pri obravnavi teh vsebin imata vključenost v program Ekošola in izvajanje izbirnega predmeta okoljska vzgoja v osnovni šoli. Zadovoljni smo z ugotovitvijo, da učitelji vključujejo okoljske vsebine pri vseh obveznih predmetih in dejavnostih v šoli, pa četudi le z vidika posamezne stroke.

ABSTRACT

We have researched the implementation of the curriculum of Environmental Education as education for sustainable development in the last three years of elementary school. We have polled 363 students of the first years of secondary schools, coming from 109 different elementary schools, which constitutes one fourth of all Slovenian elementary schools. It has been established that the curriculum contents are discussed during this period of schooling, but only superficially and, unfortunately, not as cross-curricular contents. Inclusion in the Eco-School programme and implementation of the elective subject Environmental Education in elementary school hold an important role in the discussion of these contents. We are satisfied with the finding that teachers incorporate environmental contents into all compulsory subjects and activities in school, although only from the viewpoint of an individual discipline.

Jerneja Terčon, prof. defektologije, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Zdravstveni dom Ljubljana

DEJAVNIKI DODATNEGA USPOSABLJANJA VZGOJITELJEV ZA DELO S PREDŠOLSКИMI OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

UVOD

Vsak strokovni delavec je na dobri poti profesionalnega razvoja takrat, ko začne razumevati odzive otrok in se zavedati, od kod izvirajo (Vonta, 2005). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem in nadaljuje z izobraževanjem in usposabljanjem, samoizobraževanjem in pridobivanjem novih kompetenc po formalni in neformalni poti ter konča z njihovo upokojitvijo (Devjak in Polak, 2009; Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj, 2011). Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se pedagoški delavci srečujejo na svoji profesionalni poti, ne morejo pridobiti vsega znanja v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri (Valenčič Zuljan idr., 2011).

DODATNO USPOSABLJANJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV

V vrtcih se zaposleni udeležujejo zelo različnih oblik izobraževanja: izobraževanje ob delu, krajša predavanja, tečaji, seminarji, študijske skupine, aktivni, tematske konference, srečanja in samoizobraževanja (Oblak, 2007). Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata tudi pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela pedagoških delavcev v majhnih skupinah, ko ti skupaj načrtujejo in preizkušajo poklicne naloge, ocenjujejo lastno učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme. Poklicna interakcija je navsezadnje (po Valenčič Zuljan idr., 2011) osnova za komunikacijo in izboljšanje pedagoške prakse, za dajanje in sprejemanje nasvetov in kolegične pomoči.

Po Carnine in Granzin (2001) mora biti dodatno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju intenzivno, ciljno usmerjeno, nudeno skozi daljše časovno obdobje in mora spodbujati aktivno sodelovanje udeležencev. Usposabljanje mora prav tako temeljiti na primernih in učinkovitih učnih strategijah, vključno s podajanjem neposrednih navodil in evalvacij dela ter nudenjem individualne učne pomoči. Vedno pa je treba tudi preveriti, ali so udeleženci prek usposabljanja pridobili želelna znanja in strategije ter se tako usposobili na primernem nivoju za delo z otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP).

Hargreaves (2003, v: Valenčič Zuljan idr., 2011) opozarja na velike zahteve in pričakovanja družbe do pedagoških delavcev. Med drugim se od njih pričakuje, da bodo blažili socialne razlike, da bodo otrokom

omogočili preseči primanjkljaje, da bodo upoštevali njihove individualne razlike in razvijali potenciale vsakega učenca. Vloga strokovnih delavcev se precej razlikuje od vloge, ki so jo imeli v preteklosti – usposobiti se morajo za novo, razširjeno vlogo oziroma posebne dodatne kompetence (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001, v: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011), med katere vsekakor spadajo tudi kompetence za izvajanje diferenciacije in individualizacije ter s tem prilagajanja individualnim značilnostim otrok ter kompetence za delo z OPP.

Profesionalni razvoj kot posebna učiteljeva kompetenca pomeni sposobnost premišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost načrtovati lastni profesionalni razvoj. Za to je pomembna predvsem učiteljeva odprtost in dovzetnost za povratne informacije in svetovanje v svojem poklicnem okolju. Ključno za napredek v profesionalnem razvoju je, da je učitelj pripravljen seznaniti se z dosežki ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa nova spoznanja kritično vrednoti in premišljeno vključuje v samo pedagoško delo (Marentič Požarnik, 2006, v: Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007). Enako velja tudi za vzgojitelje.

Poklicna rast pedagoških delavcev poteka na dveh ravneh (Valenčič Zuljan idr., 2011):

- na ravni pojmovanj, ki jih opredelimo kot »oseben, impliciten konstrukt, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij in spoznanj s fenomenom pojmovanja in ima vlogo kompasa v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika« (Valenčič Zuljan, 2007), in
- na ravni ravnanj, kjer gre za proces pridobivanja in izpopolnjevanja poklicnih spretnosti. Hattie navaja metaanalitično raziskavo Temperly, Wilson, Burrar in Fung iz leta 2007 (2009, v: Valenčič Zuljan idr., 2011), kjer so analizirali učinke v 72 različnih raziskavah in med drugim ugotovili, da je bil vpliv profesionalnega razvoja pedagoških delavcev na učne rezultate učencev v raziskavah pomemben in da so bili učinki večji za OPP. Najboljši rezultati so bili, ko je izobraževanje potekalo skozi daljše časovno obdobje, ko so v programih sodelovali zunanji strokovnjaki, ko so bile v izobraževanju uporabljene aktivne oblike in ko je vodstvo šole podpiralo izobraževanje.

Raziskava, ki je bila izvedena za potrebe analize trenutnega stanja izobraževanja strokovnih delavcev in njihovega profesionalnega razvoja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011; Valenčič Zuljan idr., 2011), je pokazala, da bi osnovnošolski učitelji takoj za reševanjem vzgojne problematike želeli pridobiti največ dodatnega znanja s področja OPP, medtem ko so ravnatelji željo po dodatnih usposabljanjih s področja OPP postavili na 6. mesto, srednješolski učitelji pa celo na 7. mesto (od skupno 15 postavk).

Tovrstne kompetence so vsekakor tudi odkrivanje OPP v vrtcu, upoštevanje načel inkluzivne vzgoje in predvsem pridobivanje znanja in veščin za delo z otroki, ki potrebujejo dodatne spodbude in prilagoditve.

INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Za strokovne delavce v vrtcu predstavlja vključenost OPP v njihov oddelek poseben izziv, hkrati pa prinaša veliko stisk in dilem. Srečajo se z drugačnostjo, pogosto tudi s svojimi predsodki, večkrat jih bremeni občutek nemoči in nezaupanja, da nimajo ustreznih znanj in kompetenc za delo z otrokom z določeno motnjo ali primanjkljajem (Zore, 2009).

Na področju vzgoje in izobraževanja je temeljna usmeritev EU, da vključevanje OPP ni razumljeno le kot vključevanje otroka v določeno šolo ali vrtec, temveč kot proces, v katerem ima otrok možnost za najugodnejši razvoj in napredek, katerega končni cilj je ekonomska in socialna neodvisnost posameznika (Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Kobal Grum, Kobal Tomc, Celeste, Dremelj, Smolej, Nagode, 2009; Magajna, Kavkler idr., 2008).

Po Mitchell (2008) inkluzije ni brez prilagajanja kurikula, prilagajanja izobraževalnih metod, podpore in pomoči vzgojitelju v igralnici. Strokovni delavec v oddelku je ključna oseba pri izvajanju kontinuuma podpore in pomoči otroku v okviru hierarhičnega modela, zato tudi on potrebuje ustrezno podporo, pomoč in dobro sodelovanje s sodelavci in starši (Magajna, Kavkler in Košir, 2011).

V večini evropskih držav so na podlagi raziskovalnih rezultatov ugotovili, da je inkluzija najbolj odvisna od vzgojno-izobraževalnih dejavnosti strokovnih delavcev v oddelku (Kavkler, 2010). Uspešnost strokovnih delavcev pa je odvisna od njihovih stališč, usposobljenosti, izkušenj, oddelka, pomoči in podpore, ki jo dobi, ter različnih drugih dejavnikov v vzgojno-izobraževalni instituciji in zunaj nje (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Elliot, Doxey in Stephenson (2006) poudarjajo, da o inkluziji lahko govorimo šele, ko so vanjo zajeti tudi refleksija prakse, razumevanje konteksta institucije, poznavanje posebnih potreb otrok, organizacija institucije, ki je prilagojena otrokom in strokovnim delavcem tako, da

upoštevata potrebe udeležencev v procesu inkluzije ter zahteva tudi odgovornost vseh udeležencev. Uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP terja sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivnega vrtca in možnost izbire strategij na različnih nivojih, kar pogojuje visoko verjetnost za doseganje sprememb v praksi (Banathy, 1996). Načrtovanje in izvajanje projekta inkluzivnega vrtca je učinkovito, če ga izvajamo s pomočjo systemskega modela razvoja inkluzivnega vrtca (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001). V ta systemski model so po Kavker (2008) vključeni štirje podsistemi, in sicer otrok, skupina, vrtec in širše okolje, ki se med seboj prepletajo. Če vsi sistemi delujejo usklajeno, dobimo učinkovit sistem, ki lahko v procesu inkluzivnega izobraževanja uspešneje podpira vse otroke in še posebno OPP.

V vsakodnevni praksi vrtca inkluzivnost pomeni, da ne govorimo več samo o notranjih ovirah otroka, temveč se tudi sprašujemo, kaj je mogoče znotraj vsakodnevnega načrtovanja različnih aktivnosti v okviru posameznih področij dejavnosti v vrtcu izpeljati drugače, kaj spremeniti, dodati ali odvzeti, da bo posameznemu otroku omogočeno različno intelektualno in socialno učno okolje za različne razvojne naloge (Stritih, 2009).

Vzgojno-izobraževalno delo za OPP je treba načrtovati na temelju tega, kar otrok zmora in kaj zna. Vzgojitelj si mora prizadevati, da zagotovi občutek osebne uspešnosti in učinkovitosti vsem otrokom, še posebej OPP – omogočiti mu je treba, da doživi svoje uspehe in poraze, po drugi strani pa paziti, da okolje ponuja primerne izzive in tudi uspeh (aktivnosti ne smejo biti niti pretežke niti prelahke). Okolje mora podpirati učne strategije, razvite s pomočjo specialnih pedagogov, za upoštevanje otrokovih posebnih potreb. Vzgojitelj v dobro pripravljeno okolje opogumlja otroka, da raziskuje, saj morda doma nima optimalno stimulativnega, podpirajočega okolja. (Zore, 2009)

Seveda obstajajo tudi dejavniki, ki ovirajo ustrezno vzpostavljanje inkluzije OPP v vrtcu. Potreba, da strokovni delavec v rednem oddelku ustvari ustrezne priložnosti za otrokove uspehe in sodelovanje, v prvi vrsti predstavlja veliko breme za specialne pedagoge (Shriner, 2000). Tudi vzgojitelji imajo lahko številne razloge, zakaj ne bi želeli imeti vključenega OPP v svoj oddelek. Ker so raziskave o vzgojiteljevi vlogi pri inkluziji OPP precej redke in vsekakor redkejše kot raziskave o učiteljevi vlogi (tako pri nas kot v tujini), bomo skušali potegniti vzporednice z učitelji in sklepati, da je podobno tudi z vzgojitelji.

V prvi vrsti učitelji OPP odklanjajo, ker niso dovolj usposobljeni za delo z OPP v razredu (Campbell, Gilmore in Cuskelly, 2003). Tovrsten odnos je povezan tudi s pomanjkanjem dodatnega časa za dosledno izvajanje prilagoditev (Lopes, Monteiro in Sil, 2004). Strokovni delavci v rednem oddelku so večinoma mnenja, da bi z ustrezno podporo vodstva in administracije bolje sodelovali

s specialnimi pedagogi in tako ustrezneje reševali težave v inkluzivnem oddelku (Hammond in Ingalls, 2003, v: Ross-Hill, 2009). Burke in Sutherland (2004) sta tako ugotovila, da so bili tisti učitelji, ki so bili deležni najbolj intenzivnega usposabljanja za delo z OPP in so imeli podporo strokovnih služb za OPP, pri svojem delu z OPP najbolj uspešni in so se tudi najmanj pritoževali glede inkluzivne prakse. Raziskovalca sta na podlagi svojih ugotovitev sklepala, da je treba strokovne delavce v oddelku intenzivno dodatno usposobiti še pred vključitvijo OPP v oddelok.

Pedagoški delavci v oddelku imajo tudi pomembno vlogo pri odkrivanju otrokovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Po konceptu dela Učne težave v OŠ (Magajna, Kavkler idr., 2008) pretežni del odkrivanja učnih težav ter nudenja pomoči in prilagoditev lahko opravijo ravno učitelji (prva stopnja po petstopenjskem modelu nudenja pomoči učencem z učnimi težavami v OŠ). Strokovni delavci vrtca, posebno vzgojitelji (in njihovi pomočniki), imajo tako pri prepoznavanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb pri otrocih ključno vlogo. Otroka lahko opazujejo pri igri, v različnih učnih situacijah, socialnih interakcijah z drugimi vrstniki, neposredno sodelujejo s starši, se povezujejo s svetovalno službo vrtca in tesno sodelujejo z izvajalci dodatne strokovne pomoči (Terčon, Kocjančič, Krautberger in Gruden, 2011).

DODATNA USPOSABLJANJA VZGOJITELJEV ZA INKLUZIJO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTCIH

Strokovni delavec v vrtcu naj bi pridobil oziroma razvil določena znanja, spretnosti in stališča za uspešnejše delo z OPP in za sodelovanje z drugimi strokovnjaki, in sicer (prirejeno po Marentič Požarnik, 2002):

- razvil naj bi potrebna znanja, kot so na primer:
 - poznavanje glavnih vrst razvojnih motenj, razvojnih značilnosti, npr. otrok z visokim tveganjem za pojav učnih težav, otrok s senzornimi okvarami, otrok z motnjami avtističnega spektra, otrok z AD(H)D ipd.,
 - možne načine obravnave teh otrok, delokrog in usposobljenost različnih strokovnjakov, obstoječe institucije, specializirane za pomoč tem otrokom, aktualna zakonodaja;
- pridobil naj bi spretnosti ali veščine, kot so na primer:
 - prepoznavanje nekaterih vedenjskih značilnosti, zmožnosti, učnih posebnosti OPP, pri čemer podrobnejše diagnostično ocenjevanje sicer ni stvar strokovnega delavca v oddelku, le »grob« razlikovanje med tistimi, ki imajo težave, od tistih, ki jih nimajo,
 - aktivno sodelovanje pri pripravi individualiziranega programa za OPP,

- obvladovanje širšega repertoarja posebnih metod, oblik pomoči, npr. prilagojenih vaj, uvajanja v strategije učenja, modifikacije vedenja ipd. ob sodelovanju s specialnim pedagogom,
- obvladovanje odnosne komunikacije, npr. kako v oddelku vzpostaviti medosebne odnose zaupanja, varnosti, primerno klimo sprejemanja OPP, medosebnega razumevanja, strpnega reševanja konfliktov,
- sodelovanje s starši, drugimi strokovnimi delavci, zlasti s specialnimi pedagogi oziroma preostalimi izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalnimi delavci vrtca;
- stališča in vrednote kot na primer:
 - zavedanje lastnih stališč do »drugačnih« otrok in pri sebi razčistiti morebitne predsodke, stereotipe,
 - zavedanje močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke, jih znati uravnati,
 - usmeritev v pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka, tudi OPP.

Na dodatna usposabljanja pedagoških delavcev v vrtcih vplivajo različni dejavniki. Raziskava Terčon (2013) o dodatnem usposabljanju vzgojiteljev, ki je vključevala reprezentativen vzorec 410 vzgojiteljev iz vse Slovenije, je pokazala večjo težnjo udeležbe na dodatnih usposabljanjih pri slovenskih vzgojiteljih, ki so v oddelku že imeli vključenega OPP, in pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo. Statistično pomembne razlike so bile tudi z vidika udeležbe na dodatnih usposabljanjih za delo z OPP glede na posamezno regijo v Sloveniji. Med anketiranimi vzgojitelji ni bilo statistično pomembnih razlik glede udeležbe na dodatnih usposabljanjih z vidika velikosti naselja, v katerem se nahaja vrtec, ali z vidika njihove dokončane izobrazbe. Večina vzgojiteljev je imelo usposabljanja prek formalnega izobraževanja, manj se jih je udeležilo dodatnih usposabljanj, ki so jih izvajali strokovni delavci iz drugih institucij prek različnih seminarjev, najmanj pa so bili deležni dodatnih usposabljanj s strani strokovnih delavcev vrtca, v katerem delajo.

Večja težnja udeležbe na dodatnih usposabljanjih pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo je lahko pogojena z različnimi dejavniki. V prvi vrsti je lahko posledica paradigmatskih sprememb (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011; Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič idr., 2008) z vidika inkluzivne vzgoje in izobraževanja v zadnjih letih glede na to, kako so bile te posredovane v tekom formalnega in neformalnega izobraževanja vzgojiteljev. Programi v okviru formalnega izobraževanja na področju predšolske vzgoje ponujajo vedno več vsebin za delo z OPP, zato se morda mlajši, manj izkušeni vzgojitelji ne udeležujejo dodatnih

usposabljanj v tolikšni meri. Po drugi strani pa je večja udeležba na dodatnih usposabljanjih vzgojiteljev z daljšo delovno dobo lahko posledica večjega interesa starejših vzgojiteljev, ki lažje izbirajo med dodatnimi vsebinami in niso preobremenjeni s samim »preživetjem« v vrtcu in razmišljanjem o lastni vlogi. Z naraščanjem števila delovnih izkušenj (delovno dobo) se namreč zmanjšuje razmišljanje o lastni vlogi in povečuje učiteljevo razmišljanje o samem pouku (Veenman, 1984, v: Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007).

Raziskava Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj (2011) v nasprotju z raziskavo Terčon (2013) ni pokazala pomembnih razlik pedagoških delavcev z različnim številom let delovne dobe na področju želje po dodatnem usposabljanju na področju OPP. Iz tega lahko sklepamo, da so dodatna usposabljanja pomembna in aktualna za pedagoške delavce ne glede na dolžino delovne dobe.

Večina vzgojiteljev v raziskavi Terčon (2013) je imelo usposabljanja preko formalnega izobraževanja, manj se jih je udeležilo dodatnih usposabljanj, ki so jih izvajali strokovni delavci iz drugih institucij na različnih seminarjih, najmanj pa so bili deležni dodatnih usposabljanj s strani strokovnih delavcev v svojem vrtcu. Usposabljanja s strani strokovnih delavcev matičnega vrtca prek aktivov tako ostajajo neizkoriščen potencial, saj so organizacijsko in finančno gledano najustreznejši način dodatnih usposabljanj za vzgojitelje. Seveda pa je treba tu razmisliti o klimi v vrtcu ter o usposobljenosti in pripravljenosti strokovnih delavcev, da vodijo tovrstna usposabljanja.

Aktualne vsebine dodatnih usposabljanj so seveda odvisne od primanjkljajev otrok, ki jih zaznavajo vzgojitelji v svojem oddelku, še bolj pa od potencialnih primanjkljajev, ki jih vzgojitelji ne opazijo, ker za njihovo prepoznavanje niso dovolj usposobljeni. Ko so izvajalci dodatnih usposabljanj za delo z OPP v vrtcu (Bončina Vadnu, Krautberger, Bregar Krančan, Kocjančič, Gruden in Prusnik, 2011; Vadnu, Kocjančič, Gruden in Prusnik, 2009) povprašali udeležene vzgojitelje, z vidika katerih tematik za delo z OPP bi bila potrebna dodatna usposabljanja, so pretežno odgovarjali, da bi želeli dodatna usposabljanja za delo s starši OPP, za delo z otroki z motnjami avtističnega spektra, z otroki z ADHD, načrtovanje in izvedbo pomoči OPP ter nadgradnjo oziroma bolj poglobljeno predstavitev osnov za delo z OPP, ki bi bila bolj praktične narave, s konkretnimi nasveti in vajami za razvijanje določenih področij.

SKLEP

Ker je za OPP najbolje, da ustrezno pomoč in podporo dobi kar se da hitro, po možnosti čim bolj zgodaj v razvoju, in ker toliko OPP še vedno ostaja v predšolskem obdobju neodkritih, je zgodnja obravnava ključnega pomena.

V prihodnje bi vsekakor morali omogočiti tudi več usposabljanj za vzgojitelje z vidika inkluzivnih in specialpedagoških pristopov bodisi prek aktivov ali v obliki internih seminarjev, ki bi jih nudili svetovalni delavci ali izvajalci dodatne strokovne pomoči v vrtcih, v obliki dodatnih izobraževanj, ki jih nudijo zunanje institucije, ter navsezadnje prek formalnega izobraževanja na srednješolski in dodiplomski ravni.

Ker je vzgojitelj tisti, ki največ časa preživi z OPP, je smotrno tudi, da postane nosilec individualiziranega programa za posamezne OPP, za kar pa mora biti tudi ustrezno usposobljen. Vzgojitelj ima pri zgodnji obravnavi OPP pomembno vlogo. Poskrbi za odkrivanje OPP (sam ali v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci vrtca) in je tisti, ki omogoča in izvaja prilagoditve programa za predšolske otroke. Kljub temu se vzgojiteljevi vlogi v praksi ne posveča dovolj pomena. V preteklosti je bil nosilec individualiziranega programa bodisi izvajalec dodatne strokovne pomoči bodisi svetovalni delavec, zdaj pa individualizirani program postaja enakovredna domena celotnega tima v vrtcu in se tako namenja večji pomen vzgojiteljevi vlogi pri delu z OPP. Vzgojitelj je namreč tisti, ki izvaja program s prilagoditvami, za kar pa mora biti ustrezno usposobljen.

OPP bi v očeh vzgojitelja ob nadaljnjem profesionalnem razvoju s področja prepoznavanja otrokovih posebnih potreb in spodbujanju razvoja v najbolj značilnem obdobju za razvoj v okviru zgodnje obravnave končno našel spodbudno okolje za razvijanje svojih potencialov.

VIRI IN LITERATURA

- Banathy, B. H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York: Plenum Press.
- Bončina Vadnu, B., Krautberger, J., Bregar Krančan, J., Kocjančič, M., Gruden, S. in Prusnik, T. (2011). *Zbirnik evalvacijskih listov – seminar: Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu*. Interno gradivo.
- Burke, K., Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *V: Education*, 125 (2), 163–172.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *V: Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369–379.
- Carnine, D., Granzin, A. (2001). Setting learning expectations for students with disabilities. *V: School Psychology Review*, 30, 466–472.
- Devjak, T., Polak, A. (2009). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. *V: Vzgoja in izobraževanje*, 40 (3), 5–12.
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). *Inclusion pocketbook*. Teachers pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice*. Summary Report. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf> (dostopno 6. 7. 2012).
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B., Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. Denver: National institute for urban school improvement.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2010). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov*. *V: Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D., Kobal Tomc, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S., Nagode, M. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krek, J., Metljak, M. [ur.]. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V. R. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *V: Education and Treatment of Children*, 27 (4), 394–419.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). *Osnovni pojmi*. *V: Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2002). *Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji*. *V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Oblak, Š. (2007). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev*. Diplomsko delo. Maribor: Fakulteta za organizacijske vede.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *V: Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188–198.
- Shriner, J. G. (2000). Legal perspectives on school outcomes assessment for students with disabilities. *V: Journal of Special Education*, 33 (4), 232–240.
- Strith, B. (2009). *Prehajanje med programi vrtca*. *V: Vzgoja in izobraževanje*, XL (5-6), 57–61.

- Terčon, J. (2013). Vzgojitelj in predšolski otroci s posebnimi potrebami. V: Bilten Bravo 9(18), 23–33.
- Terčon, J., Kocjančič, M., Krautberger, J., Gruden, S. (2011). Vzgojiteljevo prepoznavanje znakov visokega tveganja za pojav specifičnih učnih težav v predšolskem obdobju – pilotska raziskava. V: Bilten Bravo 7 (14), 10–18.
- Vadnu, B., Kocjančič, M., Gruden, S., Prusnik, T. (2009). Zbirnik evalvacijskih listov. Program iz specialne pedagogike: delo z otroki z motnjami v duševnem razvoju. Interno gradivo.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). The students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as an important factors of a didactic school reform. V: Educational Studies, 1, 27–38.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. (2011). Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). Izzivi mentorstva: učbenik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Zore, N. (2009). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtec. V: Vzgoja in izobraževanje, XL (5-6), 37–39.

POVZETEK

Vzgojitelj naj bi pridobil oziroma razvil določena znanja, spretnosti in stališča za uspešnejšo inkluzijo in delo z otroki s posebnimi potrebami ter za sodelovanje z drugimi strokovnjaki. Prav tako imajo strokovni delavci vrtca, posebno vzgojitelji, pri odkrivanju morebitnih primanjkljajev in razvojnih odstopanj pri predšolskih otrocih ključno vlogo. Na dodatna usposabljanja pedagoških delavcev v vrtcih vplivajo različni dejavniki, od delovne dobe do regije, v kateri se vrtec nahaja. Večinoma so vzgojitelji deležni usposabljanj za delo z otroki s posebnimi potrebami prek formalnega izobraževanja, usposabljanja s strani strokovnih delavcev matičnega vrtca prek aktivov pa ostajajo neizkoriščen potencial.

ABSTRACT

A teacher should gain or develop specific knowledge, skills and attitudes for more successful inclusion and work with children with special needs, and for cooperating with other experts. Furthermore, the professional kindergarten staff, primarily teachers, hold a key role in detecting potential deficiencies and developmental deviations in preschool children. The additional training of pedagogical staff in kindergartens is influenced by various factors, ranging from length of service to the region in which the kindergarten is located. Teachers mostly receive training for working with children with special needs through formal education, whereas the training conducted by the professional staff of the parent kindergarten through working groups remains an untapped potential.

dr. Špela Cerar, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
 dr. Irena Nančovska Šerbec, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

KAJ SE OSNOVNOŠOLCI LAHKO NAUČIJO OD VIDRE, MAČKE IN BOBRA

UVOD

Živimo v času, ko so računalniki povsod, pa naj bo to v obliki namiznih računalnikov, prenosnikov, tabličnih računalnikov ali pametnih telefonov, zato ni čudno, da se otroci, še preden prestopijo šolski prag, že srečajo z vsaj enim izmed njih. Marsikdo zato misli, da to pomeni, da ob vstopu v šolo učenci že obvladajo delo z računalnikom in da jih dela z računalnikom in računalništva zato ni treba dodatno učiti pri pouku. A temu ni tako. Res je, da učenci znajo uporabljati računalnik za igranje igrice ali gledanje videoposnetkov, vendar ga marsikdaj ne znajo učinkovito uporabiti za šolsko delo. Ker smo iz dneva v dan bolj odvisni od računalnikov, je prav, da poskrbimo, da naslednja generacija ne bo le slepa uporabnica računalniških programov, ampak bo informacijsko in računalniško pismena. Z zgodnjim učenjem računalništva lahko tudi poskrbimo, da bodo naši otroci znali računalnike izkoristiti v svoj prid, si z njimi olajšati določene naloge, kreirati nove stvari in jih kasneje učinkovito uporabljati tako v zasebnem kot tudi poklicnem življenju.

Računalništvo je hitro razvijajoča se veda, zato je že danes na svetu na voljo veliko delovnih mest, ki zahtevajo znanje računalništva, trendi pa nakazujejo, da bo teh delovnih mest v prihodnosti še več. Poleg tega računalniškega znanja danes ne potrebujejo le računalnikarji, ampak so ta koristna tudi za druge. Zato so se marsikje po svetu odločili, da je treba učence z računalništvom seznaniti že v osnovni šoli. Odmeven primer uvedbe računalništva v osnovno šolo je zagotovo angleški, kjer je Kraljeva družba (The Royal Society) v svojem poročilu leta 2012 zapisala, da je treba obstoječi učni načrt za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo nadomestiti z novim učnim načrtom za računalništvo (The Royal Society, 2012).

Pri tem predmetu se učenci ne učijo več le uporabe določenih programov, ampak se srečajo z računalniškimi problemi, z reševanjem katerih razvijajo različne metode, veščine in znanja, ki so uporabna tudi na drugih predmetnih področjih. To so med drugim logično sklepanje, strukturirano reševanje problemov, abstrakcija, dekompozicija, iteracija in rekurzija (Krajnc et al., 2014).

Da bi popolnoma razumeli, o čem bomo govorili, najprej opredelimo, v čem je razlika med računalniško pismenostjo in računalništvom.

Računalniška pismenost je splošna zmožnost samozavestne, varne in učinkovite uporabe računalnikov, vključno z uporabo pisarniških programskih paketov, elektronske pošte, programov za predstavitve, izdelavo in obdelavo slik, zvoka in videa, uporabo internetnih brskalnikov in spletnih iskalnikov (The Royal Society, 2012).

Računalništvo je znanost, ki se ukvarja z različnimi koncepti, s katerimi rešujemo računalniške probleme. Glavna področja, s katerimi se ukvarja računalništvo, so algoritmi in njihova kompleksnost, programiranje, diskretne strukture, organizacija in arhitektura računalniških sistemov, operacijski sistemi, računalniška omrežja, programski jeziki, interakcija med človekom in računalnikom, grafično in vizualno računalništvo, inteligentni sistemi, upravljanje s podatki, družbeni vidiki, razvoj programske opreme, teorije izračunljivosti in numerične metode (The Royal Society, 2012; ACM/IEEE-CS, 2001).

Toda kaj je skupnega med zgoraj naštetimi »resnimi« področji računalništva ter Vidro, Bobrom in mačko? Vidra je portal z gradivi za izvedbo aktivnosti za poučevanje računalništva brez uporabe računalnikov. Maček je lik ali računalniška figura, ki nastopa v programskem okolju Scratch, ki se ga v svetu pogosto uporablja za uvod v programiranje. Bober pa je mednarodno tekmovanje v računalniškem razmišljanju in pismenosti, ki služi tudi za preverjanje računalniškega znanja.

V prispevku se bomo dotaknili kurikularnih sprememb v osnovnošolskem predmetu računalništvo. Opisali bomo sodobne didaktične prejeme za pouk računalništva skozi aktivnosti računalništvo brez računalnika (portal Vidra), programsko okolje Scratch in tekmovanje Bober. Opisane metode največkrat temeljijo na socialnem konstruktivizmu ali konstrukcionizmu. Posebno pozornost bomo posvetili preverjanju znanja prek reševanja problemskih nalog, kot so naloge s tekmovanja Bober.

OSNOVNOŠOLSKI PREDMET RAČUNALNIŠTVO

Do kurikularnih sprememb prihaja ne samo v Angliji, ampak tudi v drugih državah, kot so Združene države Amerike, Nova Zelandija in Nemčija. Trenutno pouk računalništva v Sloveniji v osnovnih šolah temelji na učenju uporabe tehnologije, učenci pa premalo slišijo o računalniških konceptih.

Računalništvo se je v Sloveniji najprej pojavilo kot izbirni srednješolski predmet leta 1971 in je sčasoma postalo obvezni predmet v vseh srednjih šolah. Skozi leta je doživelo metodološke in vsebinske spremembe, zaradi katerih so predmet preimenovali v informatiko, tako imenovano računalništvo pa je postalo izbirni predmet zadnjega triletja devetletke. Analize kažejo, da je bilo računalništvo leta 2011 med priljubljenimi obveznimi izbirnimi predmeti (Gerlič, 2011).

Učni načrti in metode poučevanja pri predmetu računalništvo se povsod po svetu spreminjajo (Bell et al., 2012). Pojavljajo se različne iniciative, na primer Computer Science Unplugged, Computer Science For Fun, Computing at School in tekmovanje Bober. V tekočem šolskem letu so v drugem triletju slovenskih osnovnih šol začeli izvajati neobvezni izbirni predmet računalništvo. Cilj predmeta je slediti svetovnim trendom in poučevanje uporabe računalnikov zamenjati s poučevanjem računalniških konceptov in računalniškega razmišljanja (Krajnc et al., 2014). Pri tem predmetu učenci ustvarjajo računalniške igrice in animacije v programskem okolju Scratch, izvajajo aktivnosti tipa računalništvo brez računalnika (Vidra) in rešujejo naloge s tekmovanja Bober, vse to z namenom razvoja računalniškega razmišljanja.

TEORETIČNO OZADJE

Didaktični pristopi, na katerih temelji sodobni pouk računalništva, prihajajo iz konstruktivizma (socialnega in kognitivnega), učenja z odkrivanjem, s poudarkom na t. i. odranju ("scaffolding"). Učenec je aktivno udeležen v učnem procesu in v izgradnji lastnega znanja. Učiteljeva vloga v učnem procesu je, da učencem pomaga in jih usmerja z vprašanji, katerih odgovori jih vodijo do lastnih ugotovitev (Marentič - Požarnik, 2008b).

Pojem *odranje* izhaja iz teorije o območju bližnjega razvoja Leva Vigotskega. Vigotski je poudaril, da je učenje najuspešnejše, če ga umestimo v območje bližnjega razvoja mišljenja in spretnosti, ki je malo nad tem, kar je učenec že dosegel, sam pa brez podpore, pomoči, usmerjanja in vodenja učitelja tega znanja ne bi zmožel doseči (Marentič - Požarnik, 2008a). Pojem odranje se nanaša predvsem na podporo, ki jo učitelj nudi učencem v procesu učenja. Podporo lahko učitelj deloma pripravi vnaprej (pisna navodila, opredelitev pričakovanj, vprašanja za učence) ali pa ob opazovanju učencev nudi sprotno podporo, ko ugotovi, da učenec nečesa ne razume, in mu dodatno obrazloži določeno stvar. To učencem omogoča, da so aktivni in da delajo samostojno. Ko učitelj ugotovi, da je učenec zmožen sam nadaljevati konstruiranje lastnega znanja, se kot pomočnik umakne, tako kot odstranimo oder po koncu gradbenih del (Dumont, 2014).

Metode, kot so problemski in raziskovalni pouk, sodelovalno učenje, produktivni učni dialog in diskusija, imajo prednosti in širši doseg, kot ga ima na primer predavanje (Marentič - Požarnik, 2008a). Tudi pri usvajanju računalniških znanj z aktivnostmi računalništva brez računalnika, ki so predstavljene na portalu Vidra, in reševanju nalog s tekmovanja Bober uporabljamo omenjene metode.

Učenje v programskem okolju Scratch pa temelji na konstrukcionizmu, s katerim se je ukvarjal Papert. Ta se je osredotočil na učenje skozi »ustvarjanje« in ne toliko na sam kognitivni pristop učenja. Skozi ustvarjanje se ideje oblikujejo in preoblikujejo, lahko jih prikažemo z različnimi oblikami predstavitev, jih udejanjimo v določenem kontekstu, izdela pa jih vsak posameznik. Ključ do učenja, meni Papert, je projiciranje notranjih občutkov in idej. Z izdelovanjem projektov v Scratchu se učenci naučijo matematičnih in računalniških konceptov. Pri tem imajo ključno vlogo kreativno mišljenje, sistematičnost in sodelovanje, ki niso pomembni le za programerje. Te sposobnosti omogočajo lažje delovanje posameznikov v družbi, tako v profesionalnem življenju kot v osebnih odnosih (Resnick, 2012).

VIDRA

Vidra je portal, kjer so shranjena učna gradiva za aktivnosti za poučevanje računalništva, ki so v svetu znana pod imenom *Computer Science Unplugged*. Iniciativa, ki je stara več kot 15 let, je doma na Novi Zelandiji. Avtorji izvirnih aktivnosti so Tim Bell, Mike Fellows in Ian Witten, avtorja portala, prevodov in priredb aktivnosti pa sta Irena in Janez Demšar (Bell et al., 2009; Demšar in Demšar, 2012).

Aktivnosti seznanijo učence z osnovnimi računalniškimi pojmi, njihova predstavitev pa je ločena od motečih dejavnikov, ki so prisotni ob uporabi tehnologije. Tako se učenci prek igre srečajo z računalniškimi koncepti, kot so na primer dvojiški zapis števil, grafi, urejanje podatkov in umetna inteligenca (Demšar in Demšar, 2012).

MAČEK

Mačka srečamo v vizualnem programskem okolju Scratch. Učenci se naučijo osnov programiranje prek ustvarjanja zgodb, animacij in računalniških iger. Za to uporabljajo vnaprej pripravljene ukaze, ki jih v program sestavljajo podobno kot Lego kocke. Program je preveden v številne jezike, tudi v slovenščino. Svoje izdelke lahko učenci objavijo in delijo znotraj spletne skupnosti (MIT, 2014).

BOBER

Ideja za tekmovanje v računalniškem razmišljanju in pismenosti se je porodila v Litvi, kjer so tekmovanje prvič organizirali leta 2004. Ime je tekmovanje dobilo po bobru (litvansko bebras), saj bober velja za delavno, inteligentno, živahno in ciljnoorientirano žival, ki živi tudi ob litvanskih jezerih in rekah (Dagiene in Futschek, 2008). Tekmovanje se je hitro razširilo prek meja, najprej po Evropi, danes pa pri organizaciji tekmovanja sodeluje že več kot trideset držav z vsega sveta (Bebras, 2014).

Namen tekmovanja je povečati zanimanje osnovnošolcev in srednješolcev za računalništvo in jim predstaviti, da računalništvo ni samo uporaba računalnika. Prek zanimivih in poučnih nalog se učenci srečajo z algoritmičnim razmišljanjem, logičnim sklepanjem, reševanjem računalniških problemov, uporabo informacijske tehnologije in njenim vplivom na družbo (Bober, 2014).

V Sloveniji tekmovanje Bober organizira društvo ACM Slovenije v sodelovanju z univerzami v Ljubljani, v Mariboru in na Primorskem. Pri pripravi tekmovalnih nalog že od leta 2010 sodeluje tudi Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Priljubljenost tekmovanja iz leta v leto narašča. Leta 2010 je tekmovanje potekalo pilotno, zato se ga je udeležilo le 199 učencev od četrtega do devetega razreda osnovne šole. Leta 2011, ko je bilo tekmovanje prvič izvedeno uradno, je na njem tekmovalo 3410 učencev od četrtega razreda osnovne do drugega letnika srednje šole. Leta 2012 je tekmovalo že 8138 tekmovalcev od četrtega razreda osnovne šole do konca srednje šole (Cerar in Rugelj, 2012). Leta 2013 pa je število tekmovalcev prvič preseglo 10.000, in sicer se je v tem letu šolskega tekmovanja udeležilo kar 12.040 tekmovalcev. Leta 2014 smo tekmovanje prvič organizirali za vse učence od drugega razreda osnovne šole do konca srednje šole, posledično pa se je število tekmovalcev na Bobru povzpelo na 16.803 (Bober, 2014).

Ker je za kakovost tekmovanja pomembno, da so naloge ustrezno zastavljene, moramo pri sestavljanju in izbiri nalog za tekmovanje, upoštevati določene kriterije. Za posamezno nalogo mora tako veljati, da se mora nanašati na računalništvo, informatiko ali računalniško pismenost; je rešljiva v treh minutah; je primerna za vsaj eno izmed starostnih kategorij (cicibober, bobrček, mladi bober, bober ali stari bober); je neodvisna od šolske snovi; je neodvisna od operacijskih sistemov in uporabniških programov; ima preprosta in lahko razumljiva navodila; je dolga največ eno stran; je rešljiva prek spleta, brez potrebe po dodatni strojni in programski opremi; ni moralno in/ali etično sporna; je zabavna in vsebuje slike (Dagiene in Futschek, 2008).

Naloge, ki so primerne za uporabo na tekmovanju, vsako leto izberejo na mednarodni delavnici, ki se je

udeležijo tako didaktiki računalništva kot računalnikarji iz sodelujočih držav. Delavnica poteka tako, da organizatorji v posameznih državah že vnaprej zberejo, pripravijo in podajo predloge tekmovalnih nalog. Ta naloge nato skupaj pregledajo, po potrebi popravijo, preoblikujejo, izpopolnijo in na koncu še določijo njihovo zahtevnost, starostne kategorije, za katere je posamezna naloga primerna, in tematski sklop, v katerega sodi. Izmed vseh tako zbranih nalog označijo najboljše, ki jih priporočijo za uporabo na šolskih tekmovanjih, preostale pa so prav tako na izbiro za uporabo na posameznih tekmovanjih. V Sloveniji za izbor nalog skrbi Programski svet tekmovanja Bober, ki sestavi dokončen izbor nalog, ki jih uvrsti na šolsko in državno tekmovanje (Pravilnik, 2014).

Tekmovalne naloge so označene kot različno zahtevne in jih lahko uvrstimo v različne tematske kategorije, kot so predstavitve podatkov, algoritmi, uporaba računalniških sistemov, strukture, vzorci, logične uganke ter IKT in družba (Cerar in Rugelj, 2012). Naloge so sestavljene tako, da se učenci prek reševanja problema neformalno srečajo z različnimi računalniškimi koncepti. Problemi so najpogosteje predstavljeni v obliki zanimivih zgodb, ki prikrito predstavijo računalniški koncept in tekmovalce pritegnejo k reševanju, saj so motivacijske, zabavne, vključujejo trike in presenečenja (Dagiene in Kashuba, 2011; Haberman et al., 2011).

Pri izbiri nalog poskušamo poskrbeti, da so naloge tematsko čim bolj raznolike, da na tekmovanje uvrstimo tako lahke naloge, ki jih lahko pravilno reši vsaj 50 % učencev, srednje zahtevne naloge, ki so že malo težje, in tudi težke naloge. Razlog za takšno sestavo nabora tekmovalnih nalog je predvsem ta, da po eni strani želimo računalništvo in računalniško pismenost čim bolj približati učencem, ki se z računalništvom sicer ne srečajo, hkrati pa moramo poskrbeti, da lahko na državno tekmovanje povabimo najboljše učence.

V šolskem letu 2013/2014 smo učencem zastavili naloge s področja algoritmov, podatkovnih struktur, kodiranja in uporabe računalnika (Demšar in Cerar, 2014). Izmed petnajstih zastavljenih nalog na šolskem tekmovanju so bile štiri naloge kategorizirane kot lahke, osem je bilo srednje zahtevnih in tri težke. Glede na rezultate, ki so jih pri posamezni nalogi dosegli tekmovalci, se je izkazalo, da smo se pri nekaterih nalogah uštel pri določanju njihove zahtevnosti. Najbolj očitna napaka je bila ta, da smo eno izmed nalog ocenili kot težko, pravilno pa jo je rešilo več kot 90 % tekmovalcev. Podobno se je pokazalo tudi pri nekaterih drugih nalogah, ki smo jih označili za lahke in so jih tekmovalci reševali slabše kot tiste, ki smo jih označili za srednje zahtevne, in pri nekaterih srednje zahtevnih nalogah, ki jih je več kot 50 % tekmovalcev rešilo pravilno (Nančovska Šerbec et al., 2014).

Ker si želimo, da do takšnih razkorakov v oceni zahtevnosti naloge in njenim dejanskim reševanjem ne bi prišlo, smo se odločili, da na manjšem vzorcu osnovnošolcev preverimo, kako se učenci lotevajo reševanja nalog in kaj jim pri tem predstavlja največjo težavo.

RAZISKAVA

Za raziskavo smo sestavili vprašalnik, ki je vključeval vprašanja zaprtega tipa, s katerimi smo izvedeli nekaj osnovnih podatkov o učencih in njihovem mnenju o tekmovanju Bober. V nadaljevanju pa so učenci reševali 4 naloge z lanskega tekmovanja Bober, ki so se izkazale za težje.

Opis vzorca

Anketo smo izvedli na 4 različnih osnovnih šolah, na katerih je anketni vprašalnik izpolnilo 91 učencev od četrtega do devetega razreda. Med anketiranci je bilo 48 deklet in 43 fantov. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno.

Tri četrte anketirancev se je v preteklosti že udeležilo tekmovanja Bober, več kot polovica vprašanih pa se je na tekmovanje tudi pripravljala bodisi v šoli bodisi doma in se tako že pred izpolnjevanjem anketnega vprašalnika srečala s podobnimi ali identičnimi nalogami. Večini vprašanih je tekmovanje Bober všeč ali zelo všeč.

Naloge

Anketirancem smo zastavili 4 različne naloge, pri čemer smo želeli, da poleg rešitve naloge, napišejo tudi potek reševanja in v nadaljevanju odgovorijo še na nekaj vprašanj, povezanih z reševanjem in razumevanjem vsake naloge posebej.

Barvanje plošč

V anketni vprašalnik smo kot prvo nalogo vključili nalogo *barvanje plošč*. Pri njej so morali učenci z upoštevanjem pravil pobarvati narisane plošče tako, da bi izvedeli, katere barve je določena plošča. Ozadje naloge je matematična teorija barvanja grafov (Demšar in Cerar, 2013).

V raziskavi se je izkazalo, da so učenci drugega triletja nalogo reševali predvsem na dva načina, in sicer tako da so pobarvali celotno sliko ali pa le plošče v smeri določene plošče. Pri barvanju so si nekateri pomagali z označevanjem barv s črkami, nekaj pa jih je o rešitvi tudi ugibalo.

Nalogo je pravilno rešilo 36 (39,6 %) vprašanih, od katerih je večina nalogo rešila od začetka do konca z barvanjem plošč. Le 3 učenci so pravilno uganili rešitev naloge.

Pretakanje vode

Druga naloga, ki je vzbudila naše zanimanje, je bila pretakanje vode. Pri njej so morali tekmovalci pravilno razbrati, kaj pomenijo posamezni ukazi in slediti navodilom za pretakanje vode iz jezera v vrča in nazaj. Za pravilno rešitev naloge je bilo treba povedati, kaj je ob koncu programa vsebina enega izmed vrčev. Ozadje naloge je programiranje in sledenje izvajanju programa (Demšar in Cerar, 2013).

V naši raziskavi je nalogo pravilno rešilo 26 (29 %) učencev. Več kot 50 % učencev se je odločilo, da bodo nalogo rešili tako, da bodo sledili izvedbi programa od začetka do konca oziroma do točke, kjer se zadnjič spremeni količina vode v izbranem vrču. Za ugibanje pravilnosti rešitve se je pri tej nalogi odločilo 18 učencev, od tega so 4 naloge rešili pravilno.

Pri tej nalogi smo preverili tudi razumevanje navodil. Največ težav pri razumevanju so imeli učenci pri tem, da lahko del vode pri pretakanju ostane v prvem vrču, saj želimo drugega napolniti le do vrha in ne čez, saj je to vedelo le 30 % vprašanih. Druga težava, ki se pojavi, je nezavedanje tega, da se delno poln vrč lahko do konca napolni. To je vedelo le 37 % vprašanih in 50 % tistih, ki so nalogo rešili pravilno. Menimo, da je glavna težava pri reševanju te naloge nenatančno branje navodil.

Letališče

Tretja naloga, ki smo jo zastavili učencem je bila naloga letališče. Od tekmovalcev je zahtevala, da v določenem zaporedju na tekoči trak razvrstijo kovčke, tako da pri polaganju kovčkov na tekoči trak pazijo, da kovček postavijo na tretje prazno mesto. Naloga je povezana z razvrščanjem z upoštevanjem določenih pravil (Demšar in Cerar, 2013).

Tudi v naši raziskavi se je naloga izkazala kot težka, saj jo je pravilno rešilo le 18 (20 %) učencev. Učenci, ki so nalogo rešili pravilno, so si pri reševanju bodisi v glavi zamislili, kako na trak polagajo kovčke, bodisi so si pomagali z risanjem novo naloženih kovčkov na tekoči trak. Rešitev naloge je poskušalo uganiti 17 učencev, vendar je ni uganil nihče.

Pri tej nalogi smo bili prepričani, da je težavo pri reševanju predstavljala tudi nejasnost v besedilu, kjer s poudarjanjem pravila lahko učence lahko zmedemo, zato smo o tem povprašali tudi učence. Izkazalo se je, da je to res lahko težava.

Dimni signali

Kot zadnjo nalogo smo izbrali nalogo *dimni signali*. Pri njej so morali tekmovalci ugotoviti, kako se v posamezni minuti širi informacija o nevarnosti z netenjem kresov na sosednjih hribih. Učenci so morali najti najbolj oddaljeno točko od začetne in prešteti najmanj koliko korakov potrebujejo do tja. Temu problemu v računalništvu rečemo iskanje najkrajše poti do najbolj oddaljene točke v grafu (Demšar in Cerar, 2013).

Nalogo je pravilno rešilo 24 učencev. Največ od njih se je reševanja lotilo tako, da so na sliki označevali, kako se ogenj širi, in tako prešteli, koliko minut je potrebnih, da obvestilo o nevarnosti doseže tudi najbolj oddaljeno točko.

Tudi pri tej nalogi je kar nekaj učencev odgovor ugibalo, in sicer 18 učencev, vendar je za razliko od prejšnjih nalog tu odstotek učencev, ki so pravilno uganili rešitev, bistveno večji, saj jih je odgovor pravilno uganilo kar 7, kar je 39 % tistih, ki so ugibali. Tako visok odstotek pravilno uganjenih odgovorov je lahko tudi na račun tega, da so učenci lahko izbirali med štirimi različnimi odgovori, kar kaže na to, da naloge s ponujenimi odgovori verjetno niso najbolj primerne za preverjanje znanja.

SKLEP

Z uporabo računalnikov se srečujemo iz dneva v dan, zato je pomembno, da razumemo, kako delujejo, in da vemo, kako se kreira nova vsebina. S tem spoznanjem se danes srečujejo mnoge države, ki želijo računalništvo umestiti v svoj novi kurikulum, predmete, kjer se učijo uporabe računalnikov, pa integrirati v druge predmete, kjer se lahko učenci seznanijo z njihovo uporabno vrednostjo.

Skupaj z uvedbo računalništva v šole se pojavlja tudi problem preverjanja računalniškega znanja učencev. Eden od načinov preverjanja je zagotovo preverjanje z uporabo nalog, ki jih uporabimo na računalniških tekmovanjih, ki niso samo programerska. Eno takih tekmovanj je tudi Bober.

Naloge z omenjenega tekmovanja bi bilo za boljše preverjanje znanja treba prilagoditi tako, da bi namesto zaprtega tipa vprašanj na koncu naloge raje postavili vprašanje odprtega tipa, saj s tem zmanjšamo možnost ugibanja.

Tako kot pri drugih predmetih se tudi pri reševanju računalniških problemov kažejo težave pri bralnem razumevanju nalog, zato je zelo pomembno, da se dvigne nivo bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev.

VIRI

- ACM/IEEE-CS Joint Curriculum Task Force. (2001). Computing Curricula 2001: Computer Science Volume. http://www.acm.org/education/curric_vols/cc2001.pdf (dostopno 22. 12. 2014).
- Bell, T., Curzon, P., Cutts, Q., Dagiene, V., Haberman, B. (2011). Overcoming Obstacles to CS Education by using Non-Programming Outreach Programmes. V: Informatics in schools : contributing to 21st century education, I. Kalaš, R. T. Mittermeir (ur.), LNCS 7013, Springer. 71–81.
- Bober <http://tekmovanja.acm.si/bober/o-bobru> (dostopno 23. 12. 2014).
- Bebras <http://bebras.org/?q=countries> (dostopno 21. 12. 2014).
- Cerar, Š., Rugelj, J. (2012). Bober – mednarodno tekmovanje v informacijski in računalniški pismenosti. V: Mednarodna multikonferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT - SIRikt 2012 (zbornik vseh prispevkov). Kranjska Gora. 1078–1085.
- Dagiene, V., Futschek, G. (2010). Introducing Informatics Concepts through a Contest. V: IFIP working conference: New developments in ICT and education. Amiens. Universite de Picardie Jules Verne.
- Dagiené, V., Kašuba, R. (2011). “Kangaroo” and “Beaver” – the contests for all pupils to be more interested in mathematics and informatics V: 6th Inter. Conf. Creativity in Mathematics Education and the Education of Gifted Students, Riga, Latvia. 56–61.
- Demšar, I., Demšar, J. (2013). Računalništvo brez računalnika. V: M. Jurišević (ur.), Motiviranje nadarjenih učencev za učenje naravoslovja : zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 38.
- Demšar, J., Cerar, Š. (2013). Bober 2013. Naloge in rešitve osnovnošolskega tekmovanja. <http://dajmi.fri.uni-lj.si/bober/2013-osnovna-sola.pdf> (dostopno 15. 12. 2014).
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. 2. izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gerlič, I. (2011). Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih osnovnih šolah (poročilo o raziskovalni nalogi za leto 2011). Maribor: Univerza v Mariboru. Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Center za računalništvo in informatiko v izobraževanju. <http://raziskavacrp.uni-mb.si/rezultati-os/> (dostopno 21. 5. 2014).

Haberman, B., Averbuch, H., Cohen, A., Dagiene, V. (2011). Work in Progress - Initiating the Beaver Contest on Computer Science and Computer Fluency in Israel. V: 41st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. October 12-15, 2011, Rapid City, South Dakota. 1-2.

Krajnc, R., Drinovec, A., Brodnik, A., Pesek, I., Nančovska Šerbec, I., Demšar, J., Žerovnik, A., Lokar, M. (2014). Program osnovna šola Računalništvo, neobvezni izbirni predmet, Učni načrt.

Marentič-Požarnik, B. (2008a). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B. (2008b). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 2008, letnik 59, št. 4. 28–51.

MIT (2014). Scratch – Zamisli si, programiraj, deli. <http://scratch.mit.edu/> (dostopno 31. 12. 2014).

Nančovska Šerbec, I., Cerar, Š., Rugelj, J. (2014). Tekmovanje Bober kot izziv za učenje računalništva med osnovnošolci. V: *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pravilnik. http://tekmovanja.acm.si/sites/tekmovanja.acm.si/files/storage/pravilnik_bober_2014.pdf. (dostopno 20. 12. 2014).

Resnick, M. (2012). *Mother' Day, Warrior Cats, and Digital Fluency: Stories from the Scratch Community*. <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/mothers-day-warrior-cats.pdf> (dostopno 30. 12. 2014).

The Royal Society. 2012. Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools. <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf> (dostopno 20. 12. 2014).

POVZETEK

V zadnjem času se poučevanje računalništva v osnovnih šolah premika od učenja uporabe računalniških programov k učenju o računalniških konceptih in reševanju računalniških problemov. Učitelji pri tem izvajajo na primer aktivnosti tipa računalništvo brez računalnika, uporabljajo programsko okolje Scratch in zastavljajo naloge s tekmovanja Bober.

V prispevku predstavljamo rezultate pilotne raziskave, s katero želeli izvedeti, kako se reševanja nalog s tekmovanja Bober lotevajo osnovnošolci.

Ugotovili smo, da imajo učenci težave pri razumevanju besedila nalog in da se zaradi ponujenih odgovorov večkrat odločajo za ugibanje pravih rešitev ali pa preverjanje pravilnosti odgovorov.

ABSTRACT

Lately the teaching of computer science in elementary schools has been shifting from learning how to use computer programs to learning about computer concepts and solving computer problems. In doing so, teachers, for example, make use of activities of the computer-science-without-a-computer type, use the Scratch programming environment and give assignments from the Beaver Computing Challenge.

The paper presents the results of a pilot research study, which wished to determine how elementary school pupils go about solving assignments from the Beaver Computing Challenge.

It has been established that pupils are having difficulty understanding the text of the assignments, and that because answers are offered they often choose to guess the correct solutions or check whether the answers are correct.

Sergeja Zemljarič, Vrtec Galjevica, Ljubljana

AKTIV KOT SKUPNOST UČEČIH SE - PRILOŽNOST ZA PROFESIONALNI RAZVOJ¹

UVOD

Edina stalnica v življenju so spremembe, kar še posebej velja za področje vzgoje in izobraževanja. Zaradi nenehnih sprememb, zahtev po visokih standardih in zaradi zahtev po večji kakovosti dela so učitelji, v našem primeru strokovni delavci v vrtcu, kot še nikoli doslej postavljeni pred zahtevo ali potrebo, da s profesionalnim razvojem nadgradijo svoje znanje in veščine (Craft, v: Peček, 2009) in eden od vzvodov za to je delovanje profesionalnih skupin kot skupnosti učečih se (oz. učečih se skupnosti).

V uvodnem delu prispevka predstavljamo, kaj o profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu piše v zakonskih in podzakonskih aktih, ki se dotikajo tega področja, v vsebinskem dokumentu s področja predšolske vzgoje, tj. Kurikulum za vrtce (1999), in v zadnjem poročilu OECD-ja. Sledi obravnava profesionalnega razvoja vzgojitelja, kjer pišemo o treh vrstah vzgojiteljev glede na njihov profesionalni razvoj in predstavimo pristope k profesionalnemu razvoju vzgojiteljev. V sklepnem delu prispevka sledi predstavitev primera: delovanje strokovnih aktivov v vrtcu Galjevica po načelih skupnosti učečih se. Najprej predstavimo razloge za nastanek strokovnih aktivov in nato na kratko opišemo vsebino strokovnih aktivov v tekočem šolskem letu 2012/2013.

OPREDELITEV PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNIH DELAVCEV V ZAKONODAJI IN VSEBINSKIH DOKUMENTIH, KI UREJAJO PODROČJE PREDŠOLSKE VZGOJE V SLOVENSKEM PROSTORU, TER ZADNJEM POROČILU OECD

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se začne z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in se konča z njihovo upokojitvijo (2011: 467).² Kakovost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je tako odvisna od kakovosti njim namenjenih izobraževalnih programov in usposobljenosti njihovih izvajalcev, od vpeljevanja v pedagoški poklic in od podpore (sistemske in osebne), ki jim je zagotovljena v različnih fazah profesionalnega razvoja (prav tam: 467).

Med cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki so zapisani v 2. členu ZOFVI (2007),³ je v 12. alineji določeno, da je treba spodbujati vseživljenjsko izobraževanje.

Pravilnik (2004) določa, da je cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju med drugim podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca.

Tudi v Kurikulumu za vrtce (1999) piše o profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v razdelkih o ciljih⁴ ter o načelih uresničevanja ciljev⁵ Kurikula za vrtce.

V Poročilu OECD⁶ (2012: 143) je poudarjeno, da izobrazba strokovnih delavcev ter njihovo nadaljnje izobraževanje in profesionalni razvoj prispevajo k povečanju

¹ Del članka je bil objavljen v reviji Vzgojiteljica.

² Vloga strokovnega delavca v vrtcu, šoli, organizaciji za izobraževanje odraslih ali v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah se namreč precej razlikuje od vloge, ki jo je imel v preteklosti. Predvsem postaja vse kompleksnejša, kar izobraževalce strokovnih delavcev postavlja pred nove izzive in naloge (prav tam: 471).

³ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja uveljavljen leta 1996 je bil večkrat noveliran. V prispevku se s tem razlogom sklicujemo na zadnjo novelo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (zadnje uradno prečiščeno besedilo – UPB5) objavljeno v Uradnem listu RS, to je noveliran ZOFVI iz leta 2007.

⁴ Med cilji Kurikula za vrtce je zapisano, da je vrtcem in njihovim strokovnim delavcem s tem dokumentom podeljena večja avtonomnost in s tem tudi večja strokovna odgovornost.

⁵ Obravnavanega področja se v Kurikulumu za vrtce (1999) dotikajo naslednja načela uresničevanja ciljev kurikula za vrtce:

- načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev vrtca,
- načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma,
- načelo pogojev za uvedbo novega kurikula,
- načelo horizontalne povezanosti, načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja (prav tam: 9).

⁶ Raziskave so za omogočanje visoko kakovostnih storitev in rezultatov identificirale kot pomembne naslednje sposobnosti in lastnosti strokovnih delavcev v predšolski vzgoji:

- dobro razumevanje oz. poznavanje otrokovega razvoja in učenja,
- sposobnosti za razvoj otroških perspektiv,
- sposobnosti dajanja pohval, zastavljanja ustreznih vprašanj in odzivanja na otroka,
- vodstvene sposobnosti, sposobnosti za reševanje problemov in razvoj načrtovanja za usmerjeno poučevanje,
- dobro besedišče in sposobnost izvajanja otroških idej (OECD 2012: 146).

Zgoraj našteje lastnosti oz. spretnosti oz. znanja kažejo na sposobnosti bolj izobraženih strokovnih delavcev za ustvarjanje visoko kakovostnega pedagoškega okolja (prav tam: 146).

kakovosti pedagoške prakse, ki je tesno povezana z boljšimi rezultati otrok. Obenem pa bolj izobrazeno strokovno osebje⁷ oblikuje visokokakovostno pedagoško okolje za otroke.

PROFESIONALNI RAZVOJ STROKOVNEGA DELAVCA

Vonta (2009: 141) pravi, da vzgojiteljeva profesionalna rast močno vpliva na kakovost izhodnih kazalnikov kakovosti, tj. sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalnosti, sposobnosti izbiranja in odločanja otrok ipd. Verjetno noben dejavnik v vzgojno-izobraževalni instituciji ne vpliva na otroke bolj kot osebna in profesionalna rast vzgojitelja. Jedro profesionalnega razvoja vidijo nekateri avtorji (Barth, 2000) v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, pojmovanj in materialov za otroke ter v stalnem prilaganju svojih dejanj na temelju sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev.

Razmišljujoče učenje iz prakse, značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij,⁸ postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno (Cizek, 1993, povzeto po Marentič Požarnik, 1998: 247), saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja.

Barth (Barth, 2000, v: Vonta, 2009) meni, da lahko vzgojitelje glede na profesionalni razvoj razdelimo v tri vrste:

1. V prvo skupino sodijo tisti, ki niso niti sposobni niti pripravljeni, da bi kritično preučili svojo prakso, hkrati pa tudi niso pripravljeni, da bi to storil kdo drug.
2. V drugo skupino sodijo vzgojitelji, ki so kar sposobni in pripravljeni za stalno preverjanje in reflektiranje tega, kar počnejo, in občasno v svoje delo na podlagi takšne refleksije vnesejo določene spremembe. Prihodnje delo načrtujejo na podlagi tega, kako stvari potekajo danes. Toda ti vzgojitelji se ne počutijo dobro, če kdo drug preučuje njihovo prakso. Zadovoljstvo in potrditve svojega dela dobijo od svojih otrok v oddelku, navzočnost drugih oseb (odraslih) pa ni zaželena. Te doživljajo kot zavoro, oviro in ne kot pomoč.

3. Tretja, najmanjša skupina vzgojiteljev pa je zmožna in pripravljena kritično analizirati svojo prakso in jo tudi »predstaviti« drugim odraslim. Vzgojitelji v tej skupini so zmožni sami poskrbeti za svoj profesionalni razvoj in praviloma niso odvisni od zunanjega razvijalca profesionalnega razvoja. Pri njih je tudi kolegialnost največkrat že oblikovana in lahko delijo svoje vedenje. Tako pride do nivoja, ko je vsak vzgojitelj profesionalni razvijalec za vsakega drugega vzgojitelja, s čimer se osamitev vzgojiteljevega dela močno zmanjša.

Pri profesionalnem razvoju se zato pogosto osredotočimo na to, da bi vzgojitelji iz prve skupine postopno napredovali v drugo skupino, vzgojitelji iz druge skupine pa v tretjo. Pri tem pa je treba upoštevati, da pri vzgojiteljih v prvi in drugi skupini obstaja določena stopnja strahu in nezaupanja, ki ju prenašajo tudi na druge vzgojitelje in tudi na otroke v svojem oddelku. Prav to pa je strup, ki zavira razvoj skupnosti učech se (Vonta, 2009: 142).

Vonta (prav tam: 142) v nadaljevanju zapiše, da so načini, s katerimi skušamo vplivati na profesionalni razvoj, zelo različni, vendar pri tem ne gre pozabiti, da poleg tega, kako se vzgojitelji odzivajo na svojo prakso, obstaja tudi razlika med njimi glede učnih stilov. To pomeni, da ni vsak pristop k profesionalnemu razvoju primeren oziroma ustrezen za vsakega vzgojitelja, tako kot ni vsaka strategija za razvoj vrtca primerna za vsak vrtec. Profesionalni razvoj in razvoj vzgojitelja sta odvisna in povezana z nekaterimi dejavniki, ki jih je treba upoštevati v procesu učenja. V nadaljevanju nekatere med njimi ločeno opisujemo, čeprav se v praksi največkrat prepletajo.

Refleksija lastne prakse

Schon (Schon, 1983, v: Vonta, 2009) meni, da se ne naučimo veliko iz svojih izkušenj, ampak se največ naučimo predvsem iz svoje refleksije oziroma svojega razmišljanja o lastnih izkušnjah. »Refleksija je mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušenj, problema, obstoječega znanja ali vpogledov.« (Korthagen, 1999, cit. po Marentič Požarnik, 2000: 6)

Samoocenjevanje in samousposabljanje

Načeloma velja, da lahko postanejo vzgojitelji zelo točni pri samoocenjevanju, zapiše Vonta (2009: 143)

⁷ Sporočilo Poročila o učiteljih (OECD, 2005, v OECD, 2012) je, da so dobro izobraženi strokovni delavci ključni dejavniki pri zagotavljanju visoko kakovostne predšolske vzgoje z najboljšimi rezultati na kognitivnem in socialnem področju pri otrocih (OECD 2012: 144).

⁸ Vzgojitelji morajo biti sposobni postaviti svojo implicitno pedagogiko oz. svoje obnašanje in pojmovanje o tem, kaj delajo, kaj se dogaja v njegovem oddelku in zakaj, v odnos s tem, kar počnejo in pojmujejo drugi vzgojitelji v drugih oddelkih, in tudi s tem, kar od njih pričakujejo vodstvo vrtca, lokalna skupnost, država (Vonta, 2009)...

v nadaljevanju. Če pa želimo samoocenjevanje spremeniti v orodje profesionalne rasti, potem je treba vzpostaviti sistem dokumentirane refleksije in raziskovanja (npr. vzgojiteljev listovnik). Po mnenju Danielsonove in McGreala (Danielson, McGreal, 2000) je samoevalvacija nujen sestavni del evalvacijskega postopka in tudi profesionalne rasti, nikakor pa ni edini. Samoevalvacija nudi dober vir informacij. Če so evalvacijski kriteriji dobro opisani z nivoji kakovosti, lahko vzgojitelji ugotovijo svoje močne in šibke strani. Vsekakor pa je ta del spodbuden za vzgojitelja, da preuči svojo prakso in dokaze, ki jih lahko zbere za samoevalvacijo.

Skupnost učečih se

Vonta (2009: 144 in 145) nadaljuje, da je za profesionalno rast izjemno pomembna izmenjava izkušenj in pogledov na možne rešitve. Sodelovanje ponuja veliko več možnosti za uravnoteženo in popolnejšo interpretacijo prakse. V primeru, ko skupina vzgojiteljev sodeluje pri projektu, s katerim želijo razširiti svoje znanje, oblikujejo skupnost učečih se. To je skupina ljudi, ki teži k skupnemu cilju, pri tem pa med njimi ni razlik v statusu; vsi so enakopravni in vsi so vključeni v aktivnosti, s katerimi želijo pospešiti, dvigniti in razviti svoje razumevanje. Toda tudi v tem primeru mora biti okolje varno za tveganje, saj za strah v takšni skupnosti ni prostora

Usposobljeni opazovalci

Vonta (2009: 145) zapiše, da so naslednji dejavnik, ki prispeva k profesionalni rasti vzgojitelja, usposobljeni ocenjevalci. Dober ocenjevalec zna pritegniti vzgojitelja v zelo strokoven dialog in skozi doseženo soglasje v takšnem dialogu prispeva k skupnemu razumevanju, kaj je dobra praksa.

Vpliv evalvacije vzgojitelja na njegov profesionalni razvoj

Opredelitev zgledne, vzorne prakse z nivoji uresničevanja lahko pospešuje profesionalni razvoj, zapiše Vonta (2009: 145). Ko vzgojitelji vedo, kaj je dobra praksa in kako se ta kaže v različnih pogojih, so že vključeni v strokovno razpravo in po navadi reflektirajo tudi svojo prakso. Od vseh elementov sistema evalvacije vzgojiteljev prav ti postopki najbolj prispevajo k njihovi strokovni rasti.

PRIMER: STROKOVNA AKTIVA POSTANETA SKUPNOST UČEČIH SE

S težnjo, da bi uresničili načelo o vseživljenjskem izobraževanju in udejanili načelo integracije in inkluzije ter obenem na eni strani razvili zmožnosti za opazovanje otroka in spremljanje njegovega razvoja ter na drugi strani zmožnosti opazovanja in analiziranja uporabe različnih učnih pristopov, pojmovanj in materialov za otroke (predvsem za otroke s posebnimi potrebami), sta nastala v nadaljevanju predstavljena aktiva v vrtcu Galjevica kot možnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu. Kot pravi Vonta (2009: 146), namreč najnovejši pristopi k profesionalnemu razvoju med drugim zahtevajo, da vzgojitelj sodeluje v študijskih skupinah ali v strokovnih združenjih s kolegi in prispeva k skupnemu cilju. S tem v zvezi govorimo o skupnostih učečih se.

Prvi aktiv, ki se imenoval Opazovanje in beleženje otrokovega razvoja (v nadaljevanju: aktiv OBOR),⁹ je vodila svetovalna delavka vrtca. Drugi aktiv, ki se imenoval Aktiv za strokovne delavce, ki imajo v oddelke integrirane otroke s posebnimi potrebami oz. otroke s primanjkljaji v socialnem prilagajanju (v nadaljevanju: aktiv OPP),¹⁰ pa je vodila svetovalna delavka v sodelovanju z vzgojiteljico za izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki je bila zaposlena v našem vrtcu. Strokovna aktiva sta načeloma potekala v popoldanskem času, in sicer od 16.00 do 17.30, da so se ju lahko udeležili vsi strokovni delavci našega vrtca. Trajala sta približno dve šolski uri. Udeležba na obeh je bila za strokovne delavce prostovoljna.

Večina srečanj aktivov je bila izvedena v prostorih vrtca, in sicer v igralnicah, kjer smo formalno vzdušje skušali razrahljati že s samo postavitvijo stolov. Ti so bili vedno postavljeni v polkrog, ki je nakazoval željo po pogovoru s strokovnimi delavci. Želeli smo namreč vzpostaviti sodelovanje med udeleženci aktivov, kar pomeni odpiranje vrat za spoznavanje ljudi med seboj, razvijanje medsebojnega zaupanja, kolegialnosti, izmenjavanje osebnih in strokovnih izkušenj in s tem medsebojnega učenja. Če strnemo, z delom v aktivih smo želeli vsakemu strokovnemu delavcu ponuditi možnost za profesionalni razvoj na način učeče se skupnosti in usposobljenih opazovalcev, ki smo ju opisali v razdelku profesionalni razvoj vzgojitelja.

⁹ V šolskem letu 2011/12 smo v vrtcu Galjevica oblikovali obrazec za spremljanje otrokovega razvoja, ki je bil zasnovan na osnovi področij razvoja predšolskega otroka in ne kurikularnih področij. Zraven omenjenega obrazca je bila dodana razvojna lestvica, ki je služila strokovnim delavcem v oporo pri izpolnjevanju zgoraj imenovanega obrazca. Tekom izpolnjevanja tega obrazca so se med strokovnimi delavci pojavile različne dileme vezane predvsem na nerazumevanje terminov zapisanih v obrazcu. V podporo strokovnim delavcem pri razreševanju omenjenih dilem in obenem razvoju zmožnosti za opazovanje otroka in spremljanjem njegovega razvoja, se je v šolskem letu 2012/13 oblikoval aktiv imenovan opazovanje in beleženje otrokovega razvoja.

¹⁰ Razlogi za nastanek aktivna za strokovne delavce z integriranimi otroki s posebnimi potrebami in otroci s primanjkljaji v socialnem prilagajanju so naslednji:

- Zapisi v poročilih letnih delovnih načrtov oddelka – pri poglavju, katerih izobraževanj si želijo v bodoče, so nekateri strokovni delavci zapisali, izobraževanja o delu z otroki s posebnimi potrebami;
- Pogovori s strokovnimi delavci – opravljenih ob prihajanju svetovalne delavke v oddelke z vključenimi otroki s posebnimi potrebami;
- Težnja po udejanjanju načela integracije in inkluzije.

Povečevanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v naš vrtec v zadnjih letih (v šolskem letu 2010/11 je bilo v naš vrtec vključenih 8 otrok s posebnimi potrebami, v šolskem letu 2011/12 jih je bilo 12 in ob zaključku šolskega leta 2012/13 je bilo vključenih 23 otrok s posebnimi potrebami).

Aktiv OBOR je bil v šolskem letu 2012/2013 sklican dvakrat. Prvo srečanje je bilo predvsem teoretične narave, saj je bil njegov namen predstaviti terminologijo. Da bi se izognili suhoparnosti, obenem pa vzpostavili dvosmerno komunikacijo med udeleženci in predavateljico, so na začetku udeleženci povedali, kako so preživeli dan, kako se trenutno počutijo in kaj bi želeli izvedeti na tem srečanju aktiva. Sledila je teorija, ki je bila, kjer je vsebina to omogočala, podkrepljena z demonstracijo (npr. nepravilnih položajev pri sedenju in njihove korekcije) in s praktičnim prikazom vaj za spodbujanje določenega področja razvoja (npr. risanje). Ob koncu sta bila ob uporabi videoposnetka omogočena razprava s strokovnimi delavci ter razmišljanje o vidnem/opaženem na posnetku. Na koncu srečanja je bila izvedena še evalvacija, v kateri so udeleženci povedali, ali so izvedeli vse, kar so želeli. Podobne oblike dela kot na prvem so bile uporabljene tudi na drugem srečanju aktiva.

Menimo, da smo s srečanjema aktiva OBOR v šolskem letu 2012/2013, razrešili dileme strokovnih delavcev o terminologiji, ki se uporablja v okviru posameznih razvojnih področij, in v diskusiji odgovorili na njihova druga vprašanja, ki so se jim porodila pri izpolnjevanju omenjenega obrazca, ter jih s tem razvili v usposobljene opazovalce otrokovega razvoja.

Aktiv OPP je bil v šolskem letu 2012/2013 sklican šestkrat. Načeloma se je srečanj udeleževalo do največ 13 strokovnih delavcev. Oblike dela na srečanjih so se razlikovale glede na predavatelje in obravnavane vsebine ter lokacije izvedbe srečanja aktiva.

Na srečanju aktiva na temo motnje avtističnega spektra je predavateljica s predstavljenim vedenjem skušala prikazati, kako doživljajo svet otroci z omenjeno motnjo. S pomočjo slikovnega gradiva je prikazala urejenost prostora in izvedbo dejavnosti z metodo TEACCH. Ob koncu pa je ob prebiranju primerov socialnih zgodb predstavila ključne sestavine, ki naj bi jih ta motnja vsebovala, in njeno zgradbo. Pri predstavitvi metode BrainGym je že vabilo na aktiv najavljajo aktivno (telesno) sodelovanje, saj morali udeleženci priti na srečanje v udobnih oblačilih (trenirki) in s plastenko vode. Na srečanju je izvajalka najprej praktično izvedla vajo, udeleženci pa so jo morali nato ponoviti. Na srečanjih aktivov, kjer sta bili osrednji temi govorno-jezikovna motnja in sezorna integracija, je teoretični predstavitvi sledil pogovor med predavateljico in udeleženci aktiva.

Na srečanju aktivov, ki sta bila izvedena v specializiranih institucijah za otroke s posebnimi potrebami, so predstavitvi institucij in pogovoru oz. izmenjavi izkušenj sledile hospitacije v različnih oddelkih, kjer so bile prikazane različne metode dela z otroki in gradivi, ki jih pri tem uporabljajo.

Menimo, da so strokovni delavci z zgoraj predstavljenimi srečanjmi aktiva pridobili v prvi vrsti znanje oz. predstavo o posamezni motnji, primanjkljaju oz. oviri. Ob tem pa so spoznali, opazovali in analizirali različne učne pristope in gradiva za otroke s posebnimi potrebami v oddelku. Hkrati so lahko strokovni delavci izrazili svoje dileme, postavili vprašanja, ki se jim porajajo pri vsakodnevem delu s temi otroki, in dobili odgovore nanje. Ne nazadnje pa so imeli tudi priložnost, da so si lahko med seboj izmenjali izkušnje o delu z otroki s posebnimi potrebami in sodelovanju z njihovimi starši. Z vsem zapisanim smo ponudili možnost za njihov profesionalni razvoj po načelih skupnosti učečih se in usposobljenih opazovalcev o ustreznosti učnega pristopa in gradiva za otroka oz. otroke s posebnimi potrebami v njihovem oddelku.

SKLEP

Izobrazba strokovnih delavcev v vrtcu, njihovo nadaljnje izobraževanje in profesionalni razvoj so pomembne sestavine kakovosti predšolske vzgoje, zato menimo, da je temu področju treba nameniti posebno pozornost – ga spodbujati, smiselno načrtovati (glede na potrebe strokovnih delavcev, vključenih otrok in njihovih staršev ter družbenih sprememb), kontinuirano spremljati, analizirati in evalvirati.

V prispevku smo se osredotočili predvsem na nadaljnje izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj, kar lahko razvijamo in zagotavljamo v sklopu naših vrtčevskih zmognosti, medtem ko je izobrazba strokovnih delavcev odvisna od vodenja izobraževalne politike za strokovne delavce v vrtcih na nacionalni ravni, pa tudi od kadrovske politike vodstva vrtca.

S predstavljenim načinom dela v dveh strokovnih aktivih kot priložnostjo za za profesionalni razvoj strokovnih delavcev smo skušali v vrtcu Galjevica zagotoviti kakovostno okolje za vse otroke našega vrtca, da se bodo lahko v predšolskem obdobju optimalno celostno razvijali, in obenem uresničevati načelo enakih možnosti ter načelo integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v vrtce in šole.

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (dostopno 16. 8. 2015).

Kurikulum za vrtce 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.

OECD 2012. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

Peček, P. (2009). Profesionalni razvoj zaposlenih v šolstvu. V: Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: letni pogovor, ur. S. Jančan, 10-19. Kranj: Šola za ravnatelje.

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910> (dostopno 16. 8. 2015).

Vonta, T. (2009). Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zakon o vrtcih (Zvrt). <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=2005100&stevilka=4349> (dostopno 16. 8. 2015).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (dostopno 16. 8. 2015).

Tatjana Furjan

DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE IN RAZVIJANJE PISMENOSTI OTROK

UVOD

Do koder sežejo moji spomini v otroštvo, se v možganih odvijajo filmčki, barve, zvoki in vonjave misli, besed, dogodkov in dejanj. Moč preteklih doživetij in izkušenj je neverjetna ter neizbrisna, čeprav včasih zakopana globoko v podzavest in včasih izražena skozi vsakodnevne dejavnosti. Izrečene in zapisane besede ostajajo v slišnih in vidnih, jasnih ali nejasnih meglicah spominov in se vračajo z novimi dogajanjem, izrekami in zapisi. Vsak človek se uči od prvega trenutka življenja dalje, vprašanje je le česa in kako.

V zadnjih letih opažamo manjši interes otrok za branje in pisanje pri vseh generacijah, kar povezujemo s splošno naravnostjo na udobje in mogočen razvoj sodobne tehnologije, še zlasti dostopnost televizije in še močnejši vpliv računalnika, ki predstavlja zanimive, enostavne in pestre možnosti uporabe. Najpomembnejši za razvoj vrednot in usmerjanje v dejavnosti je prav gotovo zgled pomembnih ljudi iz okolja, tako domačega kot širšega. Kar je pomembno nam, postane pomembno tudi otroku, če so besede in ravnanja usklajeni – zgled.

Poleg zgleda so temeljni pogoji za učenje česar koli:

- urejeno učno spodbudno okolje,
- umirjenost udeležencev,
- spoštljivi upoštevanje medsebojni odnosi,
- gradnja na trdnih temeljih – povezava novega s predznanjem in z že znanim ter
- izbira individualno ustreznih vsebin, dejavnosti in zahtev.

Otroci so po naravi bolj ali manj radovedni in vedoželjni, drugače ne bi nikoli shodili, spregovorili ali kar koli poizkušali. Novorojenček se premika, posluša, joka, spregleda. Dojenček opazuje, posnema, poizkuša, preizkuša, ponavlja; am, ma, ama, ata, aba, baba, abab, kar naprej, dokler ne nastane mama, ata, baba, babi ... Zelo kmalu zvoke, zloge in besede poveže z osebami, predmeti in pojmi. Če je nečesa preveč, se zmede. Če v možganih ni ničesar, na kar bi se vsebina navezala, lahko spolzi mimo, v pozabo.

Otroci se radi učijo, še posebno ob pestrih in zanimivih doživetjih in še prav posebno, če ne ostanejo le opazovalci, pač pa jim omogočimo, da postanejo ustvarjalci. Da lahko zidajo, podirajo, spreminjajo. Ustvarjajo, bodisi s škatlami, kockami ali z besedami. Čim bolj so vsebine in pripomočki povezani z realnim življenjem, tem raje jih uporabljajo. Rišejo, pišejo, radirajo, brišejo, oblikujejo, izdelujejo ...

Ljudje smo socialna bitja in otroci si na neki stopnji že v vrtcu radi med seboj pomagajo, se dopolnjujejo in veselijo svojih in tujih dosežkov. Vendar le, kadar je nam pomembno, ko z lastnim zgledom učimo spoštovanja, strpnosti, sodelovanja, iskrenosti in zdrave kritičnosti. Vse to je izvedljivo prek domiselnega in ustvarjalnega pouka, ki dopušča ne le, da napake naredijo, ampak predvsem, da svoje sami popravijo, ob pomoči ali podpori drugih, če jo potrebujejo, z uporabo lastnih idej in zamisli, kadar se utrjejo, ter ob upoštevanju navodil oziroma izkušenj drugih, zlasti glede varnosti, iskanja in izbire načinov ter uspešnosti.

Šola igra pomembno vlogo v življenju ljudi, če hočemo ali ne, če se zavedamo ali ne, najmanj do konca obveznega šolanja. Zato je prav, da *zavedanje pomena lastnega jezika* oblikujemo v vsakem trenutku z vsem svojim delovanjem. Da ves čas na vse možne načine jasno sporočamo, da nam je mar, da je pomembno.

NAMEN

Navesti in opisati želim nekaj primerov dejavnosti, ki so po mojem mnenju pomembno vplivale na razvoj bralne pismenosti petošolcev, omogočile smiselno med predmetno povezavo pouka, delovale spodbudno na notranjo motivacijo učencev in mene – učiteljice, zlasti zaradi povezave z vsakodnevnim življenjem, s predznanjem otrok in občutenjem zadovoljstva ob uresničevanju lastnih idej in uspešnosti izvedbe. Nudijo poljubne možnosti vsebinskega in organizacijskega spreminjanja in prilagajanja vsem šolskim obdobjem, različnim sposobnostim in interesom ali predmetnim področjem.

Otroci se najraje in najbolj uspešno učijo, ko smejo biti, kar po naravi so: raziskovalci in ustvarjalci. Vsaka učna snov tega ne omogoča. Zato je dobro izkoristiti vsako, ki to dopušča.

Spodbujanje in razvijanje **pismenosti** otrok je eden najosnovnejših ciljev zlasti osnovne šole. V SSKJ piše, da je pismenost znanje branja in pisanja, ter ekspresivno: znanje, poznavanje česa sploh. **Pismen** je tisti, ki zna brati in pisati ter z veseljem, lahkoto veliko piše ali objavlja.

V vsakem oddelku, kjer poučujem, vsako leto ustvarimo novo 'oddolčno zgodbo'. Otroci so drugi, namen ostaja isti. Cilji so vedno doseženi vsaj minimalno ali povprečno. Dostikrat so celo preseženi. Sposobnosti otrok, njihovo zanimanje, vedoželjnost, domiselnost in ustvarjalnost

se prepletajo z mojimi idejami, različnimi situacijami ter možnostmi. Tako nastajajo 'mini oddelčni projekti', ki jih največkrat zaključimo s predstavitvijo in razstavo. To so nastopi za: sošolce iz oddelka, sošolce drugega oddelka, sošolce na šolski prireditvi, starše, stare starše in druge starejše in mlajše ljudi v šoli, vrstnike s posebnimi potrebami ter druge (vrtec, društvo v sosesčini).

Nekateri se zaključijo s sodelovanjem na natečajih, včasih tudi z nagrado ali z objavo v lastnoročno izdelani individualni ali oddelčni 'knjižici', včasih tudi v pravem časopisu ali reviji. Drugi izzvenijo v prazno, tretji preprosto ostanejo na nivoju doseganja zapisanih šolskih ciljev, standardov ali zahtev. Bistveno je, da otroci dejavno ustvarjajo lastno izražanje prek govorjene in pisane besede kot poslušalci, govorci, bralci in osebe, ki pišejo. Pogovarjajo se, poročajo, predstavljajo, igrajo, gledajo in poslušajo, spoznavajo, berejo in pišejo raznovrstna umetnostna in neumetnostna besedila. Nekako mimogrede se seznanijo z deli besedil, manj znanimi in zanimivimi besednimi zvezami ter se učijo pomenov raznovrstnih pojmov. Bogatijo besedišče, uživajo v lepotah slovenske besede, odkrivajo širne možnosti izražanja, se veselijo uspehov in se, ne nazadnje, učijo premagovati težave in ovire, ki jih ni malo, pa tudi strah pred izpostavljanjem z nastopanjem, kar je najlaže v majhni skupini, kot je oddelek, če člani omogočajo občutke čustvene varnosti.

Ti mali projekti s svojimi malimi nastopi so za vse udeležence izjemno pomembni zaradi: povezav in odnosov, ki nastanejo pri tem individualno sodelovalnem načinu dela; pozitivne individualizacije in diferenciacije, ki se jima tako ne moremo izogniti; znanja govorjenja, poslušanja, branja in pisanja, ki postane hkrati nujnost, izziv, vir, dejavnost, cilj in rezultat.

Učenci so različni in prav tako smo različni učitelji. Glede sposobnosti, spretnosti, motivacije, interesov, predznanja, vrzeli v znanju, navad, temperamentov, osebnosti ... Učiteljeva vloga je pridobljeno izobrazbo čim bolje izkoristiti, nadgraditi in z njo na delovnem mestu izpolniti svojo nalogo, morda celo poslanstvo. Učni načrt, paleto didaktičnih načel in metodičnih poti poznamo vsi. Otrokom jih lahko nudimo, prilagajamo ali jih razvijamo za njih razvijamo na zelo različne načine. Za uspešnost ravno zaradi raznolikosti obojih ni možno oblikovati receptov. Zelo pomembno je, da smo ustvarjalni, domiselni in iznajdljivi. Vsak mora svoj način najti sam; izmed vsakodnevnih možnosti, situacij, predpisanih vsebin in načinov izbrati in ustvariti tiste, ki pomagajo razviti lastno pismenost in pismenost otrok. To je dolgotrajen proces. Marsikatero težavo lahko presežemo. Marsikatero dosežke lahko vrednotimo le na podlagi vtisov, saj številni v življenju niso merljivi, v šoli pa niti zaznani, kaj šele merjeni.

Uspešno izpeljane dejavnosti zadnjih let v 5. razredu:

1. Od ideje do knjige – Lepa beseda lepo mesto najde
2. Od knjige do igre
3. Od ljudske pesmi do knjige
4. Od knjige do knjige
5. Pravljичno pesniški koledar
6. Naši najljubši knjižni junaki
7. Slovenske šege in navade od prosinca do malega travna
8. Od filma do knjige

PREDSTAVITEV PRIMERA

Predstavila bom dejavnost, ki smo jo poimenovali **slovenske šege in navade od prosinca do malega travna**, pri kateri se je prvi pomladni dan idealno ujel s ptičjo svatbo, našimi idejami, zavzetostjo, učnim načrtom in prizadevanji za boljšo pismenost otrok.

Prvič sem se ob tovrstni temi in načinu dela lotila vrednotenja z ocenjevanjem.

Učno-vzgojni cilji

Učenci:

- znajo poiskati umetnostna in neumetnostna besedila glede na zadano nalogo in v njih poiskati, kar potrebujejo,
- znajo poiskati ljudi, ki jim pri delu lahko pomagajo,
- se učijo sodelovati pri delu v skupini s sošolci in učiteljem, izraziti, uskladiti svoje znanje in ideje, jih sestaviti in posredovati v obliki individualnega in skupnega miselnega vzorca,
- znajo svoje predznanje združiti z novimi podatki, informacijami, jih oblikovati v skupno knjižico ter se pošteno dogovoriti glede odgovornosti za posamezna poglavja (skupina – knjižica, posamezniki – posamezna poglavja),
- znajo zanimivo predstaviti izbrani običaj,
- spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni miselni dejavnosti, na kateri se je treba pripraviti, zato so pri tvorjenju besedil natančni in sistematični (pomoč in zgled, moja pisna navodila za delo),
- učijo in navajajo se presojati smotrnost in učinkovitost dejavnosti, ravnanja,
- zastavljene cilje vrednotijo s stališča posameznika in skupine ter se učijo ocenjevati lastno uspešnost in uspešnost sošolcev ter kritično ugotavljati možnosti za lastni napredek in napredek skupine.

Medpredmetna povezava

SLO

- pogovarjajo se med seboj in z drugimi ljudmi (sorodniki, knjižničar, ...) o slovenskih običajih šegah in navadah, ki jih poznajo,
- razmišljujoče in kritično iščejo literaturo z dano tematiko,
- ideje in podatke znajo prikazati z miselnim vzorcem,
- znajo oblikovati neumetnostno besedilo na dano temo,
- izdelajo preprosto knjižico s poglavji;

DRU

- pridobivajo znanje o slovenskem kulturnem in družbenem okolju,
- usvajajo spretnosti aktivnega ravnanja, osnov raziskovanja in razlaganja,
- razumejo, kaj so šege, navade in prazniki,
- spoznajo nekatere slovenske šege in navade,
- oblikujejo spoštovanje do kulturne tradicije svojega naroda, posredno do vsakega (kdor spoštuje sebe, spoštuje tudi druge);

GVZ

- vzbudijo veselje in pozitivna čustva ob glasbi,
- oblikujejo pozitiven odnos do slovenske glasbene kulture,
- poslušajo slovenske otroške pomladne pesmi (Kukavica, Sinička, Slišala sem ptičko pet),
- pojejo slovenske narodne pesmi (Čuk se je oženil, Sinička, Ptičja svatba);

LVZ

- ugotovijo uporabnost toplih in hladnih barv,
- razvijajo opazovanje, likovno mišljenje in domišljijo z likovnim urejanjem svoje knjižice,
- razvijajo možnost sodelovanja ob izbiri materialov, velikosti, opremljenosti skupne knjižice,
- utrdijo spoznanje, da so črke in besedila zbirke znakov, ki se uporabljajo kot sporočilo,
- seznanijo se z osnovami smiselnega povezovanja besedila in risbe, slike ali fotografije v enotno sporočilo,
- razvijajo občutek za likovno oblikovano besedilo,
- spoznajo pojme: sporočilo; črke, besedilo (znaki), ročni in elektronski zapis znakov;

NIT

- načrtujejo, se dogovarjajo, konstruirajo, usmerjajo, nadzorujejo in oblikujejo knjižice s preprostimi vezavami; vezanje, spenjanje, šivanje, lepljenje,
- preizkušajo papirna gradiva ter uporabljajo pripomočke za njihovo obdelavo,

- za svoje izkustveno delo uporabljajo prave knjige, risbe, slike, fotografije, lahko tudi računalnik in pripomočke, ki se jih domislijo sami,
- spoznavajo, da moramo uporabljene materiale uporabljati varčno,
- razvijajo pozitivne osebnostne lastnosti in oblikujejo pozitiven odnos do drugih ljudi in stvari.

Okvirni načrt in potek dela

1., 2. DRU

Ponavljanje s pogovorom o slovenskih navadah, šegah in običajih; razlaga pojmov.

SSKJ 1997: Navada je, kar dobi zaradi ponavljanja ustaljeno obliko. Na primer: hišne, vsakdanje, slabe, delovne, človekove, živalske, mestne, prometne, pozdravljanje, hoja v hribe, pustne ... Običaj in šega je, kar se v ustaljeni obliki ponavlja (iz roda v rod) ob določenih človekovih dejavnostih, dogajanju. Na primer: delovne, ženitovanske, ljudske ob poroki, smrti, žetvi, splavarjenju ...

Zapis v zvezke: Običaji, šege in navade so sestavni del družbene kulture.

Vsi trije izrazi pomenijo približno iste pojme in predstave. Delimo jih na življenjske ali družbene, ki spremljajo človekovo življenje in njegovo družino, ter pomembne dneve in praznike. Nekateri običaji in šege so se ohranili do danes, nekatere pa v zadnjem času zopet oživljamo.

Slovenski običaji, šege in navade od januarja – prosinca do aprila – malega travna so: koledovanje, svečnica, pust, gregorjevo – valentinovo, 1. april, kadar koli v letu pa god in poroka.

Stara slovenska imena za mesece: januar – prosinac, februar – svečan, marec – sušec, april – mali traven, maj – veliki traven, junij – rožnik, julij – mali srpan, avgust – veliki srpan, september – kimavec, oktober – vinotok, november – listopad, december – gruden.

Ugibali in razlagali smo pomene starih izrazov in jih iskali v SSKJ.

Razdelitev v 6 skupin – 6 tem, glede na poznavanje in/ali zanimanje za določeno šego ali navado. Pri tem načinu delitve ima veliko moč tudi medsebojno prijateljstvo, kar je lahko odlično, lahko pa tudi ne, odvisno od samostojnosti, odgovornosti, sodelovalnosti in aktivnosti posameznikov.

Frontalno aktivno branje navodil za delo; barvanje pomembnih delov besedila, pripisovanje lastnih zadolžitvev in časovnih rokov za določene dejavnosti, zastavljanje vprašanj, odgovarjanje, pojasnjevanje, predvidevanje načinov, težav, iskanje načinov, ki vodijo do izpolnitve zadane naloge.

LIST Z NAVODILI

SLOVENSKE ŠEGE IN NAVADE OD PROSINCA DO MALEGA TRAVNA

Skupinsko delo

V skupini smo: _____, _____ in _____.

Naslov naše teme: _____

Navodila za delo:

1. Ugotovite in se pogovorite, kaj o temi že veste (doživetja, znanje).
2. Poiščite vire novih podatkov, informacij in znanj (ljudje, knjige, časopis, revija, agencijski prospekt, internet,...).
3. Naredite miselni vzorec (ključne besede, bistveni podatki, tudi podrobnejši). Razvejajte ga, uporabite različne barve in pisave. Predlagam (lahko naredite čisto drugače):
 - * uvod; naslov – poimenovanje šege, običaja, navade, čas izvajanja, opis (kje, kako, kdo),
 - * jedro; razlaga pomena, značilna oblačila, hrana, drugi predmeti, imena, zanimivosti; poimenuj, opiši, prikaži, zapoj, zaigraj, povabi gosta,
 - * zaključek; v sedanjem času; kaj, kje, kako, zanimivosti, posebnosti.
4. Izdelek naj bo v obliki knjižice, ki mora imeti:
 - platnice – naslovno stran, kazalo, poglavja (ključne besede), besedila (podatki, zanimivosti, opisi),
 - slike, risbe, ali fotografije, povzetek (kako je šega – navada ohranjena v današnjem času, opis dogodka, ki ste ga vi doživeli v zvezi z njo, ali kaj podobnega), navedene vire.
5. Pisava mora biti lepopisna ali vsaj zelo dobro čitljiva. Uporabite različne barve in različne pisave, besedila obvezno pišite s pisanimi črkami.
6. Poročanje skupin: poročali boste vsi člani skupine. Zato si pošteno razdelite vsebino za delo in prikaz svojega dela.
7. Vrednotenje in ocenjevanje poročanj – predstavitev:

KRITERIJ	TOČKE
a) Oblika knjižice (prvih 5 točk navodil)	____ /4
b) Vsebina:	
* izkazano razumevanje (dejstva)	____ /4
* navezanost na naslov teme	____ /5
* nova dejstva	____ /3
* povezanost v celoto	____ /5
c) Zgradba:	
* razvitost, smiselnost posameznih delov besedila (uvod in zaključni del)	____ /2
* primernost osrednjega dela, razporeditev vsebine po poglavjih	____ /2
* povezava posameznih delov besedila	____ /2
d) Jezik	
* pravopis v besedilu, knjižna izreka (izgovarjava)	____ /4
* oblikoslovje (ustrezna raba besed in besednih zvez)	____ /4
* skladnja (besedni vrstni red, oblikovanje povedi)	____ /4
e) Slog	____ /8
jasnost, glasnost, tekoče izražanje; pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, ne govorjenje na pamet	
f) Miselni vzorec, pomoč z njim pri nastopu in zanimivi predmeti v zvezi s temo	____ /3
Domača naloga: Poišči ljudi in stvari, ki ti bodo pomagali dobro predstaviti izbrani običaj, šego ali navado. Vprašanja in ideje si zapiši.	

3., 4. SLO, DRU

Frontalno preverjanje domače naloge. Pregled knjig in preostalega pisnega in slikovnega gradiva. Eden od učencev previdno vpraša, ali sme povabiti na predstavitev patra, ki ga uči verouk, ker veliko ve o njihovi temi, svečnici. Vsem se zdi zanimivo, tudi sama napovem obiskovalko, ki ostaja presenečeneje.

Skupinsko delo: Individualno oblikovanje miselnih vzorcev skupinske teme. Pregled in izmenjava podatkov in informacij v skupinah.

Usklajevanje individualnih in oblikovanje skupinskih miselnih vzorcev; dopolnitev bogatega ali ponovno pisanje skupnega, da zajamejo vse ključne in pomembne podatke vseh udeležencev. Sledi razdelitev ključnih področij: vsak izbere svojo barvico, se z njo podpiše in pobarva v miselnem vzorcu svoj del, o katerem bo pisal in poročal.

Iskanje in izmenjava idej, predlogov, kako narediti zanimivo knjižico in predstavitev, ustreznih knjig, besedil, slik, predmetov. Brskanje med besedili in v njih, leteče branje in podrobno branje delov besedil, ki zanimajo, ustrezajo ali ugajajo. Tiho branje sami zase, polglasno sošolcem v skupini, verz ali pesem, ki prevzame posameznika, kar vsemu razredu, kakor pač nanese.

Moja vloga v tem delu je zelo pomembna, saj pomagam pri razreševanju dilem, skrbim, da pogovarjanje ne preseže sprejemljive glasnosti, usmerjam iskanja in razmišljanja v vseh skupinah, spodbujam učence z manj idej ali volje za delo in skupaj z vsemi iščem možnosti, kako čim boljše prikazati posamezne običaje, šege in navade. Pri tem si pomagam s svojo domačo nalogo – izpisom pomembnih zanimivih podatkov iz knjig: Dušica Kunaver in Brigita Lipovšek; Šege in pesmi pod lipo domačo in Damjan J. Ovsec; Velika knjiga o praznikih in Niko Kuret; Praznično leto Slovencev –, ki jo otrokom ponosno pokažem.

Domača naloga: Išči dalje. Ljudi, ideje, pripomočke. Izboljšaj miselni vzorec, če z njim nisi zadovoljen.

5., 6., 7., 8. DRU, SLO, DOP/DOD

Uvodni frontalni pogovor je pomemben, ker več glav več ve in se iskricice hitreje in svetleje krešejo, kot kadar o nečem razmišljamo sami. Usklajevanje idej, zamisli in vsebinskih delov vzame kar nekaj časa, ki si ga je treba vzeti, da vsak lahko opravi svoj del in da kasneje ne pride do resnih zapletov, zlasti v obliki nedejavnosti in posledično neznanja in nemoči ob poročanju.

Zapis besedil za posamezna poglavja. Tehnično opozorilo na rob na obeh straneh lista, ne le zaradi videza, predvsem zaradi vezave.

Oblikovanje zapisov do čistopisa.

Domača naloga: Izboljšaj, kar lahko. Poišči, kar manjka.

9., 10., 11., 12. GVZ, LVZ

Poslušanje otroških pomladnih pesmi (nekatero so poznali in predlagali sami, nekatere jaz) otroke zlahka premami k pripevanju. Pogovoru zato hitro sledi učenje Ptičje svatbe, ki je večina še ni poznala. Tako spontano nastanejo še prikupne plesne improvizacije. Pogumnejši in bolj večji ustvarijo individualne, preostali skupinske.

Cilj likovne naloge je osvežiti in utrditi uporabnost tople in hladne barve. Izdelamo ptičke in preostalo dekoracijo za učilnico. Spodbuja se samostojnost pri izbiri in smisel za komponiranje toplih in hladnih barv.

13., 14., 15. SLO, DRU, NIT, LVZ

Zapis besedil in oblikovanje do čistopisa, opremljanje poglavja s slikovnim gradivom, risbami ter oblikovanje celostne podobe knjige.

Domača naloga: prinesi vse zbrano in potrebno (miselni vzorec, knjižico, knjige, predmete v zvezi s tvojo temo) za poročanje oziroma predstavitev.

Nekatere skupine ali vsaj aktivnejši in odgovornejši člani skupin so se nekajkrat srečali v popoldanskem času, največkrat v bližnji javni knjižnici, da so s knjigami, računalnikom in med seboj pomagali uresničiti svoje zamisli. Nekateri so se srečevali pred poukom v razredu. Ena od skupin je izdelala tudi vabilo za predstavitev in ga posredovala vodstvu šole ter šolski pedagoginji.

16., 17., 18., 19., 20. KULTURNI DAN – SLOVENSKE ŠEGE IN NAVADE ...

PRIPRAVA

Predstavitev dela skupin

Medpredmetna povezava:

DRU: Predstavijo slovenske šege in navade, se seznanijo z Dušico Kunaver.

SLO: Slovenske šege in navade predstavijo z govornim nastopom in mini razstavami.

LVZ: Izdelajo ladjice iz naravnih materialov.

GVZ: Zapojejo pesem Ptičja svatba in ob poslušanju otroških pesmi sestavijo preproste plesne koreografije.

RU: Navajajo se na kritično vrednotenje in ocenjevanje svojih dosežkov.

Učni obliki: skupinska, individualna

Učne metode: pogovor, poročanje, pripovedovanje, razlaga, demonstracija, petje, oblikovanje naravnih materialov

Učni pripomočki: knjige, predmeti za tematske razstave, miselni vzorci, knjižice, zvezki DRU z UL, pisala; naravni materiali, lepilo, računalnik

Pesmi: Sinička, Slišala sem ptičko pet, Ptičja svatba, Pustna, So ptički se ženili

Knjige:

- Damjan J. Ovsec: Velika knjiga o praznikih
- Dušica Kunaver, Brigita Lipovšek: Šege in pesmi pod lipo domačo
- Janez Bogataj: Smo kaj šegavi?, Sto srečanj z dediščino na Slovenskem
- Niko Kuret, Jurij Fifak: Praznično leto Slovencev, 1. in 2. del

Učno-vzgojni cilji

Učenci:

- znajo govorno nastopiti z določeno tematiko in si pomagati z miselnim vzorcem,
- se zavedajo pomena uradnega jezika in se izražajo čim bolj knjižno, smiselno in tekoče,
- znajo premagati strah pred nastopanjem,
- znajo čim bolj zanimivo predstaviti obravnavano šego, navado,
- analizirajo in vrednotijo svoje delo v skupini in današnji nastop,
- znajo zapeti pesem in poslušati druge izvajalce,
- znajo izdelati ladjico iz naravnih materialov,
- znajo sestaviti plesno koreografijo in jo predstaviti sošolcem.

Potek dela

1. Ureditev učilnice, priprava tematskih koticov, malica.
2. Seznanitev z gostoma, predstavitev dela skupin, petje pesmi in ples.
3. Analiza in vrednotenje.
4. Oblikovanje iz naravnih materialov.

Prvi pomladni dan, težko pričakovan, malo tudi s strahom pred nastopom, zlasti pred gosti. Trdo smo delali, vendar trdo delo še ni zagotovilo uspešnosti. Negotovost, trema, ob tem pa zagnanost in veselje. Kdor dela, dela tudi napake, drugače v življenju ne gre! Šola je vendar del našega življenja. In napake, zlasti šolske, je dokaj lahko popraviti. Strah in trema se moramo naučiti premagati. Tisto, kar naredimo, po navadi radi delimo z drugimi. In potem smo ponosni. Na svoje dosežke in nase. Še zlasti dva dečka sta bila ob koncu zelo ponosna, eden je premagal napad joka, drugi blokado misli (navzočnost nepoznanih ljudi v oddelku lahko trema poveča ali zmanjša), oba sta nastop speljala zelo uspešno.

Najprej smo pripravili učilnico. Vsaka skupina je uredila svoj kotic z razstavljenimi predmeti, všteti pecivo, ki sodi zraven, s knjigami, lastnimi knjižicami, pa tudi kotic za obiskovalce. Tisti, ki so želeli, so si razdelili vloge gostiteljev: dva sta sprejemala, dva sta jih za dobrodošlico pogostila s pogačo, dva sta jih popeljala med koticke do njihovih sedežev, osem jih je ob zaključku delilo pecivo in potico, šest darilca, ptičke. Prišle so: ravnateljica, pomočnica ravnateljice in pedagoginja, prišel je dečkov gost, slavist, etnolog in duhovnik Marjan Kokalj ter upokojena profesorica angleškega jezika, ljubiteljica in zapisovalka slovenskega ljudskega izročila, pisateljica in moja najljubša osnovnošolska učiteljica Dušica Kunaver.

Mojemu uvodnemu pozdravu in pogovoru z otroki, v katerem smo se dotaknili starih slovenskih imen za mesece ter pomena besed: kulturna dediščina, ljudsko izročilo, šege, navade, etnologija in etnolog, so sledile skupinske predstavitve. Večinoma so jih izvedli samozavestno, na razumljiv in prijetno otroški način. Znali so podati bistvene značilnosti, zanimivosti in posebnosti. Ena od skupin je pripravila kviz, druga staro igro ob godu. Slišali smo nekaj pregovorov in rekov, ki smo jih s skupnimi močmi razložili. Gostje so si z veseljem ogledali razstavne koticke, pokramljali z nami in poskušali dobrote. Otroci so bili presrečni, ker jim je uspelo, in bili veseli občudovanja, čudenja in pohval.

Po odhodu gostov smo opravili še eno zahtevno nalogo, vrednotenja in doseganja ciljev, povezanih z delom in predstavljanjem. Sproščenemu frontalnemu pogovoru o zadovoljstvu, počutju, premagovanju treme, vtisih in dejstvih je sledilo zbrano individualno delo z listom s kriteriji in točkovnikom za ocenjevanje in pisno analizo. Kriterij smo natančno osvetlili že ob navodilih za delo, kljub temu je bilo potrebnih še nekaj pojasnil, vendar so ustrezno pojasnjevali kar učenci drug drugemu. Vsak je izpolnil svoj ocenjevalni list glede na svoj prispevek, nato so se posvetovali v skupinah. Medtem sem izpopolnila svojo ocenjevalno preglednico, kjer sem točkovala že med samim izvajanjem. Končno oceno smo pridobili z uskladitvijo njihovih in mojih točk oziroma ocen. V glavnem se je vse ujemalo. V nekaterih primerih smo pri nekaterih kriterijih podrobneje osvetlili zahtevo in izvedbo. Tako smo z navajanjem dejstev odpravili težave, ki povzročajo oči, ki imajo različne 'malarje', in dobri prijatelji. 12 otrok je dobilo oceno odlično, 3 prav dobro in 3 dobro.

1. Analiza

- Kaj ti je bilo pri delu všeč?
- S čim si imel/-a največ težav? Kako si se z njimi spoprijel/-a? Si znal/-a poiskati pomoč?
- Kaj si se novega naučil/-a?
- Si z dosežkom zadovoljen/zadovoljna?
- Kako bi dosežek izboljšal/-a?

Otrokom je bilo najbolj všeč, da so lahko delali v skupinah skupaj s prijatelji, da so imeli dovolj časa za načrtovanje, izvedbo, da smo imeli goste in da so lahko prinesli pecivo, ki so ga nekateri pomagali speči. Večini je ugajalo, da so lahko nastopali, vsem pa, da so bili pohvaljeni za izdelke, prizadevanja in nastope. Skupini, ki je imela gosta duhovnika, je bilo zelo všeč, da je smel priti k nam in da si je vzel čas zanje.

Največ težav so imeli z začetnim načrtovanjem in usklajevanjem, izdelavo miselnih vzorcev in srečevanjem zunaj šolskega časa. Težko jim je bilo opredeliti, česa naj se lotijo. V pomoč so jim bili moje usmerjanje in predlogi, medsebojni pogovori in pogovori s starši, starimi starši ali drugimi ljudmi, ki so kaj vedeli o šegi, ki so jo obravnavali. Kdor je potreboval pomoč, jo je poiskal. Najraje so se dobili s člani skupine. Nekaterim je bilo težko pisati o tem, kar so se dogovorili, ker bi raje pisali o čem drugem. Če so se dobro pogovorili, je bila izvedljiva skoraj vsaka želja ali zamisel.

Kot novo so izpostavili, da so spoznali dve novi osebi, podrobnosti o posameznih šegah, spoznanje, da se lahko obrnejo tudi na ljudi zunaj šole, ko želijo nekaj izvedeti o učni snovi, da človeka ne spoznaš nujno po obleki, da lahko strah premagaš z znanjem, da lahko tudi v knjižnici narediš nalogo.

Z dosežki so bili večinoma zelo zadovoljni. Vsem so bile všeč knjižice, ki so jih izdelali, tematski kotički, ki so jih pripravili, izvedba nastopov, vloge gostiteljev, urejenost učilnice, pecivo in večinoma tudi ocene, ki so jih pridobili. Predvsem pa to, da so bili pri ocenjevanju upoštevanji njihovi pomisleki, ko so bili argumentirani.

Glede izboljšanja so razmišljali predvsem v zvezi z obliko, materiali in velikostjo knjižic, delno tudi o vsebinskem delu, zlasti dodatnih opisih, slikah ali manjkajočih delih, na primer navajanju virov. Utrinjale so se ideje, koga bi še lahko povabili in kako bi, na primer, s plesom, petjem, igrami in ugankami še popestrili dogajanje. Vendar so ugotovili tudi to, da je vedno treba omejiti in izbrati, kar se nam zdi najbolj pomembno in pravilno, še glede na čas, ki je na voljo.

2. Opisi dogodka in vtisi otrok, zapisani z vsemi napakami, ki se jih bomo učili odpravljati v sledečih učnih urah (vsi so pisali z odstavki, ki jih zaradi prostora izpuščam). Opisi so zgovorni, ker dobro ilustrirajo ves razpon bralne pismenosti med učenci znotraj istega razreda.

Miha: V ponedeljek smo predstavili šege in navade. Prišli so Dušica Kunaver, Ravnateljica, Pomočnica, gospod Marjan in Tajnica. Našo skupino je predstavila Gregorjevo – Valentinovo. Ves razred je dobil ocene. Jedli smo miške, piškote, potico in pili smo sok. Naučili smo se veliko stvari. Dušica Kunaver nam je povedala veliko stvari. Ves razred se je imel zelo dobro, kot je Nikita napisala na tablo. Dušica Kunaver je rekla: Takih otrok je premalo. Izvedeli smo, da je Dušica Kunaver bila od naše učiteljice učiteljica. David je povedal gospe Kunaver, da je v Mostah Knjižnica. Povedal je tudi, da je od Dušice Kunaver cel oddelek knjig. Bližal se je konec gosti so odhajali. Poslovlili smo se in gosti so odšli.

David: 12. 3. je Kulturni praznik Gregorjevo. Tistim, ki jim je ime Gregor imajo god. Ko smo ta dan imeli predstavitev, sem se zelo dobro počutil. Ker so naši gostje bili zelo veseli. Edino ker mi ni bilo všeč je bilo da me je bilo strah. In zaradi tega od zdaj naprej se bom zelo dobro učil. Ko smo imeli našo igro mi je tudi bila všeč in zaradi tega nam je učiteljica povedala da bomo mi ki imamo god in poroko meli še eno predstavitev. Ko sem tega slišal sem bil zelo vesel ker bom lahko dokazal da znam premagati strah. Seveda z oceno nisem bil zadovoljen ampak je učiteljica upoštevala naše argumente in nam je dala več točk. In zaradi tega se bom zdaj zelo sproti učil. In tudi tisti ki so prinesli piškote mi je bilo zelo všeč in zaradi tega upam da bomo še kdaj imeli takšno predstavitev.

Irenej: 12. 3. smo imeli kulturni dan. Predstavljali smo kulturne šege in navade. Predstavljali smo: koledovanje, svečnico, prvi april, pust, valentinovo, gregorjevo in god. Povabili smo tudi goste. Ti so bili: ravnateljica, pomočnica, pedagoginja, pater Marjan in GA Dušica Kunaver. S seboj smo imeli različne pripomočke npr: miške (cvrto pecivo), piškote, maske, oblačila, sveče, knjige, potice in Belokranjsko pogačo. Pripovedovali smo brez branja. Le nekateri so brali, ker niso znali dovolj dobro. Na koncu smo vsem ponudili miške in različne piškote. Za zaključek smo se še malo pogovarjali, kako je bilo gostom všeč in ko so gostje odšli še za ocene. Nato smo se odločili, da naredimo še vsak po dva ptička. Dva zato, ker smo morali enega podariti gospe gospodu. In enega za domov. Ko je minila še ta ura smo si vzeli še malo mišk, pogač, piškotov.

Lucija: Danes, na Gregorjevo 12. 3. smo v šoli imeli predstavitev slovenskih šeg in navad. Prišlo je tudi nekaj gostov: duhovnik, ki je bil tudi etnolog (povabil ga je Sebastjan), gosa Dušica Kunaver, ki je bila učiteljica naše razredničarke, ravnateljica Vesna Žagar Gabrovšek, pomočnica ravnateljice Valerija Japelj in pedagoginja Polona Lipovec. Najprej so se nam gostje predstavili, potem pa je bila na vrsti naša skupina s koledovanjem. Na vrsti je bila še svečnica, ki so jo predstavili Aljaž, Jan in Sebastjan, 1. april: Vita, Lara in Kiara, pust: Adam, David in Irenej,

Valentinovo in Gregorjevo: Mark, Miha in Nikita, Poroka: Vita, Kiara in Lara ter god: Jernej – Nejc, David in Jaka. Najbolj všeč mi je bilo, ko nam je gospa Kunaver govorila o mesecih ter šegah. Ni mi bilo všeč, ker so nekateri popili preveč pomarančnega soka in ga zato za druge ni ostalo.

Sebastjan: Danes smo imeli v razredu predstavitev šeg in navad. Razdeljeni smo bili v šest skupin. V vsaki skupini so bili trije učenci. Šege in navade, ki smo jih predstavili, so bile: koledovanje, svečnica, poroka, pust, valentinovo – gregorjevo, 1. april, god. Naša skupina je pripravila temo svečnica. Podatke smo iskali v knjigah, revijah, s spraševanjem staršev in duhovnika ter po internetu. Naredili smo knjigo, pripravili kviz, prinesli prt, blagoslovljeno vodo, sveče, kadilo in sveto pismo. Povedali smo tudi eno kitico pesmi o svečnici. Tudi druge skupine so imele zelo dobro pripravljene svoje teme. Pripravili so igrice, peli pesmice. Najbolj mi je bilo všeč poslušati kako drugi govorijo, všeč mi je bilo tudi to, da si je duhovnik vzel čas.

David: Na dan 12. 3. smo imeli kulturni dan. Gostom smo pripravili skupinsko delo. Tema je bila slovenske šege in navade. Naši gostje so bili ravnateljica, pomočnica, pedagoginja, etnolog – duhovnik in Dušica Kunaver. Imeli smo zelo dobre predstavitve. Imeli smo 7 skupin po tri učence. Skupine so imele različne teme. Vsaka skupina je imela pripravljeno mizo na temo svoje predstavitve. Jaz in moja prijateljica Adam in Irenej smo predstavljali pust. Na mizi smo imeli miške, knjige, maske. Govorili smo približno 20 minut. Dobil sem oceno pet in sem zelo ponosen nase. Imeli smo tudi Belokranjski kruh, potico, piškote, sveče iz čebeljega voska. Vse mi je bilo všeč in nimam pripomb.

Lara: Danes 12. 3. smo v šoli predstavljali slovenske šege in navade. Kot gostje so prišli etnolog, Dušica Kunaver, naša ravnateljica, pomočnica in pedagoginja. Najprej smo se malo pogovarjali o šegah in navadah, zakaj se januar imenuje prosinec nam je povedala gospa Dušica in nazadnje je učiteljica povedala še nekaj besed nato je sledil prvi govorni nastop. To je koledovanje. Odlično so predstavili to šego. Nato je bila svečnica. Za njo smo me predstavljale poroke. Šlo nam je zelo dobro. Nato je bil na vrsti pust za njim pa gregorjevo in valentinovo. Nato smo spet me predstavljale 1. april. Zadnji so nastopili Nejc, David in Jaka ki so predstavili god. Na koncu so skupine razdelile piškote. Malo smo se še pogovarjali. Nekaj učencev nas je šlo pospremit gospo Dušico Kunaver. Ta dan je bil odličen.

Aljaž: Današnji dan je bil povezan s kulturo – KD. Prvo uro smo se pogovarjali kako bo potekal dan in predstavitve šeg in navad, ter kdaj bo malica. Ko so gostje prišli ki so bili . tri gospe iz šole, Dušica Kunaver ter duhovnik Marijo – etnolog. Najprej je nastopala skupina s Koledovanjem, nato naša skupina s Svečnico, ki sem imel veliko tremo, pust, ki so nas pogostili z miškami, Gregorjevo, poroka,

1. april – mali traven, god. Ko smo končali smo goste pogostili z našimi jedmi. Vsi so odšli samo go. Dušica Kunaver je ostala in smo ji pokazali knjigice ter sem ji dal eno svečo. Še malo smo jo pogostili in prišel je učitelj Dougul in sem še njemu podaril eno svečo. Meni so bili najbolj všeč vanilijevi piškoti od Lucije.

Vita: Danes smo v šoli imeli predstavitev. Ogledat so si jo prišli: ravnateljica šole, pomočnica, pedagoginja in pa naša dva gosta: etnolog in pa pisateljica Dušica Kunaver. Učiteljica je povedala nekaj besed, potem pa smo začeli s predstavitvami. Prva šega na vrsti je bila koledovanje, druga je bila svečnica, nato pa smo bile me z poroko, za nami je bil pust, gregorjevo – valentinovo in potem smo bile spet me z 1. aprilom. Nazadnje pa je bil še god. Dušica nam je tudi povedala zakaj se Januar imenuje Prosinec in zakaj na porokah v zrak mečejo riž. Pojedli smo piškote, miške, belokranjski kruh, pecivo, pomarančni sok. Dušica nas je tudi pohvalila, da smo zelo lepo delale in da smo bile pridne. Zelo mi je bilo všeč, ker sem se ob tem veliko naučila. Imela sem zelo veliko treme, malo sem se zmotila, a mi je še kar šlo. Pri prvem aprilu pa že nisem imela več tako veliko. Po koncu sem Dušici v zahvalo, da je prišla, odnesla rožo. Potem smo jo pa jaz, lara, David in Nejc pospremili do avta. Še enkrat nas je vse lepo pohvalila nato pa je odšla. Dan mi je bil zelo, zelo všeč.

Jaka: Danes smo imeli kulturni dan. Predstavljali smo slovenske šege in navade. Prišli so še duhovnik, Dušica Kunaver, ravnateljica, pomočnica ravnateljice in pedagoginja. Poročalo je šest skupin. Najprej je bilo na vrsti koledovanje. Potem so si skupine sledile po vrsti. Ni mi bilo všeč, da smo bili mi na vrsti zadnji. Ko sem začel govoriti, sem imel malo treme, potem pa je hitro minila. Na koncu so si gostje ogledali naše knjige. Počutil sem se zelo dobro, ker sem dobil boljšo oceno, kot sem pričakoval.

Mark: Danes, 12. 3., smo imeli predstavitve Slovenskih šeg in navad. Ko smo prišli v šolo, je vsaka skupina pripravila svojo mizo, za predstavite. Ko je v razred prišla učiteljica, je povedala, da bomo imeli malico že kar zdaj in so trije sošolci šli po malico. Po malici je učiteljica povedala, da njena gostja že čaka pred glavnimi vrati in smo jaz, Nikita, Kiara in Miha gostji šli odpreti vrata. Zahvalila se nam je in Nikita jo je vprašala, če je ona Dušica Kunaver in je rekla, da je. Vsi smo bili veseli, saj je ona znana pisateljica in piše odlične knjige. Nato, je prišel duhovnik in všeč mi je bilo, da ni bil oblečen kot duhovnik v črni dolgi obleki, ampak je bil oblečen kot kul oseba. Šli smo tudi po ravnateljico, pomočnico in pedagoginjo. Končno so se začele predstavitve in bile so zelo odlične. Po predstavitvah, smo se posladkali in gostom dali darila. Vsi posladki so bili izvrstni, še posebej dobri pa so bili Lukovi piškoti. Za konec pa smo na žalost pozabili zapeti še eno pesem.

Jan: Današnji dan je bil zelo zanimiv. V 5. a razredu smo predstavili slovenske šege in navade. Našo predstavitev si je ogledalo nekaj povabljenih gostov, ki so menili, da so naše predstavitve odlične. Gostom smo pri vstopu ponudili pecivo ter čaj (moja op. vodo) in jih pospremili do njihovih sedežev. Na začetku je učiteljica namenila nekaj prijaznih besed našim gostom in nato je prva skupina predstavila koledovanje. Sledila je naša skupina. Z Aljažem in Sebastjanom smo opisali praznik svečnico. Sledila je predstavitev pusta z veliko pustnimi maskami, poroka s tipičnimi poročnimi oblačili, gregorjevo in valentinovo s piškoti, 1. april z veliko šalami in god z zanimivo igrico na koncu predstavitve. Predstavitve smo zaključili z velikim aplavzom. Naši gostje so si ogledali knjigice o naši predstavitvi šeg in navad. Nekateri so se pogovarjali z nami, drugi pa so se pogostili s slastnim pecivom. Na koncu so se nam gostje zahvalili za povabilo. Mislim, da smo bili vsi zelo zadovoljni. To je bil nepozaben dan za nas, učence 5. a razreda in najbrž tudi za naše goste.

Adam: Zbrali smo se v naši učilnici. Vsako mizo smo pripravili za poročanje. Učiteljica nam je razdelila vloge, npr. kdo bo sprejel goste in kdo jih bo peljal do njihovih sedežev. Gostje so bili: ravnateljica, pomočnica in pedagoginja, Dušica Kunaver (učiteljica naše učiteljice) in etnolog – duhovnik Marjan. Učiteljica je povedala nekaj uradnih besed in nam predstavila goste in gostje, nato pa so se začele predstavitve. Najprej je prva skupina predstavila koledovanje. Nato je bila na vrsti svečnica. Na začetku so imeli nekaj treme, vendar pa so odlično končali predstavitev. Po njih je bila na vrsti skupina s poroko, potem pa že mi. Tudi jaz sem imel nekaj treme, zato sem pretiho govoril, vendar smo predstavitev uspešno končali. Po nas so bili na vrsti Mark, Miha in Nikita. Oni so predstavljali gregorjevo in valentinovo. Za njimi so bili spet Lara, Vita in Kiara, tokrat so predstavljali prvi april. Zadnja skupina je predstavila god. Sledilo je ocenjevanje. Ko so gostje odšli, smo začeli. Dobil sem odlično, prav tako David. Irenej je dobil 3, vendar sva jo z Davidom pomagala spremeniti v štirico. Moji občutki so bili lepi, uspešno sem opravil s tremo, vesel pa sem tudi,

ker smo vsi trije (razen malo Irenej) dobili ocene, ki smo jih bil veseli.

Za izdelavo ladjic je zmanjkalo volje in časa. Kdor je želel, je lahko izdelal dva papirnata ptička, enega za domov, z enim pa naj bi na poti iz šole razveselil naključnega mimoidočega (domača naloga). Nekaj otrok je prihodnji dan poročalo o začudenju in iskricah v očeh ljudi, ko so jih takole mimogrede prijazno presenetili.

Za šolsko spletno stran smo posneli nekaj fotografij in sestavili kratko poročilo. Dve skupini sta kasneje nastopili na šolski pomladni prireditvi z naslovom Pravljična pomlad.

SKLEP

Učenci so različni in prav tako smo različni učitelji. Vloge, ki jih prevzemamo, pomembno vplivajo na načine dela, ki jih razvijamo v razredih. Ko opazujem svoj razvoj in napredek, jasno vidim prehajanja med vlogami prisiljevalca, žrtve in reševalca (Karpmanov trikotnik), kar je včasih sicer nujno potrebno, ne sme pa biti stalnica. Poučevanje postane prava umetnost in užitek, ko postanem usmerjevalka, sodelavka, strokovnjakinja in človek, ki dela ter popravlja tudi svoje napake, in mi uspe poučevanje organizirati in voditi tako, da učenci samostojno delajo in ustvarjajo. To pomeni, da so aktivni, kot je le mogoče, saj tisti, ki le mirno sedi in čaka, po navadi ne dočaka prav veliko. Vaja dela mojstra, če mojster dela vajo. In to še kako velja za razvijanje človekovega govorno-bralno-pisnega izražanja, s katerim je na razne načine prežeto vse naše življenje. Naučimo se lahko vse, kar zmoremo. Tudi poslušanja, kadar poslušamo zanimive reči ali ljudi, ki imajo in znajo kaj povedati, ali pa tiste, ki nam nekaj pomenijo.

Tudi situacije in možnosti so različne. Tiste, ki se nam prilegajo, rada prepletem z zahtevami učnega načrta in tako ustvarim možnosti spreminjanja, osmišljanja šolskega v življenjsko učenje. Poti in rezultati tekom izkušenj postanejo ponotranjeni in omogočajo občutke spoštovanja sebe in drugih, kar je temelj človeškega dostojanstva.

VIRI

- Bogataj, J. (1989). Smo kaj šegavi. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Kunaver, D. (2007). Pesmi in šege pod lipo domačo. Ljubljana: Samozaložba.
 Kunaver, D. (1992). Učim se poučevati. Ljubljana: Samozaložba.
 Kuret, N. (1989). Praznično leto Slovencev. Ljubljana: Družina.
 Cowley, S. (2008). Kako mularijo pripraviti do razmišljanja. Ljubljana.
 Glasser, W. (2000). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Didakta.

Breda Vöröš, Osnovna šola Miška Kranjca Velika Polana

KOMUNIKACIJA MED ŠOLO IN STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

UVOD

V prispevku želim osvetliti različne izzive, s katerimi se srečujemo strokovni delavci v osnovnih šolah pri delu z otroki s posebnimi potrebami in njihovimi starši. Predstavila bom nekatere lastne izkušnje. Pri tem gre tudi za osebne dileme in vprašanja glede usposobljenosti za sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami in postavljanja mej v komunikaciji.

Vzgoja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami zahteva sistematično in načrtno strokovno delo. Zaradi razvojnih primanjkljajev in vrzeli mora biti dosledno usmerjena k ciljem, ki jih mora za otrok razumeti in morajo biti dosegljivi. Da bi jih dosegel, pa mora otrok prevzeti tudi osebno odgovornost. Pri tem je nujno sodelovanje staršev.

Z vsakim otrokom ali mladostnikom delamo individualno, upoštevajoč tako njegovo drugačnost kot tudi značilnosti in dinamiko njegove družine. Zagotoviti mu moramo zdrav osebnostni razvoj, medtem ko zahteve, naloge in obremenitve prilagajamo njegovim individualnim značilnostim, sposobnostim in zmožnostim.

Nasploh je komunikacija med šolo in domom aktualna tema. Vsak udeleženec v tem procesu želi uveljavljati svoje pravice, pogosto pa se pozablja partnerski odnos, ki je edini uspešen model sodelovanja med šolo in domom.

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI IN DRUŽINSKA DINAMIKA

Če pri otroku zaznamo odklone na katerem od razvojnih področij in so ti tako močni, da ga ovirajo pri njegovem funkcioniranju, govorimo o posebnih potrebah otroka oziroma o otroku s posebnimi potrebami.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1¹) opredeljuje 9 skupin otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidnega živca,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gluhi in naglušni otroci,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami in
- otroci z avtističnimi motnjami.

Vsaka skupina otrok s posebnimi potrebami ima svoje značilnosti, ki opredeljujejo njihove primanjkljaje, ovire in motnje.

Kaj se zgodi v družini, kaj se zgodi staršem, ko izvejo, da je njihov otrok drugačen, poseben?

Iskanje odgovora na to vprašanje ni preprosto. Poznati in razumeti moramo psihologijo, vedenjske vzorce in socialno-ekonomski položaj družine. Na dinamiko in odnose v družini pa vplivajo tudi družbene razmere.

Mnogi strokovni članki primerjajo pričakovanje (zdravega) otroka in nato rojstvo otroka s posebnimi potrebami s potovanjem, ki se ne izide v skladu s pričakovanji staršev. V primerih, ko so posebne potrebe očitne že ob rojstvu ali kmalu po njem, se mora družina v trenutku začeti soočati z otrokovo drugačnostjo, spremeni se razpoloženje v njej, pa tudi začetna dinamika je drugačna od tiste, ki so si jo predstavljali. Faze, skozi katere gre družina otroka s posebnimi potrebami, imenujemo tudi proces krize. Avtorji sicer govorijo o družinah otrok z motnjo v duševnem razvoju, vendar lahko njihove ugotovitve posplošimo na družine otrok s posebnimi potrebami.

Wolfennsberger (1967, v Skaza, 2001) govori o treh fazah krize:

Obdobje šoka

To obdobje se začne takoj, ko starši zaznajo, da je njihov otrok drugačen. Starši ob tem doživljajo občutke notranje praznine in ogroženosti. Takšno stanje lahko traja nekaj minut ali nekaj let, odvisno od osebnosti staršev in drugih okoliščin. V tem času so starši dezorganizirani, žalostni, razočarani, jezni, zagrenjeni.

Obdobje vrednostne krize

V tem obdobju imajo starši občutek krivde, njihovo samospoštovanje je močno prizadeto. Starši, predvsem matere, si pogosto razlagajo motnjo kot posledico svoje moralne krivde. Drugačnost otroka lahko povezujejo s svojim spolnim življenjem, z odnosom do zdravja, z ravnanjem med nosečnostjo in nenazadnje z ravnanjem zdravnikov. V tem obdobju se pojavijo tudi različni strahovi. Starše je strah, kako se bo na otroka odzivalo okolje, če pa so v družini sorojenci, se starši bojijo, da bodo drugi otroci stigmatizirani.

¹ Sprejet 12. 7. 2011, uporabljeni se je začel 1. 9. 2013

Obdobje družinske krize je realna kriza

Realna kriza je tretji tip družinske krize in nastane zaradi zunanjih dejavnikov. V družini so vedno prisotna vsa tri obdobja, le njihovo trajanje je pri vsaki različno. Mnogim staršem zelo pomagajo različne obravnave, treningi in korekcije. Tako lažje prestopijo v **aktivno obdobje** in se ne ukvarjajo več s svojim doživljanjem drugačnega otroka ter s samim seboj, temveč se obrnejo k otroku in zanj iščejo ustrezno pomoč.

V družinah z drugačnim otrokom lahko govorimo o različnih obdobjih, ki jih preživljajo, in oblikah vedenja, s katerimi se odzovejo na otrokovo drugačnost.

1. **Zanikanje stvarnosti:** starši zanikajo, da je njihov otrok drugačen, to je, ne morejo sprejeti njegovega stanja.
2. **Vdanost v usodo:** je pogojena z občutkom nemoči. V tem obdobju so starši izjemno pasivni in pogosto otroku ne omogočijo vseh potrebnih obravnav.
3. **Zahtevno agresivno vedenje:** v tem stanju starši od otroka in strokovnjakov zahtevajo ogromno in pričakujejo nenadna izboljšanja ter napredek. Ker se to ponavadi ne zgodi, so odnosi z okolico slabi, starši se čedalje bolj zapirajo vase, to pa lahko pripelje do njihove izolacije.
4. **Krivda:** starši zaradi občutka krivde poskušajo biti osebno čim bolj uspešni in tako zanikajo lastno krivdo za otrokovo drugačnost. Pri tem pa lahko tudi pozabijo na potrebe otroka.
5. **Pretiravanje:** starši pri izpolnjevanju vseh mogočih nasvetov pretiravajo (Skaza, 2001).

Na podlagi strokovne literature različnih avtorjev lahko ugotovimo, da gre družina otroka s posebnimi potrebami skozi različne faze in obdobja, v katerih so prisotni zelo močni negativni občutki, kot so šok, žalost in zanikanje. V preteklosti so občutek, ko je družina prehajala v obdobje pozitivnih občutkov, imenovali sprejemanje. Branka D. Jurišić (2009) piše, da danes raje govorimo o prilagajanju na življenje z otrokom z motnjo. Z razvojem in starostjo otroka se družine soočajo z novimi, drugačnimi okoliščinami, zato se negativni občutki lahko ponovijo. To se navadno zgodi ob mejnikih, kot sta na primer vstop v šolo in puberteta.

Družine otrok s posebnimi potrebami imajo enake zakonitosti kot »normalne« družine. Tudi v teh družinah je pomembno, da so odnosi urejeni tako med zakoncema, sorojenci kot tudi med starši in otroki.

Strokovna literatura navaja, da je za uspešno prilagoditev družine zelo pomembna tudi podpora ožjega socialnega omrežja. Na prilagajanje družine pa vpliva tudi širši socialni sistem, kar imenujemo kot »stanje duha« družbi.

V posebej težkem položaju so družine otrok s posebnimi potrebami, ki imajo nizek socialno-ekonomski položaj. Družina drugačnega otroka se poleg faz, skozi katere gre, sooča tudi oz. predvsem z bojem za vsakdanje preživetje. V takšnih družinah pogosto pride do zanemarjanja otroka s posebnimi potrebami, saj so starši duševno in čustveno izčrpani in v nenehnem stresu.

KAKO LAHKO STROKOVNI DELAVCI VRTCA/ŠOLE PRIPOMOREJO K USPEŠNI PRILAGODITVI DRUŽINE Z OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI

Družine otrok s posebnimi potrebami potrebujejo realne informacije o vrsti, stopnji in vzroku posebnih potreb otroka.

Vrtec oz. šola, v katero je vključen otrok, mora pri programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo po ZUOPP – 1 za otroka pripraviti individualiziran program.

Pri pripravi individualiziranega programa sodeluje strokovni tim, ki ga sestavljajo pedagoški delavci, ki poučujejo otroka, šolska svetovalna služba (pedagogi, socialni delavci), specialni pedagogi, zunanji strokovnjaki (psihologi, logopedi idr.), pa tudi starši in otrok sam, če je tega zmožen. Starši dajejo pri oblikovanju individualiziranega programa informacije o funkcioniranju otroka v okolju zunaj vrtca/šole in o njegovih zdravstvenih posebnostih.

Individualiziran program zajema opis otrokovih primanjkljajev, ovir oz. motenj, načrt pomoči, ki jo lahko šola nudi otroku s posebnimi potrebami, in cilje, ki jih želijo uresničiti.

Odločba o usmeritvi, ki jo izda Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (ta deluje v okviru ZRSŠ), opredeljuje vrsto in stopnjo otrokovih posebnih potreb. Glede na to so v odločbi opredeljeni tudi oblike in obseg dodatne strokovne pomoči. Dodatna strokovna pomoč se deli na pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, učno pomoč in svetovalno storitev. Pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj izvajajo specialni pedagogi, učno pomoč pa izvajajo v okviru dodatne strokovne pomoči učitelji. Svetovalna storitev je oblika pomoči v obliki svetovanja, namenjena staršem, otrokom in tudi učiteljem otrok s posebnimi potrebami. Izvajajo jo šolski pedagogi (ŠSS), specialni pedagogi in drugi strokovni delavci.

Prav svetovalna storitev je tista oblika dodatne strokovne pomoči, ki je usmerjena v podporo staršem.

Pri komunikaciji s starši otrok s posebnimi potrebami je pomembno, da šola vzpostavi partnerski odnos. V partnerskem odnosu moramo upoštevati zmožnosti in sposobnosti staršev in nikakor ne smemo zanemariti njihovih pričakovanj v odnosu do otroka in šole.

IZHODIŠČA, KI JIH MORAMO UPOŠTEVATI PRI IZGRADNJI PARTNERSKIH ODNOSOV

V partnerski odnos vsak udeleženec vstopa s svojimi cilji, ki naj bi zadovoljili njegove želje oz. pričakovanja.

Strokovni delavci moramo pri tem upoštevati, da starši v ta odnos in komunikacijo vstopajo s čustveno komponento.

Zato moramo upoštevati naslednja izhodišča:

- starši imajo radi svoje otroke;
- starši želijo svojim otrokom najboljše;
- starši se učijo starševstva od svojih staršev;
- starši se učijo novih pristopov k vzgoji;
- starši so člani iste skupnosti kot vzgojitelji/učitelji.

Načela partnerstva med šolo in starši otrok (s posebnimi potrebami)

Partnerstvo med šolo in starši, predvsem s starši otrok s posebnimi potrebami, temelji na načelih, ki se jih moramo strokovni delavci zavedati in jih upoštevati.

Ta načela so:

- starši sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovega otroka;
- starši in drugi odrasli so enakopravni v odnosih, ki zadevajo skupni interes, usmerjen na dobrobit otroka;
- vsaka oseba, ki je vključena v odnos, prinaša in deli znanje in informacije ter odgovornost za odločitve in delovanje z drugimi;
- starši imajo svoj glas, ki se sliši in spoštuje.

Da starši sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovega otroka, pomeni, da jim strokovni delavci, ki delajo z njihovim otrokom, predstavijo možnosti, ki so v danih okoliščinah na voljo, in starši po svoji presoji izberejo najustreznejšo za otroka. Ob tem je zadoščeno pravici staršev, obenem pa slednji prevzamejo tudi odgovornost. Starši in preostali udeleženci v partnerskem odnosu so enakopravni, kar pomeni, da nobeden od udeležencev ne sme biti v podrejenem položaju, vsi imajo pravico in tudi dolžnost izraziti svoje mnenje in za odločitve sprejeti odgovornost. Partnerski odnos med šolo in domom je treba razumeti kot recipročni odnos, v katerega vsak udeleženec nekaj prinaša in prav tako v njem tudi nekaj dobi.

Značilnosti dobrega partnerskega odnosa se kažejo kot:

- iskrena in jasna komunikacija,
- razumevanje in empatija,
- skupno načrtovanje in odločanje,
- obojestransko strinjanje s cilji,
- odkrita dvosmerna izmenjava informacij,
- pristopnost in razumevanje,
- skupna evalvacija napredka,
- odsotnost etiketiranja in obtoževanja,
- strinjanje z vlogami.

Da je partnerski odnos med šolo in starši otroka s posebnimi potrebami uspešen, moramo tisti, ki v ta odnos vstopamo, imeti pozitivna stališča do partnerstva, komunikacija pa mora odsevati spoštovanje brez sodb. Da bi lahko to uresničili, moramo strokovni delavci razviti spoštovanje do različnosti, to preučiti in se soočiti z lastnimi stereotipi in predsodki. Zavedati se moramo, da ne moremo nadomestiti staršev in ne oni nas, temveč se moramo pri skrbi za vzgojo in izobraževanje otroka dopolnjevati. Ob tem je pomembno, da znamo in zmoremo vzdrževati kontinuirano dvosmerno komunikacijo in pri tem podpiramo in bodrimo starše tudi ob morebitnih neuspehih.

Priporočila za oblikovanje učinkovite oblike komunikacije med šolo in družino

Staršem v krajših, npr. mesečnih, presledkih posredujemo informacije prek otrokovega listovnika, ki ga oblikujemo sproti in pri čemer lahko sodeluje tudi učenec. Tega lahko vključimo tako, da nam ta pove, nariše ali kako drugače posreduje informacijo o tem, kaj lahko mi namesto njega sporočimo njegovim staršem.

Za posredovanje informacij o dogajanju v šoli izberemo »potujočo knjižico o napredku otroka« (poznano kot beležko), ki jo otrok dnevno pokaže staršem. Da so starši res seznanjeni z našimi sporočili in obvestili, zagotovimo tako, da jih prosimo, da podpišejo prejeta sporočila in obvestila.

Staršem lahko posredujemo redne in jasne informacije v pisni, telefonski ali elektronski obliki. To so informacije o programih, aktivnostih v šoli, ki naj staršem omogočijo možnost izbire, ali informacije o pravilih, spremembah in postopkih.

PRIMERI IZ PRAKSE

Sem inkluzivna pedagoginja, redno zaposlena na večinski šoli. V obravnavi imam 12 šolskih otrok, od teh jih je večina opredeljena kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ta skupina otrok je v slovenskih šolah najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami. Njihove posebne potrebe so na področju branja in pisanja, govora, jezika, matematike, poznejšega psihofizičnega razvoja, drugojezičnosti idr. Tudi njihove družine so zelo različne.

Da bi lahko oblikovala partnerski odnos z družinami svojih učencev, moram najprej dobro poznati motnje, zaradi katerih so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, in zakonske podlage za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zelo pomembno je tudi, da otrok in njihovih družin ne etiketiram in jih ne ocenjujem. Seznaniti se moram s posebnostmi posamezne družine in njenim funkcioniranjem, ne da bi se vtikala v njihovo delovanje in poizvedovala na osebni ravni. Po vseh pridobljenih informacijah lažje oblikujem ter strokovno in korektno

vstopam v odnos s starši. Poučiti se moram tudi o načinu, kako »delati« z odraslimi osebami, saj starši niso moji učenci. Pri tem mi zelo pomaga opravljena pedagoško-andragoška izobrazba.

Pri komunikaciji s starši učencev upoštevam njihova pričakovanja glede informiranosti. Staršem mlajših - tudi predšolskih otrok - posredujem informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli tedensko oz. odvisno od dogovora, in sicer na različne načine, med drugim tudi s pomočjo elektronske pošte. Tako lahko spremljajo, kaj se dogaja z njihovim otrokom med individualnimi urami dodatne strokovne pomoči.

Starejšim učencem in njihovim staršem, ki potrebujejo pomoč pri organizaciji pripravljanih na ocenjevanje, prav tako v pisni obliki ali po elektronski pošti pošiljam obvestila o pomembnih datumih. Pri tem vključim tudi učence same.

Pri učencih - mlajših in starejših - ki nimajo delovnih navad in pozabljajo na domača dela, se obnese posebna beležka, v katero učenci vpisujejo navodila za domače delo in navodila, kako naj se doma učijo in kdaj. Najpomembnejše pri tej beležki je, da jo izdelava skupaj z učencem in se o njeni pomembnosti tudi pogovoriva. Pri spremljanju domačega dela vključim tudi starše, ki se »smejo« v beležko podpisati šele takrat, ko so pregledali domače naloge.

Pri neposrednih srečanjih s starši uporabljam razumljiv jezik in se jim tako skušam približati. Sedimo drug poleg drugega, izogibam se situacijam, ko sedimo drug nasproti drugega ali pa na različnih višinah. Svoje navodilo občasno ponazorim z osebno izkušnjo.

Starše vedno poslušam in jim nato predstavim še »drugo plat« ter predlagam, da skupaj poiščemo najprimernejšo obliko pomoči oz. rešitev za njihovega otroka.

Ob vsem tem pa jim dam jasno vedeti, da sem strokovnjakinja na področju dela z otroki s posebnimi potrebami in da presojam strokovno, oni pa so starši in imajo kot taki pravico in dolžnost, da so čustveno navezani na otroka. Ob tem posredujem tudi jasno sporočilo, da njihov

otrok, ki je drugačen, potrebuje tako mene strokovnjakinjo kot njih starše. S svojim odnosom sporočam, kakšen odnos pričakujem tudi od njih.

Zavedati se je treba, da to »delo« ni enostavno ne za strokovne delavce ne za starše.

Včasih se zgodi, da starši odklonijo ali težko sprejmejo moja opažanja, sporočila in priporočila pa jih lahko tudi prizadenejo. V takšnih primerih jim dam dodaten čas za razmislek in jih prosim, naj tudi sami spremljajo otrokov napredek na učnem področju in opazujejo njegovo počutje. Po nekaj tednih starše ponovno pokličem na pogovor. Zanimajo me njihova opažanja in morebitni predlogi za razrešitev otrokovih stisk. V tem vmesnem obdobju od učiteljev in drugih strokovnih delavcev pridobim dodatne informacije, ki jih tudi predstavim staršem.

Srečanja s starši otrok s posebnimi potrebami najpogosteje organiziramo kot timska srečanja, občasno tudi kot individualna srečanja, odvisno od njihovega odziva na ponujeno obliko srečanja.

SKLEP

Po vsem zapisanem je očitno, da so šolski strokovni delavci nosilci partnerskega odnosa med šolo in domom. Strokovni delavec naj v tem odnosu in komunikaciji ne bi kazal čustvenih odzivov. Te v tem odnosu kažejo starši. Strokovni delavec naj nastopa samo strokovno, sicer ga lahko nesoglasja privedejo v čustveno stisko.

Čeprav razumemo čustveno vpetost staršev, moramo v komunikaciji z njimi postaviti jasna pravila in meje. Prav tako moramo strokovni delavci zavestno sprejeti spoznanje, da odgovornost za osebne odločitve nosijo starši otrok, za strokovne odločitve pa mi. Staršem moramo znati dovoliti, da sprejemajo odgovornost za odločitve v zvezi z otrokom.

Strokovni delavci potrebujemo tudi supervizijo in podporo drug drugega, saj je brez slednje bistveno težje obvladovati vse nastale položaje.

LITERATURA IN VIRI

- Barakat in Linney (1992). Children with physical handicaps and their mothers: The interrelation of social support, maternal adjustment, and child adjustment, *Journal of Pediatric Psychology*, 17, str. 725–739.
- Jurišić, B. (2009). Družine otrok z downovim sindromom, *Naš zbornik, Sožitje*, 42 (1), 3–20.
- Novljan, E. (2004). Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi. *Ljubljana, Sožitje*, 28–33, 59–65, 66–76, 77–98, 99–112.
- Plankar Grgurevič, T. (1994). Starševstvo pri otroku z motnjo v razvoju. V: Velikonja, V., Grgurevič, J., Žemva, B., *Izkustvena družinska terapija*. Ljubljana: Quatro, 32 (5), 2–4.
- Skaza, Š. (2001). Psihodinamika družine otrok z motnjo v duševnem razvoju. *Defektologična slovenica: revija defektologov in specialnih pedagogov*, 9 (2), 96–107.
- Vonta, T. (2009–10). Partnerstvo s starši in skupnostjo, interno gradivo. Koper, PEF smer Inkluzivna pedagogika, 1. letnik.

NOVOSTI IZ KNJIŽNICE

Alles stimmt! 4. Učbenik za nemščino v 4. letniku gimnazij

/ [avtorji originalne izdaje Ilse Sander ... [et al.] ; urednici Angela Fitz-Lauterbach, Iris Korte-Klimach ; soavtorstvo in predelava Tina Grmek, Alexandra Kočevar, Nataša Sever ; priredba pisnih in slušnih besedil Dagmar Glück ; ilustracije Andraž Kršlin ; fotografije Fotolia, Shutterstock, iStockphoto]
Ljubljana : Rokus Klett, 2015

Fototerapija : od konceptov do praks

/ urednik Matej Peljhan ; [fotografije osebni arhivi avtorjev]
Kamnik : CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015

Goodey, D.

Messages 3. Učbenik za angleščino v 8. razredu osnovne šole : new edition

Ljubljana : Rokus Klett, 2015

Goodey, D.

Messages 2. Učbenik za angleščino v 7. razredu osnovne šole : new edition

Ljubljana : Rokus Klett, 2015

Kemija danes 1. Učbenik za kemijo v 8. razredu osnovne šole

/ Mojca Graunar ... [et al.] ; [fotografije Shutterstock idr. ; ilustracije Boris Čeh, Andrej Kustec ; formule in modeli organskih spojin Jona Mirnik]
Ljubljana : DZS, 2015

Kladnik, R.

Gibanje in sila : učbenik za fiziko za gimnazije in srednje šole 1

Ljubljana : DZS, 2015

Matematika na poklicni maturi : zbirka maturitetnih nalog z rešitvami 2009-2014

/ [avtorji Svjetlana Čirković ... [et al.] ; urednici Mateja Jagodič in Joži Trkov]
Ljubljana : Državni izpitni center, 2015
(Zbirke nalog za poklicno matura)

Rutar, D.

Hendikep, delo in družba : dodatno usposabljanje dijakov s posebnimi potrebami in zagotavljanje kakovosti prehajanja v delovna okolja

Kamnik : CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015

Tranzicijski model : program dodatnega usposabljanja (mlajših) odraslih

/ urednica Dijana Kožar ; [fotografije osebni arhivi avtorjev]
Kamnik : CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015

Pripravila: Saša Premk

BIBLIOGRAFSKO KAZALO REVIJE VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V LETU 2015

Šestinštirideseti letnik revije Vzgoja in izobraževanje je izšel v šestih številkah. Letos sta izšli dve dvojni številki (druga in tretja številka ter četrta in peta številka). Drugi letnik priloge reviji Vzgoja in izobraževanje Učiteljev glas je letos izšla v dveh številkah. Številki Priloge Učiteljev glas sta bili prilogi dvojnima številkama. Obe sta vključeni v bibliografijo revije Vzgoja in izobraževanje v letu 2015.

Bibliografija objav za leto 2015 obsega 69 bibliografskih enot, urejenih po abecednem vrstnem redu avtorjev prispevkov. Avtorsko kazalo obsega 72 enot. V njem so po abecedi navedeni avtorji člankov z zaporednimi številkami bibliografskih enot.

Vzgoja in izobraževanje. – Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015, letnik 46, 6 številki; ISSN 0350-5065.

Priloga Učiteljev glas. – Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015, letnik 2, 2 številki; ISSN 2385-8826.

Št. 1: 64 str.

Št. 2-3: 97 str.; Priloga Učiteljev glas - Št. 1: 31 str.

Št. 4-5: 96 str.; Priloga Učiteljev glas - Št. 2: 31 str.

Št. 6: 64 str.

1. **AHČIN**, Andreja : Poti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev srednji šoli Biotehniškega centra Naklo. - 46, 2015, št. 1, str. 44. [Analize in prikazi]
2. **AŽMAN**, Tatjana : Učitelji učijo starše, starši učitelje, otroci pa oboje? . - 2, 2015, št. 2, str. 26. [Učiteljev glas]
3. **BOŽIČ**, Samo [in] Milenko **STIPLOVŠEK** [in] Jaka **BANKO** : Uporaba informacijskih tehnologij pri pouku fizike. - 46, 2015, št. 2-3, str. 83. [Izkušnje iz prakse]
4. **BREČKO**, Barbara Neža : Evalvacija digitalnih kompetenc dijakov z uporabo okvira digitalnih kompetenc. - 46, 2015, št. 2-3, str. 53. [Analize in prikazi]
5. **CERAR**, Špela [in] Irena **NANČOVSKA ŠERBEC** : Kaj se osnovnošolci lahko naučijo od vidre, mačke in bobra. - 46, 2015, št. 6, str. 35. [Polemično]
6. **ČERNE**, Tanja : Sodelovanje s starši otrok, ki imajo specifične učne težave. - 2, 2015, št. 2, str. 20. [Učiteljev glas]
7. **ČUK**, Andreja [in] Andrej **FLOGIE** : Kaj nam prinaša projekt e-Šolska torba. - 46, 2015, št. 2-3, str. 43. [Analize in prikazi]
8. **ERČULJ**, Justina : Kako se učijo učitelji – enaindvajset let kasneje. - 46, 2015, št. 1, str. 3. [Uvodnik]
9. **ERČULJ**, Justina [in] Peter **MARKIČ** : Ravnateljski certifikat kot spodbuda za učenje ravnatelj. - 46, 2015, št. 1, str. 30. [Analize in prikazi]
10. **ERČULJ**, Justina [in] Metka **DEBELJAK** [in] Ciril **DOMINKO** [in] Jelena **KERŠNIK** [in] Karla **KRAJNIK** [in] Majda **VEHOVEC** : Medšolske hospitacije kot priložnost za učenje učiteljev. - 46, 2015, št. 1, str. 52. [Analize in prikazi]
11. **FORJANČIČ**, Breda : Kolegialne hospitacije kot oblika profesionalnega razvoja v vrtcu. - 46, 2015, št. 1, str. 39. [Analize in prikazi]
12. **FURJAN**, Tatjana : Dejavnosti za spodbujanje in razvijanje pismenosti otrok. - 46, 2015, št. 6, str. 46. [Izkušnje iz prakse]
13. **GOLE**, Irena : S tablico do novega znanja. - 2, 2015, št. 1, str. 16. [Učiteljev glas]
14. **GRANFOL**, Simona [in] Nives **KREUH** : Kako nam je uspel netbook razred in zakaj oz. Učenje z uporabo računalnika. - 46, 2015, št. 2-3, str. 79. [Izkušnje iz prakse]
15. **JELEN**, Sonja : Kaj je dobro vedeti o avtorskih pravicah pred izdelavo, objavo in uporabo e-vsebin. - 46, 2015, št. 2-3, str. 48. [Analize in prikazi]

16. **JERAS**, Nataša : Uvajanje tablic na razredni stopnji. – 2, 2015, št. 1, str. 10. [Učiteljev glas]
17. **JEZNIK**, Katja : Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami. – 46, 2015, št. 4-5, str. 49. [Analize in prikazi]
18. **KERN**, Ana Nuša : Šola je lahko drugačna. – 2, 2015, št. 2, str. 5. [Učiteljev glas]
19. **KLEMENČIČ**, Branka : Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku kemije – priložnost za razvijanje učinkovitega učnega okolja. – 2, 2015, št. 1, str. 29. [Učiteljev glas]
20. **KOKALJ**, Manja : iPadi v rokah naravoslovcev. – 2, 2015, št. 1, str. 22. [Učiteljev glas]
21. **KOROŠEC**, Janko : Odnosi med starši in učitelji – temelj vzgoje v šoli. – 2, 2015, št. 2, str. 30. [Učiteljev glas]
22. **KRAVANJA ŠORLI**, Iris : Prešolanje učenca brez soglasja staršev po 3. vzgojnem opominu. – 46, 2015, št. 4-5, str. 77. [Izkušnje iz prakse]
23. **KREUH**, Nives [in] Amela **SAMBOLIČ BEGANOVIČ** : Na poti k e-kompetentni šoli preko E-šolstva, E-učbenikov in e-Šolske torbe. – 46, 2015, št. 2-3, str. 29. [Analize in prikazi]
24. **KROFLIČ**, Robi : Kaj se dogaja z vzgojno dimenzijo v slovenskem šolskem sistemu?. – 46, 2015, št. 4-5, str. 3. [Uvodnik]
25. **KROFLIČ**, Robi : Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik?. – 46, 2015, št. 4-5, str. 5. [Razprave]
26. **KUHAR**, Metka : Demokratično starševanje: preseganje dualnosti avtoritarna – permisivna vzgoja. – 46, 2015, št. 4-5, str. 32. [Razprave]
27. **LENC**, Andreja : Izobraževanje in usposabljanje pedagoškega osebja v programu Erasmus+. – 46, 2015, št. 1, str. 61. [Ocene in informacije]
28. **LESAR**, Irena : Kako uresničevati inkluzivnost šol? Primera dveh šol iz Rima. – 46, 2015, št. 4-5, str. 73. [Izkušnje iz prakse]
29. **MARENTIČ POŽARNIK**, Barica [in] Andreja **LAVRIČ** : Kako se učijo učitelji: (video) povratne informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. – 46, 2015, št. 1, str. 7. [Razprave]
30. **MARENTIČ POŽARNIK**, Barica : Recenzija knjige Ustvarjam, torej sem. – 46, 2015, št. 1, str. 62. [Ocene in informacije]
31. **MOHORČIČ**, Andreja : Poučevanje matematike ob podpori IKT. – 2, 2015, št. 1, str. 4. [Učiteljev glas]
32. **MOHORČIČ**, Gregor : (R)evolucija šolstva. – 46, 2015, št. 2-3, str. 8. [Kolumna]
33. **MARGOLE**, Albert : Odzivnost odraslih kot pot do motiviranosti najstnikov. – 46, 2015, št. 4-5, str. 39. [Aktualno]
34. **ODER GRABNER**, Adam : Ravnateljstvo načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. – 46, 2015, št. 1, str. 22. [Razprave]
35. **PEČEK**, Polona : Mreže učečih se šol in vrtcev ter osem vzvodov za spreminjanje v teoriji in praksi. – 46, 2015, št. 1, str. 30. [Analize in prikazi]
36. **PEČJAK**, Sonja : Psihološka perspektiva e-učenja. – 46, 2015, št. 2-3, str. 15. [Razprave]
37. **PODGORELEC**, Tadeja : Šola med otrokom in (razvezanimi) starši. – 2, 2015, št. 2, str. 16. [Učiteljev glas]
38. **POBERŽNIK**, Anita [in] Mariza **SKVARČ** [in] Andreja **BAČNIK** : Uporaba IKT pri pouku kemije. – 46, 2015, št. 2-3, str. 88. [Izkušnje iz prakse]
39. **POLAK**, Alenka : Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja. – 46, 2015, št. 1, str. 16. [Razprave]
40. **PREMK**, Saša : Novosti v knjižnici. – 46, 2015, št. 1, str. 64. [Ocene in informacije]
41. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 46, 2015, št. 2-3, str. 97. [Ocene in informacije]
42. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 46, 2015, št. 4-5, str. 96. [Ocene in informacije]
43. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 46, 2015, št. 6, str. 60. [Ocene in informacije]

44. **PUKLEK LEVPUŠČEK**, Melita : Izobraževanje za učiteljski poklic na Filozofski fakulteti v Ljubljani. - 46, 2015, št. 1, str. 59. [Novosti in izkušnje]
45. **RAPUŠ PAVEL**, Jana [in] Ema Marija **HUDELIJA** : Življenjski položaj in pogoji za aktivno participacijo mladih v skupnosti. - 46, 2015, št. 4-5, str. 57. [Analize in prikazi]
46. **RETELJ**, Andreja : Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev: od poučevanja do učenja tujega jezika z IKT. - 46, 2015, št. 2-3, str. 73. [Analize in prikazi]
47. **RUGELJ**, Jože : Izobraževalne računalniške igre. - 46, 2015, št. 2-3, str. 24. [Razprave]
48. **RUPNIK VEC**, Tanja : Razvojni elektronski listovnik v funkciji formativnega spremljanja kritičnega mišljenja. - 46, 2015, št. 2-3, str. 65. [Analize in prikazi]
49. **RUTAR**, Sonja : Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. - 46, 2015, št. 4-5, str. 13. [Razprave]
50. **RUTAR ILC**, Zora : Učenje učiteljev skozi vključevanje v razvojne projekte. - 46, 2015, št. 1, str. 5. [Kolumna]
51. **RUTAR ILC**, Zora : Razmisleki in pomisleki. - 46, 2015, št. 2-3, str. 3. [Uvodnik]
52. **RUTAR ILC**, Zora : Med avtoritativnostjo in permisivnostjo: ali naj otroke tepemo ali razvijamo ali obstaja »tretja pot«?. - 46, 2015, št. 4-5, str. 20. [Razprave]
53. **RUTAR ILC**, Zora : S katerimi priročniki si lahko slovenski učitelj pomaga pri vzgoji? . - 46, 2015, št. 4-5, str. 82. [Ocene in informacije]
54. **RUTAR ILC**, Zora : O vsebini. - 46, 2015, št. 6, str. 3. [Uvodnik]
55. **RUTAR ILC**, Zora : Kažipot skozi besedila. - 2, 2015, št. 2, str. 2. [Učiteljev glas]
56. **RUTAR ILC**, Zora : Nevarnost dileme: permisivnost ali avtoritativnost. - 2, 2015, št. 2, str. 4. [Učiteljev glas]
57. **RUTAR LEBAN**, Tina : Uvajanje in uporaba e-vsebin in e-storitev v osnovnih šolah in gimnazijah: vmesni rezultati spremljave pilotnih projektov. - 46, 2015, št. 2-3, str. 36. [Analize in prikazi]
58. **SAMBOLIČ BEGANOVIČ**, Amela : Vsako potovanje se začne s prvim korakom. - 2, 2015, št. 1, str. 2. [Učiteljev glas]
59. **SMAJLA**, Tilen : Navdušenje s CLIL-om: stališča otrok. - 46, 2015, št. 6, str. 12. [Analize in razprave]
60. **ŠTEMPIHAR**, Marko : O razsvetljenstvu in kritičnem mišljenju v šolah. - 46, 2015, št. 6, str. 5. [Razprave]
61. **ŠTRASER**, Nevenka : Razmislek o vzgojnem načrtu v osnovni šoli iz treh zornih kotov. - 46, 2015, št. 4-5, str. 65. [Polemično]
62. **ŠTRAUS**, Mojca : Pismo in računalniško preverjanje v raziskavi PIS. - 46, 2015, št. 2-3, str. 5. [Intervju]
63. **ŠTURM**, Gabrijela : Kako izboljšati kulturo komunikacije na šoli? . - 2, 2015, št. 2, str. 14. [Učiteljev glas]
64. **TERČON**, Jerneja : Dejavniki dodatnega usposabljanja vzgojiteljev za delo s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami. - 46, 2015, št. 6, str. 29. [Analize in razprave]
65. **ULE**, Mirjana : Nova razmerja med šolo, starši in otroki ter vloga e-nadzora v teh razmerjih. - 46, 2015, št. 2-3, str. 9. [Razprave]
66. **VARL**, Zdenka : Sodelovalno učenje in sodelovalna kultura na Tehniški gimnaziji Šolskega centra Kranj. - 46, 2015, št. 1, str. 60. [Novosti in izkušnje]
67. **VAVDI**, Marija [in] Andrej **ŠORGO** : Izvajanje kurikula okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v zadnjem triletnem osnovne šole. - 46, 2015, št. 6, str. 20. [Analize in razprave]
68. **VÖRÖŠ**, Breda : Komunikacija med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami. - 46, 2015, št. 6, str. 56. [Izkušnje iz prakse]
69. **ZEMLJARIČ**, Sergeja : Aktivnost kot skupnost učečih se – priložnost za profesionalni razvoj. - 46, 2015, št. 6, str. 41. [Izkušnje iz prakse]

KAZALO AVTORJEV

- AHČIN, Andreja : 1
AŽMAN, Tatjana : 2
BAČNIK, Andreja : 38
BANKO, Jaka : 3
Beganović Sambolić, Amela glej Sambolić Beganović, Amela
BOŽIČ, Samo : 3
BREČKO, Barbara Neža : 4
CERAR, Špela : 5
ČERNE, Tanja : 6
ČUK, Andreja : 7
DEBELJAK, Metka : 10
DOMINKO, Ciril : 10
ERČULJ, Justina : 8, 9, 10
FLOGIE, Andrej : 7
FORJANČIČ, Breda : 11
FURJAN, Tatjana : 12
GOLE, Irena : 13
Grabner Oder, Adam glej Oder Grabner, Adam
GRANFOL, Simona : 14
HUDELJA, Ema Marija : 45
KERŠNIK, Jelena : 10
KRAJNIK, Karla : 10
VEHOVEC, Majda : 10
KREUH, Nives : 14
Ilc Rutar, Zora glej Rutar Ilc, Zora
JELEN, Sonja : 15
JERAS, Nataša : 16
JEZNIK, Katja : 17
KERN, Ana Nuša : 18
KLEMENČIČ, Branka : 19
KOKALJ, Manja : 20
KOROŠEC, Janko : 21
KRAVANJA ŠORLI, Iris : 22
KREUH, Nives : 23
KROFLIČ, Robi : 24, 25
KUHAR, Metka : 26
LAVRIČ, Andreja : 29
Leban Rutar, Tina glej Rutar Leban, Tina
LENC, Andreja : 27
LESAR, Irena : 28
Levpušček Puklek, Melita glej Puklek Levpušček, Melita
MARENTIČ POŽARNIK, Barica : 29, 30
MARKIČ, Peter : 9
MOHORČIČ, Andreja : 31
MOHORČIČ, Gregor : 32
MRGOLE, Albert : 33
NANČOVSKA ŠERBEC, Irena : 5
ODER GRABNER, Adam : 34
Pavel Rapuš, Jana glej Rapuš Pavel, Jana
PEČEK, Polona : 35
PEČJAK, Sonja : 36
PODGORELEC, Tadeja : 37
POBERŽNIK, Anita : 38
POLAK, Alenka : 39
Požarnik Marentič, Barica glej Marentič Požarnik, Barica
PREMK, Saša : 40, 41, 42, 43
PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita : 44
RAPUŠ PAVEL, Jana : 45
RETELJ, Andreja : 46
RUGELJ, Jože : 47
RUPNIK VEC, Tanja : 48
RUTAR, Sonja : 49
RUTAR ILC, Zora : 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56
RUTAR LEBAN, Tina : 57
SAMBOLIĆ BEGANOVIĆ, Amela : 23, 58
SKVARČ, Mariza : 38
SMAJLA, Tilen : 59
STIPLOVŠEK, Milenko : 3
Šerbec Nančovska, Irena glej Nančovska Šerbec, Irena
ŠORGO, Andrej : 67
Šorli Kravanja, Iris glej Kravanja Šorli, Iris
ŠTEMPIHAR, Marko : 60
ŠTRASER, Nevenka : 61
ŠTRAUS, Mojca : 62
ŠTURM, Gabrijela : 63
TERČON, Jerneja : 64
ULE, Mirjana : 65
VARL, Zdenka : 66
VAVDI, Marija : 67
Vec Rupnik, Tanja glej Rupnik Vec, Tanja
VÖRÖŠ, Breda : 68
ZEMljARIČ, Sergeja : 68

Pripravila: Saša Premk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispевke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLVI

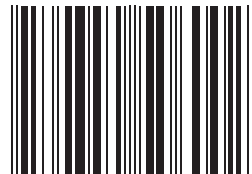
2015

6



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2